

Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Instituto de Geociências
Licenciatura em Geografia

Laura Cardoso Bueno

Começando a planejar:

Planejamentos e planos de aula no cotidiano docente.

Porto Alegre

2022

Laura Cardoso Bueno

Começando a planejar:

Planejamentos e planos de aula no cotidiano docente.

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado como requisito parcial à
obtenção do título de licenciada em Geografia
do Instituto de Geociências da Universidade
Federal do Rio Grande do Sul.

Orientadora: Élide Pasini Tonetto

Porto Alegre

2022

FICHA CATALOGRÁFICA

CIP - Catalogação na Publicação

Bueno, Laura Cardoso
Começando a planejar: Planejamentos e planos no cotidiano docente. / Laura Cardoso Bueno. -- 2022.
51 f.
Orientadora: Élide Pasini Tonetto.

Trabalho de conclusão de curso (Graduação) --
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Geociências, Licenciatura em Geografia, Porto Alegre, BR-RS, 2022.

1. Planejamento de ensino. 2. Plano de aula. 3. Prática docente. 4. Geografia escolar. I. Tonetto, Élide Pasini, orient. II. Título.

Laura Cardoso Bueno

Começando a planejar:

Planejamentos e planos de aula no cotidiano docente.

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado como requisito parcial à
obtenção do título de licenciada em Geografia
do Instituto de Geociências da Universidade
Federal do Rio Grande do Sul.

Orientadora: Élide Pasini Tonetto.

Aprovada em:Porto Alegre,14 de outubro de 2022.

BANCA EXAMINADORA:

Profa. Dra. Élide Pasini Tonetto
Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Profa. Dra. Denise Wildner Theves
Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Profa. Dra. Luciane Uberti
Universidade Federal do Rio Grande do Sul

AGRADECIMENTOS

Educação e pesquisa são práticas coletivas e afetuosas. Apesar deste trabalho ter minha assinatura, diversas mãos contribuíram para que eu chegasse até aqui e para que este trabalho fosse construído. Agradeço aos meus pais, Miriam e Marcos, por todo amor, educação e suporte desde o momento em que cheguei neste mundo até o momento presente. Agradeço às minhas colegas de cursos, Júlia e Gabriele, que, ao longo desses anos de trocas e de companheirismos, se tornaram minhas amigas. Aos diversos professores e professoras que cruzaram e que cruzam a minha história e se disponibilizam a compartilhar comigo seus conhecimentos e seus valores. Agradeço ao meu companheiro, Pablo, pelas vezes que me lembrou que a vida não deve se resumir ao trabalho ou ao mundo acadêmico. Agradeço à minha professora, Élide Pasini, por me acompanhar e por me orientar nesta reta final da graduação de uma forma tão honesta e tão humana.

RESUMO

Este trabalho busca investigar a relação entre as teorias de planejamento de ensino e as práticas cotidianas de planejamento dos docentes, tendo como foco o planejamento de aula. O espaço de estudo para investigar tal relação foi delimitado a partir do cotidiano docente da pesquisadora, que se desenvolveu em uma escola particular na cidade de Porto Alegre/RS. Por meio de um diário de bordo, foi realizado o registro de situações do cotidiano escolar que envolveram o planejamento de ensino e as práticas de planejamento de aula realizadas com turmas do ensino fundamental II durante os primeiros sete meses letivos de 2022. Ao longo da realização desta pesquisa, surgiu a necessidade de verificação das percepções e significações sobre o planejamento por parte de outras colegas docentes, o que resultou em entrevistas semi-estruturadas realizadas com três professoras da mesma etapa de ensino. Como consequência dos objetivos da pesquisa e dos caminhos e estratégias traçados, a metodologia utilizada foi de caráter qualitativo com desenho de pesquisa etnográfico. Após o cruzamento dos registros do diário de bordo e das entrevistas, avaliou-se que há o reconhecimento da importância do planejamento de aula e uma rejeição em relação à elaboração de planos de aula por parte das docentes participantes da pesquisa. As docentes entrevistadas avaliam o planejamento como algo imprescindível e, apesar de sentirem uma carência formativa sobre a temática, exercitam o planejamento de forma que sua prática conversa com as teorias revisadas. Sobre a construção de planos de aula, a prática das docentes não indica o uso de um modelo ou sistema fixo, sendo sua elaboração influenciada por fatores como disponibilidade de tempo em relação a outras atividades escolares, características da turma, demandas da escola por um modelo fixo ou não e contexto de ensino presencial ou remoto. Os fatores de disponibilidade de tempo e características da turma também foram identificados nos registros do diário de bordo produzidos pela pesquisadora.

Palavras-chave: Planejamento de ensino. Plano de aula. Prática docente. Geografia Escolar.

ABSTRACT/RESUMEN/RÉSUMÉ

This work seeks to investigate the relationship between teaching planning theories and teachers' everyday planning practices, focusing on lesson planning. The study space to investigate this relationship was delimited from the researcher's teaching routine, which was developed in a private school in the city of Porto Alegre/RS. A logbook was used to record daily school situations that involved teaching planning and lesson planning practices carried out with elementary school II classes during the first seven school months of 2022. From this research, the need arose to verify the perceptions and meanings about the planning by other professors, which resulted in semi-structured interviews carried out with three professors from the same stage of teaching. As a consequence of the research objectives and the paths and strategies outlined, the methodology used was of a qualitative nature with an ethnographic research design. After crossing logbook records and interviews, it was evaluated that there is recognition of the importance of lesson planning and a rejection of the elaboration of lesson plans by the teachers participating in the research. The interviewed professors evaluate planning as something essential and, despite feeling a lack of training on the subject, they exercise planning in a way that their practice speaks to the revised theories. Regarding the construction of lesson plans, the teachers' practice does not indicate the use of a fixed model or system, and its elaboration is influenced by factors such as: availability of time in relation to other school activities, class characteristics, school demands for a fixed model or not and context of face-to-face or remote teaching. The time availability factors and class characteristics were also identified in the logbook records produced by the researcher.

Keywords : Teaching planning. Class plan. Teaching practice. School geography.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	7
2	PLANEJAMENTO.....	11
2.1	BREVE HISTÓRICO DO PLANEJAMENTO	12
2.2	PLANEJAMENTO E PLANO É O MESMO?	13
2.3	O QUE É PLANEJAR?.....	14
2.4	AS ORDENS DO PLANEJAMENTO	18
3	PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO.....	21
3.1	DIÁRIO DE BORDO.....	23
3.2	ENTREVISTAS.....	24
3.2.1	Perfil das entrevistadas.....	26
4	RESULTADOS E DISCUSSÕES.....	27
4.1	O QUE É REJEITADO?	31
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	37
	REFERÊNCIAS.....	39
	ANEXO A — MODELO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA	42
	ANEXO B — MODELOS DE PROCESSOS DE PLANEJAMENTO	43
	ANEXO C — TERMOS DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO DO PARTICIPANTE	46
	ANEXO D — TERMO DE CONCORDÂNCIA DA INSTITUIÇÃO.....	48

1 INTRODUÇÃO

Imagino que todo professor e professora tenha histórias para contar sobre seus primeiros momentos em sala de aula, sobre as primeiras turmas que assumiu, sobre suas primeiras relações de trabalho com a escola e sobre as horas dedicadas à produção dos primeiros materiais, afinal, o trabalho docente vai muito além dos 45 ou 50 minutos em sala. Ao longo da graduação, escutei por parte dos meus professores e, quando pude começar a carreira de professora, por parte de meus colegas de profissão algo que pode ser sintetizado na frase “o que te prepara para dar aula é dar aula”. Parece um consenso entre os professores que somente exercendo a docência poderemos refletir e aprimorar nosso trabalho. Dentre diferentes contextos escolares, meios e técnicas que possuímos para construir nossa prática e avaliar nosso trabalho, o planejamento de aula é uma temática que gera polêmica entre os docentes, dividindo opiniões entre aqueles que percebem o planejamento de aula como um instrumento burocrático e controlador, aqueles que enxergam no planejamento de aula uma potência para intencionalidade e mudanças na educação e aqueles que não acreditam no que a teoria sobre planejamento tem a oferecer para os contextos do cotidiano.

Durante minha formação, conforme (re)avaliava minhas experiências enquanto aluna e pensava (sigo pensando) em que professora eu gostaria (quero) de ser, a vontade de que minha prática não fosse composta por palavras que possuem uma “sonoridade” mais forte que seu sentido (FREIRE, 1974) permaneceu. Como fazer isso? Como praticar educação com geografia? Até agora estou tentando descobrir e, pelo que já escutei de alguns colegas de profissão, talvez seja um trabalho sem fim – eterno processo. Às vezes é meio angustiante exercer uma profissão em que os resultados não se apresentam de imediato, mas é preciso ter paciência e “sabedoria para respeitar o tempo das coisas”¹. Tais preocupações me motivaram a estudar aspectos mais técnicos do processo pedagógico conforme fui me aproximando do final de minha graduação, como processos avaliativos e planejamento de aula. Assuntos que senti certa carência ao longo da minha graduação, mas que começavam a se destacar nas demandas do cotidiano enquanto professora. Ora, se eu não tenho conseguido me apropriar dos aspectos subjetivos da transformação da educação, pelo menos vou me apropriar das técnicas pedagógicas, né? Ingenuidade julgar que

¹ Trecho da música “Tempo das coisas” de Tiago Mac (part. Izzy Gordon).

estaria me debruçando sobre assuntos puramente técnicos. Não só ingenuidade, mas também um esquecimento da riquíssima contribuição de Milton Santos sobre a psicofera. Esta que tem um papel importantíssimo no viver, construir e reproduzir do espaço geográfico e do espaço escolar conseqüentemente. A psicofera, reino das ideias, crenças, paixões e lugar da produção de um sentido, também faz parte desse meio ambiente, desse entorno de vida, fornecendo regras à racionalidade ou estimulando o imaginário. (SANTOS, 2017. p.256).

Sendo o ato de planejar caracterizado pelo “processo de estruturação e organização da ação intencional” (KLOSOWSKI e REALI, 2008, p.3), as técnicas de planejamento, tanto teoria quanto a prática, estão relacionadas e são cruzadas por ideias, crenças e significados. A intencionalidade mobiliza a construção dos objetivos que o planejamento busca atingir pedagogicamente e está presente no cotidiano conforme os docentes aplicam seus planejamentos. Nestes dois momentos, construção e execução, não há pura racionalidade – nem perfeição –, mas existem contextos e subjetividades que são importantes de serem analisados para que ocorra o aprimoramento e a atualização das teorias e técnicas de planejamento. Ademais, o planejamento é previsto na Lei nº 9.394/1996 que, ao estabelecer as diretrizes e bases da Educação Nacional, define no artigo 13º a responsabilidade dos docentes em “ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, **além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento**, à avaliação e ao desenvolvimento profissional” (LDBEN, 1996, p.15 *grifo nosso*). Desta forma, investigar o planejamento de aula inclui a reflexão sobre as influências do cotidiano na prática docente, bem como a discussão sobre os deveres e direitos da profissão docente.

Dito isso, para discutir sobre a temática do planejamento de aula, o presente trabalho tem como **objetivo geral** investigar a relação entre as teorias e as práticas cotidianas de planejamento de docentes que atuam no Ensino Fundamental II em uma escola particular em Porto Alegre/RS. Os **objetivos específicos** consistem em 1) Registrar o contexto do planejamento de aula e das práticas de uma professora de geografia, no ensino fundamental II, a fim de analisar os elementos que interferem e potencializam sua realização; 2) Analisar a percepção de outros professores da mesma instituição sobre planejamento escolar a fim de avaliar se há percepções semelhantes e distintas e 3) propor reflexões sobre a apropriação por parte dos professores de seus planejamentos e planos de aula.

Utilizando dos escritos de Creswell (2021), após avaliar 1º) O problema de pesquisa; 2º) O público a quem se destina este trabalho; 3º) A perspectiva filosófica; 4º) Os desenhos de pesquisa que guiam as estratégias de investigação e 5º) Os métodos necessários para obter a coleta e interpretação de dados, ficou evidente que este trabalho se utiliza de uma abordagem de pesquisa qualitativa. Para melhor explicar a lógica que guia a escolha de tal abordagem: ao propor a investigação das condições de planejamento de uma professora, o problema de pesquisa pressupõe a existência e investigação de variáveis. Tal circunstância já reduz a possibilidade de uma pesquisa quantitativa, que é caracterizada por testar teorias objetivas (CRESWELL, 2021). A perspectiva filosófica construtivista e os desenhos de pesquisa etnográficos caminham próximos e indicam uma abordagem qualitativa, pois buscam reconhecer a percepção e os significados atribuídos ao fenômeno estudado pelos participantes da pesquisa. E, por último, os métodos de coleta e análise de dados, quase que como uma consequência do desenho de pesquisa, utilizaram-se de observação do espaço escolar, registro das observações e entrevistas com perguntas abertas realizadas com os docentes que atuam no espaço escolar investigado. Em conclusão, esta pesquisa utiliza de uma abordagem qualitativa, uma perspectiva construtivista, baseada em um modelo de investigação etnográfico, apoiada na observação, registro do fenômeno estudado e em entrevistas com sujeitos que estão envolvidos com o fenômeno.

Como fruto desta investigação, este trabalho está organizado em cinco momentos. No **primeiro capítulo**, é realizada uma revisão bibliográfica sobre a temática do planejamento dentro da educação. Neste capítulo, serão apresentados as definições, os objetivos e os significados que os teóricos atribuem ao planejamento; quais são as técnicas que os autores indicam para realização do planejamento e quais são os pontos de convergência entre os autores. No **segundo capítulo**, é exposto o percurso teórico-metodológico, apresentando as características do estudo, amparado na etnografia educacional-utilizada dentro da investigação deste trabalho. No **terceiro capítulo**, há a descrição e a análise dos métodos investigativos, que são compostos pelo registro das práticas de planejamento e planos de aula realizadas pela autora ao longo do processo de construção deste trabalho e entrevistas sobre a temática do planejamento realizadas com professoras da mesma etapa de ensino. No **quarto capítulo**, ocorre o desenvolvimento dos resultados e discussões que surgem a partir da análise das entrevistas e do diário de bordo realizados na pesquisa, sendo a

discussão apoiada na bibliografia revisada. No **quinto capítulo**, são apresentadas as considerações finais sobre o processo, resultados e as reflexões que esta pesquisa gerou.

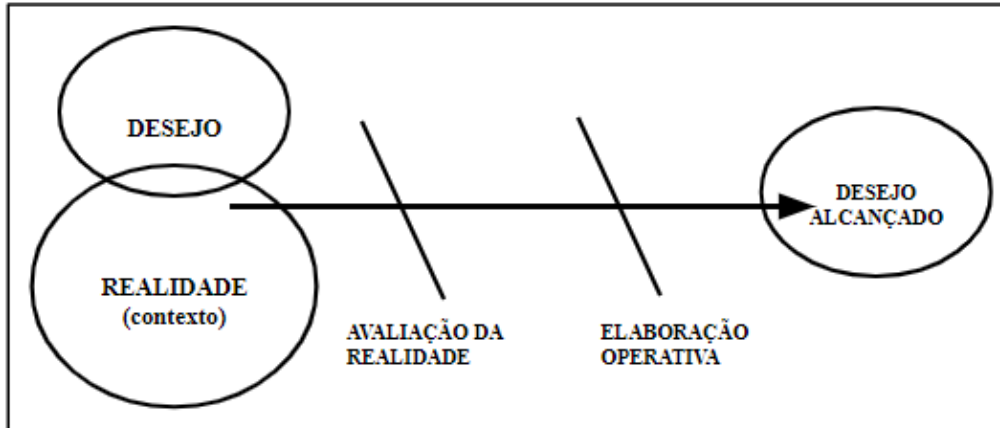
2 PLANEJAMENTO

O planejamento faz parte do cotidiano do ser humano, antecipado e atravessado por um processo avaliativo igualmente constante (LUCKESI, 2018). O ser humano realiza diferentes elaborações e constrói objetivos para os seus movimentos seguintes. Que horas devo acordar para pegar o ônibus na hora certa? O quanto devo estudar para atingir a nota necessária para passar? O quanto devo economizar para conseguir pagar o aluguel? O quanto devo ler sobre planejamento se quero escrever um texto sobre a temática? Conforme coloca Manegolla e Maximiliano (2011):

O planejar foi uma realidade que acompanhou a trajetória histórica da humanidade. O homem sempre sonhou, pensou e imaginou algo na sua vida. O homem primitivo, no seu modo e habilidade de pensar, imaginou como poderia agir para vencer obstáculos que se interpunham a sua vida diária. Pensava as estratégias de como poderia caçar, pescar, catar frutas, e de como deveria atacar seus inimigos. (MANEGOLLA; MAXIMILIANO, 2011, p.13).

A partir dos exemplos anteriores, que apontam como o ato de planejar é inerente às atividades humanas, fica evidente que a esfera social da educação não pode estar desvinculada de tal prática. Logo, o planejamento dentro da educação é um campo de estudo que deve ser investigado cada vez mais. Nas situações hipotéticas mencionadas no início do capítulo, pode-se enxergar uma estrutura básica do planejamento que envolve um desejo em realizar algo, a avaliação do que é necessário para realizar tal desejo e a elaboração operativa do que deve ser feito para concretizar esse desejo. Ao longo do texto será mais explorada, mas é válido já destacar a intersecção que existe entre o “DESEJO” e a “REALIDADE” (Figura 1), não sendo possível desvincular os dois, tendo em vista que a realidade impõe a materialidade e a imaterialidade dos desejos.

Figura 1: Estrutura básica do planejamento geral.



Fonte: Elaboração própria, 2022.

2.1 BREVE HISTÓRICO DO PLANEJAMENTO

Quando se discute o planejamento dentro da educação, é necessário mencionar que “foi a partir do campo econômico que o planejamento tomou força e se legitimou em outros setores de atividade humana” (GANDIN, 1983, p.55). Em um contexto global, a universalização do planejamento é atribuída ao período pós Segunda Guerra Mundial, principalmente nos países capitalistas, uma vez que a ferramenta do planejamento tinha como objetivo “suprir as necessidades de um comércio em ascensão que exigia uma nova organização.” (CASTRO et al, 2008, p.52)

No Brasil, o planejamento vai ser introduzido na educação a partir da década de 60, quando passou a ser obrigatória a realização de planos para trabalhar na escola (GANDIN, 1995). As datas acabam por indicar que a chegada da institucionalização do planejamento na educação brasileira é um reflexo do contexto global, tendo em vista a grande influência estadunidense no território latino-americano no período de Guerra Fria. A chegada do planejamento aliada ao contexto da Ditadura Militar, a partir de 1964, auxiliou na percepção do planejamento de aula como uma atividade tecnicista, autoritária e burocrática. (CASTRO et al, 2008). Tal percepção se manteve até os dias de hoje, sendo um exemplo o produto das entrevistas realizadas por Corazza (1997) com objetivo de investigar a visão de professoras sobre o planejamento de aula. Dentre as respostas vale destacar:

Planejar é um ato autoritário, pois expressa o controle das escolas e dos professores sobre os estudantes (...); O planejamento de ensino é uma herança da Ditadura Militar, criado pelo enfoque tecnicista vigente no campo educacional daquele período, que hoje interessa apenas aos supervisores educacionais reacionários e tradicionais (...); Planos de ensino? Copiam-se os dos anos anteriores, trocam-se a capa e a data e estão prontos para entregar (...); não vale a pena fazer novos planos, porque a exigência é apenas de ordem burocrática. (...) (CORAZZA, 1997, p.108-109).

Possuir uma percepção burocrática a respeito do planejamento, colocando-o como algo não necessário, um instrumento que é “para inglês ver²”, acaba denunciando a visão incompleta sobre a prática e sobre a funcionalidade do planejamento. Visão incompleta, pois, sendo um dos objetivos da educação básica assegurar a formação indispensável para o exercício da cidadania (LDBEN, 1996), como é possível considerar que o trabalho que se desenvolve no momento anterior da sala de aula possa ser dispensável ou realizado sem o real propósito de uso? Será que “agir assim demonstraria que, no mínimo, não levamos muito a sério as nossas responsabilidades pedagógicas e políticas de nosso trabalho” (CORAZZA, 1997, p.121)? Contudo, para não desvalidar as colocações dos docentes entrevistados por Corazza (1997), é necessário questionar o que gera essas percepções negativas. Como é cobrado o planejamento? Como é ensinado o planejamento? Quais são as condições de planejamento?

2.2 PLANEJAMENTO E PLANO É O MESMO?

Antes de adentrar o contexto do planejamento de ensino, é necessário pontuar que os conceitos de **planejamento** e **plano**, utilizados em expressões como “planejamento de aula” e “plano de aula”, não são sinônimos. Como escreve Fusari:

Enquanto o planejamento do ensino é o processo que envolve "a atuação concreta dos educadores no cotidiano do seu trabalho pedagógico, envolvendo todas as suas ações e situações, o tempo todo, envolvendo a permanente interação entre os educadores e entre os próprios educandos" (FUSARI, 1989, p. 10), o plano de ensino é um momento de documentação do processo educacional escolar como um todo. Plano de ensino é, pois, um documento elaborado

² Expressão utilizada para se referir a lei de 1831, conhecida como lei Feijó, que tinha como objetivo de abolir o tráfico de escravos africanos. Tal expressão é utilizada para referenciar a lei visto que, apesar de ceder a pressão inglesa, o Brasil continuou participando do tráfico de escravos não cumprindo o acordo estabelecido. (DOS SANTOS, 2010)

pelo(s) docente(s), contendo a(s) sua(s) proposta(s) de trabalho, numa área e/ou disciplina específica. (FUSARI, 1990, p.46).

Tal distinção é importante, pois, para realizar uma avaliação das condições de planejamento, é necessário se utilizar de uma nomenclatura padrão. Afinal, as dificuldades ou facilidades dos professores são com o planejamento de aula ou com os planos de aula? Ao reconhecer a diferença conceitual, é possível que o debate sobre o planejamento seja mais eficientemente explorado, pois, se há diferença entre os momentos de planejamento e elaboração de planos, há diferença nas análises e intervenções que podem ser realizadas sobre tais práticas. Apesar da distinção, são termos que possuem uma relação de proximidade tendo em vista sua execução quase sempre sequencial. Primeiro se planeja para depois se construir um plano de aula.

2.3 O QUE É PLANEJAR?

Existe uma frase atribuída ao cantor John Lennon que diz que a vida é o que acontece enquanto nós estamos realizando planos para o futuro, ou algo do semelhante, uma frase que coloca a atitude de planejar como uma ação um tanto quanto podadora da liberdade e das emoções do viver. Entretanto, existe algum momento em nossas vidas no qual realmente experimentamos a pura liberdade do viver? Construído a partir da ficção humana, nascemos em um meio social rigidamente estruturado em uma organização política e econômica que é reiterado em nível global, logo, “não há como escapar à ordem imaginada” (HARARI, 2020, p.133). Planejar não é abdicar da liberdade e das emoções que a vida pode propor. Planejar é pensar meios para que, ainda dentro de todas estruturas que condicionam a realidade, seja possível encontrar instrumentos para se viver minimamente da forma que se deseja em que se acredita. “Planejar é, de fato, definir o que queremos alcançar; verificar a que distância, na prática, estamos deste ideal e decidir o que se vai fazer para encurtar tal distância.” (GANDIN, 1995, p.29). Na melhor das hipóteses, planejar é refletir e construir meios para viver a sua própria ordem imaginada.

Dentro da educação o planejamento é “instrumento teórico-metodológico” (VASCONCELLOS, [s.d.], p. 01) para refletir sobre a ordem imaginada da sala de aula. Partindo da ideia de tornar mais eficiente o momento de sala de aula, autores como Turra (1975), Gandin (1983) e Garcia (1984) buscaram instrumentalizar professores, por meio de teorias e modelos de como realizar o processo de planejamento. Entre as

semelhanças que tais modelos possuem³, vale mencionar a etapa que está descrita na figura 1 como “avaliação da realidade”. Segundo Leal (2005), esta etapa consiste em:

Um diagnóstico aqui compreendido como uma situação de análise; de reflexão sobre o circunstante, o local, o global. Nesse contexto didático pedagógico: averiguar a quantidade de alunos, os novos desafios impostos pela sociedade, as condições físicas da instituição, os recursos disponíveis, nível, as possíveis estratégias de inovação, as expectativas do aluno, o nível intelectual, as condições socioeconômicas (retrato sociocultural do aluno), a cultura institucional a filosofia da universidade e/ou da instituição de ensino superior, enfim, as condições objetivas e subjetivas em que o processo de ensino irá acontecer. (LEAL, 2005, p. 02).

A partir da descrição de Leal (2005), verifica-se que a etapa de avaliação da realidade consiste em uma observação integral do professor a respeito 1º) dos alunos; 2º) da instituição e 3º) do contexto político social em que o espaço está inserido. Trata-se de uma atividade complexa e multiescalar, pois, para elaborar um planejamento, “o conhecimento das informações ou dos dados isolados é insuficiente” (MORIN, 2002, p.36). Como estimar quais são os limites dos nossos desejos em relação à realidade escolar posta e quais são as operações que iremos realizar para concretizá-los se conhecemos a realidade de forma parcial ou fragmentada?

Não somente como uma etapa primária do planejamento, a avaliação é um processo que deve ocorrer ao longo do planejamento. “Precisa dar-se conta o professor de que o diagnóstico é uma avaliação continuada” (GANDIN, 1995, p.54), pois, conforme os alunos vão respondendo ao planejamento, alterações podem se tornar necessárias. A avaliação continuada, sinônimo de avaliação formativa, consiste na prática de regulamentação da atividade de ensino, visto que serve “para guiar e otimizar as aprendizagens em andamento” (MELCHIOR, 2008, p.46). No caso do planejamento, a avaliação continuada regula os objetivos que se deseja alcançar e as ações propostas para atingir esses objetivos. Pertinente é a contribuição de Luckesi que, ao trazer uma descrição do ato de avaliar, indica para a relação íntima que existe entre planejamento e avaliação. Conforme aponta Luckesi (2018):

O ato de avaliar, como qualquer outra prática investigativa, tem por objetivo exclusivamente revelar algo a respeito da realidade. No caso, revela cognitivamente a sua qualidade, cabendo ao gestor da ação,

³ Os modelos estão disponíveis no anexo B

com base nessa revelação, tomar decisões, que, por si, poderão – e deverão – trazer consequências positivas para os resultados desejados (LUCKESI, 2018, p.23).

Desta forma, a Figura 1 se torna insuficiente, pois, dentro do planejamento de ensino, o professor está em constante processo de avaliação de sua realidade e do processo de aprendizagem. Além disso, se consideramos a relação entre planejamento e avaliação e definimos que avaliar é uma prática investigativa, podemos assumir que o momento de planejamento de ensino é aquele no qual o professor exerce seu papel de pesquisador. Uma atuação por vezes esquecida dentro do trabalho docente tendo em vista “a separação que atualmente existe entre o mundo dos professores-pesquisadores e o mundo dos pesquisadores acadêmicos” (ZEICHNER, 1998, p.1)

Para além da avaliação inicial e continuada, para autores como Fusari (1990), Garcia (1984), Corazza (1997) e Turra (1975) o planejamento não é uma atividade pedagógica que tem fim em si. Como Mafalda demonstra:

Figura 2: Mafalda planejando sua vida



Autor: Quino⁴

Reconhecendo que na experiência docente, especialmente em sala de aula, é impossível atingir o plano de forma plena, a partir dos referidos autores e da Mafalda, compreende-se que o planejamento não pode e nem deve ser executado com 100% de eficiência. A sala de aula é um espaço formado com inúmeras variáveis que não podem ser totalmente antecipadas pelo planejamento. Contudo, isso não desvaloriza sua utilidade enquanto ferramenta que pode antecipar algumas situações e

⁴ Não foi possível descobrir o ano em que a tirinha foi produzida pelo cartunista Quino. Entretanto, é possível localizar a tirinha, para além do Google, na página 49 do livro “Mafalda: Todas as tiras”, publicado em 2016.

questionamentos que possam surgir durante o período de uma aula por parte dos alunos. O contrário também vale. Uma aula que saiu do planejamento não deve ser considerada como ruim. O planejamento é uma ferramenta que deve ser revisitada para que, por meio de uma avaliação, sejam pontuados os sucessos e os fracassos daquilo que se desejou ou se propôs operar como ideal em outro momento. O planejamento e o plano de Mafalda podem ser diferentes em teoria e em execução, e isso não impede que eles sofram alterações ao longo de sua vida e sejam mais bem executados posteriormente. Apesar do estrangeirismo, a palavra retorno cairia bem, como explica Turra (1975):

(...) *feedback* é um dos elementos básicos no planejamento de ensino. É através dele que todos os elementos envolvidos no processo têm condições de receber informações e perceber como se saíram ou estão se saindo na realização dos objetivos. Leva necessariamente à formulação e comprovação de uma série de hipóteses, a fim de analisar o que realmente ocorreu, ou o que está ocorrendo, e, conseqüentemente, à revisão ou ao reforçamento de certas realizações. (TURRA et al, 1975, p.51-52).

Se estamos em constantes transformações, seja em nível pessoal ou enquanto professores em formação continuada, por que com as nossas ações docentes seriam diferentes? O mesmo vale para os alunos, em processo constante de transformação e formação. Sendo necessário retornar ao planejamento devido à demanda de avaliar como se deu o momento em sala de aula, precisa-se de um material que permita a comparação entre o que se planejou e o que ocorreu efetivamente. A partir dessa lógica, torna-se mais concreto que, ainda que sem um modelo padrão, o plano de aula é um elemento chave para análise da sala de aula, “mesmo sendo possível um processo de planejamento sem plano(s) (...), este é um instrumento valiosíssimo, principalmente como momento de convergência, reunião de conquistas e avaliação sobre mudanças necessárias no espaço da sala de aula “(GANDIN, 1983, p.25), ou seja, um potencializador da prática docente.

Outra contribuição que Mafalda oferece é sobre “viver ao acaso”, como coloca a personagem. É necessário questionar: É possível realizar uma aula com base no imprevisto? Deve-se dar uma aula de imprevisto? Algumas reflexões que surgem sobre são: 1º) Se existem docentes que apontam o planejamento como uma limitação e padronização dos professores (CORAZZA,1997), pode-se pensar o contrário? o professor “que não mais planeja talvez já tenha robotizado suas ações, portanto, quem

sabe, não tem a consciência do que está fazendo, nem se ainda pode construir alguma coisa.”? (LEAL, 2005, p.1). Improvisação pode não ser sinônimo de inovação e criatividade. 2º) A busca pelo improvisado como prática pedagógica é a negação das relações de poder que existem no espaço escolar, da posição de poder na escola dentro de uma sociedade e, conseqüentemente, do papel da educação na sociedade. Os pontos mencionados evidenciam que a educação não é neutra. Como coloca Giroux e McLaren:

A vida escolar pode ser vista como uma pluralidade de discursos e lutas conflitantes, como um terreno móvel onde a cultura-de-sala-de-aula se choca com a cultura-de-esquina, e onde professores, alunos e diretores ratificam, negociam e por vezes rejeitam a forma como as experiências e práticas escolares são nomeadas e concretizadas. (GIROUX e MCLARES, 2002, p.139).

Como participar na construção de cidadãos que estejam preparados para lidar com as questões da vida em sociedade, elaborar soluções e tomar atitudes julgadas como positivas frente aos conflitos sociais por meio do improvisado? A educação é um espaço de intencionalidades, assim como todo sistema social e, “mesmo sabendo que nossas diversas posições de sujeito são historicamente construídas e, por isso, não são verdadeiras, eternas, muito menos naturais” (CORAZZA, 1997, p. 122), o planejamento pode ser um instrumento consciente de realizar uma disputa de intencionalidades contra os poderes hegemônicos. Vale ressaltar, reconhecer que não há neutralidade, implica também “estar alerta para escapar da tendência crítica de romantizar vozes e saberes subjulgados, tratando-os como regimes de verdade que igualmente precisam ser questionados” (UBERTI, 2020, p. 4).

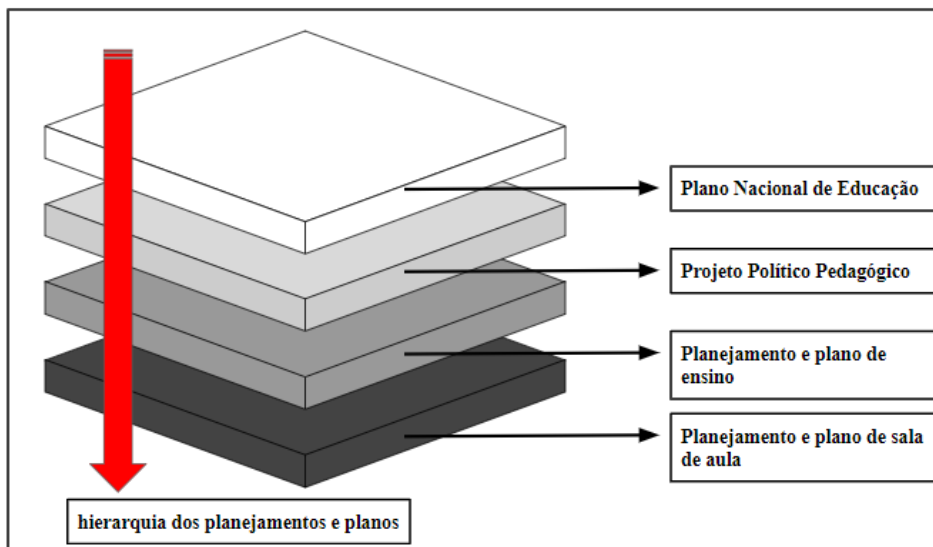
2.4 AS ORDENS DO PLANEJAMENTO

Até chegarmos ao planejamento de aula ou plano de aula existe uma série de planejamentos e planos que antecedem o momento de sala de aula e se colocam institucionalmente em posições hierárquicas superiores ou prévias. Como coloca Thomazi e Asinelli:

A ação de planejar ultrapassa o planejamento propriamente dito, pois implica as relações de poder que se estabelecem entre os atores da instituição escolar. O planejamento ao mesmo tempo reflete e interfere nas relações entre direção, supervisão, professores, além dos alunos e de suas famílias. (THOMAZI E ASINELLI, 2009, p.182).

A Figura 3 busca apresentar um modelo simplificado dos níveis de planejamentos e planos. Entre os momentos apresentados podem ser inseridas outras escalas de planejamento, como por exemplo planos estaduais e municipais de educação que se localizam entre o Plano Nacional de Educação (PNE) e o Projeto Político Pedagógico (PPP) de uma escola.

Figura 3: Simplificação dos níveis de planejamento e planos dentro da educação.



Fonte: Elaborado pela autora, com base em TURRA (1975) e GANDIN (1995).

O maior nível regente do processo educacional está presente no Plano Nacional de Educação, pois “nele se reflete a política educacional de um povo, num determinado momento histórico do país” (MEC, 2006, p.31). Servindo como guia e em consonância com a LDBEN, o PNE possui tempo de vigência de 10 anos sendo que, a cada dois anos do período de vigência, devem ser publicados relatórios sobre a evolução do cumprimento das metas (PNE, 2014). O PPP, ao atuar em uma escala local, busca especificar a filosofia e as teorias pedagógicas nas quais a instituição escolar se sustenta. É um documento que, de forma normativa, indica como irá ocorrer o processo de ensino e aprendizagem a fim de garantir que a educação cumpra seu papel na formação do cidadão segundo o que é demandado em hierarquias normativas superiores, como por exemplo na LDBEN. Além disso, no PPP, estão explícitos os objetivos da escola, os direitos e deveres dos professores e alunos e as etapas e disciplinas escolares podendo ter um prazo de vigência médio de 5 anos.

Segundo Gandin (1995), o PPP é o marco doutrinal⁵ do planejamento de sala de aula. Isso significa que é a partir do PPP, dos seus ideais e objetivos, que os docentes devem realizar seus planejamentos e planos de currículo, anuais, trimestrais, semanais e de aula. O planejamento e o plano de ensino são a organização de uma disciplina em um período de um ano. Nela estão inseridos os conteúdos trabalhos dentro da disciplina bem como os objetivos de aprendizagem a serem desenvolvidos com os alunos. Por fim, em escala mais local, temos o planejamento e plano de aula que “é a sequência de tudo o que vai ser desenvolvido em um dia letivo” (PILETTI, 2001, p.73).

Dentro da literatura revisada, há diferentes perspectivas teóricas, mas percebe-se que, para fazer sentido e ser aplicável, é importante o docente reconhecer como o planejamento e o plano de aula não são isolados, mas estão inclusos em uma relação hierárquica (THOMAZI E ASINELLI, 2009). Desta forma, o planejamento não deve partir de um desejo isolado dos professores; mesmo que este seja um elemento fundamental, ele não se efetiva de forma individual.

Realizar o planejamento não se justifica pela possibilidade de realizar uma aula “perfeita”, tal feito é irreal. O planejamento se justifica pela sua obrigatoriedade enquanto função pedagógica (LDBEN, 1996) e pelo seu amparo aos professores que possuem a intencionalidade de mobilizar os discentes a partir dos seus contextos. Reconhecendo que o ambiente escolar é um espaço em que “professores e alunos não apenas aprendem determinadas informações, mas também atribuem sentido às suas vidas, vozes e experiências” (CORAZZA, 1997, p.121), o planejamento se apresenta como uma ferramenta que se orienta em “uma dinâmica de ação-reflexão a caminho da conscientização” (GANDIN, 1983, p.97) da prática pedagógica.

⁵ O marco doutrinal representa os objetivos e ideais que são construídos dentro de um planejamento e um plano. Dentro de um PPP, é um marco que “serve como utopia, como força, como orientação” de uma escola (GANDIN, 1983, p.28).

3 PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO

A partir de estabelecido o objetivo de investigar as condições de planejamento de aula utilizando um espaço escolar específico como ambiente de análise, ficou evidente que há, dentro da pesquisa, as tarefas de compreender e de interpretar os diferentes significados que são atribuídos ao planejamento por parte dos professores. Assim, reconhece-se que, além de estarem inseridos em um contexto escolar específico, os professores possuem suas circunstâncias pessoais que modificam sua ação docente e conseqüentemente seu planejamento. Tal tarefa vai ao encontro das estratégias e propostas de investigação que a metodologia etnográfica propõe, pois, “sendo interpretativa, a etnografia constitui-se na tentativa de compreender e aprender com o outro” (JARDIM, 2013, p. 7228) a partir dos significados que são atribuídos pelos sujeitos investigados às atividades que praticam. Tais significados, dentro do planejamento, têm relação com contextos históricos em que o planejamento é mais solicitado por parte dos professores, a forma como é solicitado para os professores em suas diferentes hierarquias (Figura 3) e com aspectos subjetivos que atravessam os docentes, como: 1) Intencionalidades dentro de sala de aula; 2) Tempo de carreira; 3) Quantidade de períodos que possuem em sala ao longo da semana; 4) Número de instituições escolares em que trabalham e 5) situações social e familiar pessoal.

“Inserida no paradigma de pesquisa qualitativa, a etnografia atual surgiu com o Malinowski em 1922” (JARDIM, 2013, p. 7224). Segundo Schefer e Knijnik:

Pai da Antropologia Social”, Malinowski, em 1922, reconheceu culturalmente as ações dos primitivos ao evidenciar e descrever a capacidade de representação de populações identificadas como exóticas, salientando, paralelamente, na construção de uma metodologia para o trabalho de campo, a necessidade de verificar valores, costumes, crenças, ritos, objetos (artefatos) para a compreensão das práticas de um grupo. (SCHEFER; KNIJNIK, 2015, p. 105).

Dentro das contribuições de Malinowski, pode-se se citar a ideia de ultrapassar análises simplistas por meio da observação prolongada, ou seja, ampliar o contato do pesquisador com o ambiente de estudo e o reconhecimento dos sujeitos em suas dimensões sociais, psicológicas e biológicas. Tais contribuições constituem o método etnográfico até os dias hoje. Ainda no século XX, entre as décadas de 60 e 70, os pesquisadores da área da educação começam a fazer uso da etnografia para

pesquisar sobre as práticas docentes e processos de ensino e aprendizagem (DE OLIVEIRA JUNIOR e NEIRA, 2021; JARDIM, 2013).

Este trabalho não tem como objetivo se debruçar de forma aprofundada sobre os pressupostos teóricos a respeito da metodologia etnográfica no campo da educação. Contudo, é válido ressaltar que não há, até o presente momento, um consenso entre os autores sobre como se deve definir a utilização da etnografia e sua nomenclatura dentro da educação (SCHEFER, 2015). Há autores como Da Silva Caldeira e Paraíso (2016) que utilizam a nomenclatura **etnografia educacional**. Há autores como André (1995) que propõem que a educação se utiliza da metodologia do **tipo etnográfico** tendo em vista que possui pressupostos da etnografia, mas apresenta diferenças. Uma das diferenças está relacionada ao objeto de estudo. Enquanto a antropologia busca a descrição cultural de uma sociedade, a etnografia utilizada por pesquisadores da área da educação busca a descrição dos processos educativos, e tal diferença já demanda certas adaptações para a inserção e a investigação do pesquisador no campo. Entre as características da etnografia que se mantêm na metodologia do tipo etnográfico, possibilitando sua definição, estão as participações e as inserções do pesquisador no espaço de estudo de forma intensa e o registro constante das práticas que ocorrem neste espaço.

Percebe-se que se trata de uma metodologia que busca auxiliar no processo de investigação e análise parcial de determinado fenômeno ou grupo social, no caso da etnografia pura. Desta forma, o presente trabalho não busca compreender o planejamento como uma totalidade ou trazer respostas universais, pois se reconhece que o cotidiano docente é extremamente variável para que se apresentem receitas absolutas. O fato deste trabalho analisar um contexto parcial não diminui a sua complexidade ou relevância para somar nas discussões sobre o planejamento docente. Pelo contrário, a análise em escala local, possibilitada pela etnografia, permite um olhar mais próximo do cotidiano, gerando perguntas mais contextualizadas que guiem os debates acerca do planejamento docente.

Deste modo, este texto constitui uma pesquisa que foi realizada em campo escolar, construída a partir das minhas experiências de planejamento enquanto professora-pesquisadora (ZEICHNER, 1998) de Geografia iniciante registradas em forma de diário entre o período de janeiro de 2022 até agosto de 2022. Tais registros foram posteriormente analisados e relacionados com a bibliografia já produzida sobre o assunto e entrevistas realizadas com professoras do mesmo espaço escolar.

3.1 DIÁRIO DE BORDO

Ao longo do ano 2022, pude iniciar minha trajetória enquanto professora titular de Geografia de turmas do Ensino Fundamental II da Educação Básica. Buscando aproveitar tal experiência com a proposta de investigar sobre o planejamento de aula, decidi, após conversas com minha orientadora, registrar esses momentos enquanto professora em um diário. O propósito do diário é relatar impressões, sentimentos e fragmentos de situações e diálogos do cotidiano que envolvam as questões do planejamento na prática docente. Não limito a situações e diálogos que se passam dentro da escola, pois o ser professora não se restringe ao território da escola, a exemplo disso a própria temática deste trabalho. Vale comentar também que, em tempos em que o trabalhador, para além do turno de seu trabalho, é um representante de uma instituição/empresa, as obrigações e relações de poder se mantêm fora da escola. Dito isso, a escolha de registrar e utilizar os registros no processo de pesquisa acabou por indicar os rumos metodológicos desta investigação.

O diário foi realizado de forma digital por meio de um arquivo construído no *Google Drive* e contém registros desde o dia 21 de janeiro de 2022 até o dia 16 de agosto de 2022. Não houve um regramento ou estipulação de metas a respeito dos volumes de registros que deveriam ser feitos. O processo de escrita ocorreu de forma espontânea conforme as discussões e situações que envolvessem o planejamento na prática docente surgiram.

Para o leitor melhor compreender os registros realizados, sua análise e a forma como a discussão seguirá neste texto, é válido fazer uma breve apresentação do meu contexto enquanto pesquisadora e docente. Eu estou inserida dentro do espaço escolar desde 2018, quando comecei a ministrar grupos de estudos de Geografia de forma opcional para alunos da 1ª e 2ª série do Ensino Médio. Em 2021, assumi minha primeira turma como professora de Geografia dos itinerários formativos⁶. Apesar da responsabilidade de assumir alunos por um período de um ano, era uma disciplina

⁶ A partir da lei nº 13.415/2017 que modificou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação se estabeleceram os itinerários formativos que, segundo o portal do MEC, “são o conjunto de disciplinas, projetos, oficinas, núcleos de estudo, entre outras situações de trabalho, que os estudantes poderão escolher no ensino médio. Os itinerários formativos podem se aprofundar nos conhecimentos de uma área do conhecimento (Matemáticas e suas Tecnologias, Linguagens e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas) e da formação técnica e profissional (FTP)”

que não tinha, até então, como exigência a construção de provas avaliativas e trabalhos trimestrais. Desta forma, quando assumi, neste ano de 2022, cinco turmas do ensino fundamental (6º, 7º e 8º ano), as demandas e exigências de responsabilidade foram distintas da minha experiência prévia, o que tem feito deste ano uma grande pesquisa da prática docente. E aqui falo pesquisa enquanto pesquisadores que nós professoras e professores somos, pois estamos em um processo constante de investigação dentro de sala de aula, seja para estudar e nos atualizarmos sobre conteúdos que ministramos, seja para investigarmos o funcionamento do espaço escolar, seja para investigar as alunas e alunos das nossas salas de aula.

O processo de análise dos registros do diário de bordo foi realizado por meio da construção de códigos que reúnem relatos os quais possuem um eixo temático em comum. Os códigos construídos a partir da análise do diário de bordo são distintos dos construídos a partir das entrevistas, apesar de que esses tópicos também contenham discussões que ocorreram nas entrevistas. Os códigos do diário de bordo são mais amplos do que os códigos das entrevistas, ou seja, contemplam discussões mais heterogêneas dentro de si. Infere-se que isso ocorre devido à ferramenta permitir um registro mais amplo, sem qualquer estrutura, sobre o ambiente escolar. A consequência disso é o atravessamento de diversos temas em mesmo registro, o que dificulta a construção de códigos. Os códigos construídos a partir do diário foram: 1º) organização e tempo; 2º) variáveis da sala de aula; 3º) livro didático; 4º) percepções e reflexões sobre planejamento; 5º) relatos e conversas com outros docentes; 6º) faculdade versus sala de aula e 7º) relações de poder. Assim como nas entrevistas, os tópicos foram construídos como ferramenta de análise pessoal e não serão expostos de forma discriminada nas discussões por motivos de espaço e propósito desta pesquisa.

3.2 ENTREVISTAS

A realização de entrevistas surge de questionamentos e necessidades que apareceram durante a pesquisa, uma situação comum em pesquisas qualitativas caracterizadas pelos seus projetos emergentes em “que algumas ou todas as fases do processo podem mudar ou se deslocar depois que o pesquisador entrar no campo e começar a coleta de dados” (CRESWELL, 2021, p.151). Conforme realizava o diário

de bordo, refletia se minhas percepções sobre o planejamento se encontravam isoladas ou poderiam ter relação com as vivências de outros professores. Por mais que a troca de ideias sobre a prática docente com outros professores ocorresse durante o cotidiano do trabalho, tornou-se importante formalizar as percepções de alguns professores por meio de entrevistas que permitissem uma conversa mais direcionada e que incluísse questionamentos que surgiram durante a revisão bibliográfica.

A escolha das entrevistadas é atravessada por três critérios: 1º) Etapa de ensino, sendo todas as professoras que atuam no ensino fundamental II; 2º) Área de conhecimento, sendo que duas professoras trabalham na área das Humanidades e uma atua como professora de Ciências da Natureza e 3º) Tempo de docência, visto que a diferença de tempo de atuação entre as entrevistadas permite analisar se o planejamento é afetado pela maior ou menor experiência e tempo em sala de aula.

As entrevistas tiveram como base um modelo semi-estruturado de perguntas (anexo A), e a suas realizações ocorreram de forma presencial e de forma on-line. É importante pontuar que, no início da entrevista, foi apresentada para as docentes a distinção entre as definições de planejamento e plano de acordo com a bibliografia revisada para que a discussão ocorresse a partir de uma conceituação em comum. Todas as entrevistas foram gravadas por áudio e depois transcritas em um documento para serem analisadas. As entrevistas com as docentes 1 e 2 foram transcritas de forma manual. A transcrição com a docente 3 foi realizada por meio do site *amberscript* tendo em vista que o maior tempo de gravação. “Transcrever uma entrevista implica fazer recortes, implica estabelecer regras e critérios para transcrição” (MANZINI, 2008, p.6), visto que, em uma entrevista semi-estruturada, existe uma certa liberdade sobre os rumos em que a pode se encaminhar e isso pode ocasionar conversas que fogem do foco de pesquisa. Por este motivo, optou se por uma transcrição não natural que “centra-se na omissão dos elementos idiossincráticos do discurso, tais como gaguez, pausas, vocalizações involuntárias e linguagem não-verbal, apresentando-se, por isso, como uma transcrição mais polida e seletiva” (AZEVEDO, 2017, p.163). Após transcritas, as entrevistas foram encaminhadas para as entrevistadas a fim de que pudessem avaliar e confirmar a permissão do seu uso para este trabalho.

Primeiramente as entrevistas foram analisadas de forma isolada, o que envolve “segmentar e separar os dados (como descascar as camadas de uma cebola), assim como reuni-los novamente” (CRESWELL, 2021, p.160). O processo de agrupamento,

reunião dos dados, foi feito por meio de códigos que representam fragmentos das entrevistas que possuem um eixo temático em comum. Dentro das entrevistas realizadas, foi possível construir os seguintes códigos que representam convergências entre as falas das docentes: 1º) organização e tempo; 2º) variáveis da sala de aula; 3º) livro didático e 4º) planejamento coletivo.

3.2.1 Perfil das entrevistadas

Com objetivo de assegurar a identidade das participantes, as entrevistadas serão nomeadas e mencionadas neste trabalho como docente 1 (D1), docente 2 (D2) e docente 3 (D3). Todas trabalham no mesmo espaço escolar e atuam na etapa do ensino fundamental II. Para informar os leitores de forma mais prática, segue um quadro que apresenta o perfil das entrevistadas com informações que são pertinentes para a discussão sobre planejamento. Tais informações fazem referência somente ao período em que a entrevista foi realizada, ou seja, os dados podem ter sofrido modificações.

Tabela 1: Perfil das entrevistadas

	Tempo de atuação no ensino fundamental II	Períodos em sala de aula	Formação	Número de escolas em que trabalha**	Turmas para quem leciona
Docente 1 (D1)	2 anos	16 períodos	Graduação em Biomedicina; Mestrado em Epidemiologia; Licenciatura em Biologia (em andamento)	duas escolas da mesma rede	6º ano; 7º ano e 2ª série.
Docente 2 (D2)	32 anos	2 períodos*	Graduação em Ciências Sociais com especialização em Geografia.	uma escola	9º ano.
Docente 3 (D3)	7 anos e meio	31 períodos	Licenciatura e bacharelado em História; Mestrado em História e Doutorado em História.	três escolas de redes diferentes	Jardim A; Jardim B; 1º ano; 2º ano; 3º ano; 4º ano; 5º ano; 6º ano e 7º ano.

*A docente 2 está atuando pelo primeiro ano como coordenadora da etapa do ensino fundamental II, contabilizando 30 horas semanais no espaço escolar. ** Todas as docentes atuam somente em instituições privadas.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

A partir da análise das entrevistas e do diário de bordo, esta seção busca apresentar as discussões de resultados e reflexões que surgem da pesquisa. Nota-se que todas as entrevistadas realizam o planejamento de ensino e o avaliam como algo "imprescindível" (D3) "porque a aula é o teu produto enquanto professor" (D1) e "a gente não pode entrar numa sala de aula de improviso" (D2). É necessário reforçar que, ao iniciar a entrevista, foi retomada a diferença entre os conceitos de planejamento e plano. Na bibliografia sobre a temática, percebe-se que os autores buscam "identificar os motivos pelos quais os professores resistem em preparar suas aulas" (CASTRO et al, 2008, p.51) e "defender a posição de que a prática do planejamento de ensino pode ser reconcebida" (CORAZZA, 1997, p.104) como uma estratégia para auxiliar o docente. Contudo, as professoras entrevistadas não apresentam uma rejeição ao planejamento, pelo contrário, colocam-no como algo necessário para que o momento de aula ocorra. Outros docentes do espaço escolar possuem uma percepção semelhante. Em uma conversa na sala dos professores, um docente de História me relatou sobre uma experiência que teve em outra escola onde leciona. Compartilhou comigo que, ao assumir uma turma no meio do ano, realizou o planejamento de sua primeira aula com base no plano que o antigo professor disponibilizou. Entretanto, quando chegou no dia, descobriu que os alunos estavam com o conteúdo atrasado e o seu planejamento não serviria mais para aquele momento. "O maior pesadelo do professor", ele descreveu para mim, ao se referir à situação. O relato do professor e as respostas das entrevistadas indicam que existe uma consciência entre os docentes de que não realizar o planejamento é algo que dificulta e coloca em risco o seu trabalho. Entretanto, reconhecer a importância do planejamento não significa que os docentes o estejam realizando de forma a aproveitar seu máximo potencial ou utilizando dos processos metodológicos indicados por concepções teóricas.

Sendo o planejamento um processo de reflexão e que "exige organização, sistematização, previsão, decisão" (LEAL, 2005, p.1), é coerente pensar que os docentes devam realizá-lo em um ambiente adequado. Marcus Sacrini (2019) pontua sobre a importância de um espaço físico oportuno para a realização de leitura e construção de textos argumentativos bem como habilidade de gestão de tempo. Para além da leitura e construção de textos, a contribuição de Sacrini (2019) pode ser

aplicada em outros contextos e práticas, como o caso do planejamento. Para muitos pode ser uma colocação óbvia, a importância de realizar certas práticas em um ambiente adequado, com bom uso de tempo e foco ao que se faz, contudo existe uma dificuldade de pôr em prática tais hábitos⁷. Nas entrevistas e nas observações do espaço escolar, é perceptível que a carga horária em sala de aula, o número de escolas e a quantidade de turmas que os docentes atendem pode afetar a gestão de tempo dos professores. A D3, ao ser questionada sobre o tempo que utiliza para realizar o planejamento, pontua que “contabilizar essas horas ficaria difícil” (D3), pois, além dos momentos que destina para esta função em casa, a professora realiza o planejamento em “momentos bem aleatórios” (D3) como quando se desloca para ou entre escolas.

Nas observações em ambiente escolar, outros professores relataram realizar trabalho em momentos não convencionais, como na madrugada. Conseqüentemente, foi comum escutar relatos sobre a grande carga de trabalho que os docentes realizam fora do espaço escolar. Inclusive, as entrevistadas D2 e D3 pontuam que realizam parte do seu planejamento durante o final de semana. Realizar o planejamento durante a madrugada e final de semana também foram situações registradas no diário de bordo pela pesquisadora. A D1, ao ser questionada sobre se tem dificuldades para realizar o planejamento, também constrói uma relação entre a carga horária em sala de aula que possui com as condições de planejamento. A D1 coloca que, por ter uma carga horária pequena, algo que ela avalia ao comparar com a carga horária de outros professores, consegue ter tempo o suficiente para realizar o planejamento. Neste sentido, é necessário questionar se realizar trabalho durante a madrugada ou em períodos que são destinados ao descanso e deslocamento é algo que interfere na qualidade e potencial do trabalho docente?

A respeito de suas formações acadêmicas e da relação com a prática de planejamento, as entrevistadas avaliam que tiveram pouco suporte teórico durante sua formação. A D1, por ainda estar cursando a faculdade de licenciatura, ainda não teve nenhuma formação específica sobre planejamento. A D2 apresentou respostas

⁷ Um indício dessa dificuldade pode ser o aumento da procura por livros de autoajuda. Dentro das diversas esferas em que a literatura propõe discutir e auxiliar o leitor, existem os tópicos de gerenciamento de tempo e construção de hábitos que estão relacionados com a construção de ambientes que permitam a realização de tarefas desejadas. O aumento das vendas deste gênero é pontuado pelo portal Terra. Disponível em: <<https://www.terra.com.br/noticias/mercado-de-livros-de-autoajuda-e-religiosos-cresce-em-2021,63df3a51f36a2aa1859d26d48a4e35e2tuo5tjrh.html>>. Acesso em: 25/09/2022

contraditórias em relação ao papel da faculdade na sua formação. A entrevistada pontua que saiu da faculdade “sem ter muita noção de como planejar, de como fazer o planejamento, de como pensar uma aula.” (D2) e que foi aprendendo com o tempo. Contudo, em outro momento coloca que consegue aproveitar a base teórica que trouxe da faculdade. A D3 pontua que não teve disciplinas específicas sobre e que as cadeiras que discutiam indiretamente sobre planejamento não foram tão proveitosas. D3 coloca que foi nas disciplinas de estágio que de fato realizou planejamentos, construção de planos e discussões mais teóricas. Pontua inclusive que foi um choque a “discrepância muito grande entre o que era proposto no plano e o que era executado” (D3). Apesar das entrevistadas demonstrarem uma insatisfação com a forma em que as teorias de planejamento foram introduzidas na faculdade, as docentes realizam certas ações dentro planejamento que são postas como adequadas dentro das teorias. D2, por exemplo, demonstra consciência das hierarquias do planejamento ao pontuar que o planejamento anual guia seu planejamento de sala de aula. Algo que é importante, pois, sem um referencial acima do que busca se atingir, é impossível fazer um diagnóstico da realidade (GANDIN, 1995). Ou seja, sem o planejamento anual, que pontua os objetivos de um ano, é impossível avaliar o contexto de uma turma ou escola e avaliar o que precisa ser feito e de que modo precisa ser feito, pois não haveria critérios para se avaliar.

Dito isso, a consciência sobre a importância de conhecer o contexto em que a escola, os alunos e suas disciplinas estão inseridas é algo que todas as docentes apresentam e aplicam no seu planejamento. A D1, ao ser questionada sobre seu processo de planejamento, expressa que o papel que os alunos irão desempenhar durante a aula está inserido nas suas reflexões, de forma que tenta se colocar na perspectiva do aluno para avaliar se sua aula irá gerar uma participação positiva do discente ou não. A D2 dialoga sobre como suas aulas de Geografia mudaram ao longo dos anos, tendo em vista as mudanças que a geografia enquanto licenciatura sofreu⁸ e como os interesses de seus alunos também se alteraram. A D3 menciona como o planejamento que realiza para diferentes turmas da mesma etapa se altera em

⁸ Na entrevista D2 pontua sobre as mudanças que a geografia sofreu dentro da licenciatura enquanto perspectiva de abordagem de conteúdos. A entrevistada coloca que “A forma como eu apresento o conteúdo para os alunos hoje é muito diferente da forma como eu apresentava o conteúdo quando eu comecei a dar aula. A geografia era muito mais conceitos, decorar conceitos. Hoje em dia não. Tu tem que associar esses conceitos com o cotidiano e com o que acontece no mundo. Se não, se torna muito vazio e sem significado.” (D2)

decorrência do contexto de origem dos alunos e dos períodos disponíveis com cada turma. As entrevistadas demonstram conhecer que o planejamento não tem fim em si e, para “corrigir deficiências, sanar dificuldades e/ou manter condições e processos satisfatórios” (TURRA, 1975, p.50), realizam uma constante autoavaliação de como foi a execução das aulas planejadas. Mesmo sem uma formação satisfatória, as práticas das docentes se relacionam com a teoria, uma demonstração de como a teoria e a prática caminham lado a lado e como uma é consequência da outra. Mesmo sem um suporte teórico avaliado como satisfatório, o cotidiano docente foi indicando caminhos a seguir.

Há momentos de afastamento entre teoria e prática, por exemplo a percepção e a utilização do livro didático. O livro didático é o grande guia dos docentes da escola. Uma conversa comum na sala dos professores gira em torno da preocupação de dar conta de finalizar os conteúdos dos livros didáticos⁹. Tal relevância que os livros didáticos possuem tem relação com o fato de que o planejamento anual de cada disciplina escolar deve ser pautado no material didático que a escola utiliza, tendo em vista que este associa os conteúdos das disciplinas com um conjunto de competências e habilidades propostas pela Base Nacional Comum Curricular¹⁰ (BNCC). A preocupação em pôr em prática a BNCC também se reflete no Projeto Político Pedagógico da escola em que cada disciplina e etapa de ensino são descritas pelos conjuntos de competências e habilidades presentes na Base. Percebe-se que, em vez de guiar, a BNCC se torna o currículo da escola, indicando uma falta de preocupação ou interesse em construir um PPP que se adeque, em nível de conteúdo, ao contexto que a escola está inserida. Isso é reforçado pela forma como os conteúdos são apresentados nos livros didáticos que seguem a mesma lógica. Como consequência, visto que existe uma hierarquia de planejamentos, os docentes acabam se apegando aos livros didáticos e erroneamente atribuindo aos livros a função de planejamento e os tratando como um plano de ensino (CASTRO et al, 2008). É pertinente perguntar

⁹ No contexto escolar onde foi realizada a pesquisa, a utilização dos livros didáticos é uma exigência. Em reuniões, é colocado como o uso do livro didático é importante, pois há uma demanda por parte dos pais de verem que seus filhos o estão utilizando.

¹⁰ “Conforme definido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), a Base deve **nortear os currículos** dos sistemas e redes de ensino das Unidades Federativas, como também as propostas pedagógicas de todas as escolas públicas e privadas de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, em todo o Brasil. A Base estabelece conhecimentos, competências e habilidades que se espera que todos os estudantes desenvolvam ao longo da escolaridade básica.” Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 25/09/2022.

como não ficar refém ou confortavelmente preso no livro didático se sua utilização é uma obrigação?

Ao serem questionadas sobre as condições ideais de planejamento, percebe-se um padrão nas respostas. Todas as entrevistadas pontuam o planejamento coletivo como algo importante, sendo que as entrevistadas D1 e D3 expressam que este não ocorre o suficiente. A D1 sente que a vontade de realizar planejamentos coletivos na escola seria um desejo isolado, pois percebe reclamações por parte dos colegas quanto às demandas das escolas com reuniões e processos de formação, então não sabe se seria um momento que faria sentido para os outros colegas. A D3 coloca que o planejamento coletivo seria importante para repensar o planejamento e sua estrutura interna, como avaliar se os objetivos estão claros e discutir sobre as situações sociais que estão ocorrendo em aula. Além disso, em suas falas, D3 argumenta sobre como o planejamento coletivo auxiliaria os professores com a carga de trabalho e com a demanda de conteúdo, pois existem disciplinas que, por dividirem a área do conhecimento, acabam ministrando conteúdos semelhantes. Se há comunicação e planejamento coletivo, não há necessidade de dar o conteúdo duas vezes. Outra contribuição de D3 é sobre a idealização de que o planejamento fosse formalizado no ambiente escolar e que fosse remunerado. D2, quando a questioneei sobre a possibilidade de realizar o planejamento em ambiente escolar, pronuncia que é algo difícil de imaginar que teremos um dia. Apesar de nas escolas públicas os docentes receberem pelo seu planejamento, algo que é conhecido como hora-atividade, nas escolas particulares não é uma realidade comum. Como D2 coloca na entrevista, ao falar sobre o contexto de trabalho dos professores, “a gente trabalha 20 horas na escola e 40 em casa.”. Tal situação evidencia a subremuneração dos docentes. Em um cenário em que cada vez mais é cobrado que os professores sejam elaboradores de projetos, de atividades extras e engajem no ambiente escolar para além de suas aulas, o não reconhecimento financeiro de seu trabalho é prejudicial para a qualidade e é um indício da precarização da situação laboral dos professores.

4.1 O QUE É REJEITADO?

Se há tantos autores produzindo em nome do planejamento e os docentes enxergam sua importância, o que é de fato rejeitado por estes? Pela análise das entrevistas e das observações no espaço escolar, entende-se que a rejeição dos

docentes é com a elaboração de planos de aula, principalmente quando estes são solicitados em modelos específicos pela escola. Como a escola somente solicita a elaboração de um planejamento e plano anual por parte dos docentes, fica impossível avaliar de forma concreta a rejeição com a elaboração de planos de aula. Contudo, a D2, ao ser questionada sobre sua avaliação da experiência de trabalhar em escolas que solicitam o plano de aula e em escolas que não solicitam, traz algumas indicações.

Eu vou te dizer que essa cobrança do registro semanal, essa obrigatoriedade de entregar para coordenação, eu não gosto. Eu acho desnecessário. Eu acho que o professor tem que ter essa liberdade de criar, de fazer seu planejamento, de pensar naquilo que ele vai trabalhar sem estar prestando conta a todo momento. Para a coordenação é importante? É, porque, se vem um pai (na escola), eu sei dizer para o pai o que o professor trabalhou durante a semana. Mas, enquanto professora, não gostava muito porque era um trabalho a mais. Quando eu faço um planejamento para mim, eu anoto em um caderno. Quando eu tenho que entregar, eu tenho que fazer o planejamento estruturado e dentro de um critério que a escola pede. Cada escola pedia de uma forma diferente para entregar esse documento para a coordenação. É necessário a gente fazer? Sim. É necessário entregar? Acho que não. (D2)

Pela resposta da professora, percebe-se que a solicitação de um plano de aula causa uma sensação de restrição e demanda um trabalho dobrado, visto que a sua forma de registro aparentemente não se adequa aos planos solicitados pela escola. Em uma situação em que a escola demande a elaboração de um modelo de plano que é diferente do plano pessoal do professor, qual é a melhor saída: o professor abandonar seu modelo pessoal ou construir dois planos?

Apesar da escola não solicitar a construção de planos por parte dos professores, nas observações da escola, percebi que os docentes apresentam uma tolerância baixa as outras formas de registro que são solicitadas pela escola. As burocracias da vida docente, como diários de classe, registros de notas dos alunos, tabelas com as avaliações dos trimestres, tabela de relação das atividades feitas ou não pelos alunos são alguns desses exemplos. Os professores realizam tais registros, mas há comentários que demonstram incômodo sobre o processo, geralmente junto com argumentos de que tomam tempo, e tempo é algo que falta na rotina dos professores. Pode-se supor que, se fosse solicitado planos de aula, o mesmo iria se repetir?

As respostas das outras entrevistas apontam como, quando não solicitado, o processo de construção de planos é algo inconstante. A D3 pontua que, por questões de tempo, não consegue mais organizar e registrar em um caderno seus planos de aula e suas percepções pós aula. Atualmente ela utiliza do próprio livro didático como

espaço para fazer os registros do que irá ocorrer e de situações pertinentes que ocorreram durante a aula. D3 pontua que esta é a maneira como tem funcionado para organizar sua rotina e seu trabalho, mas comenta que não é um plano tão detalhado como de antigamente. Já a D1, ao ser questionada sobre a construção de planos, compartilha como o contexto de ensino remoto e presencial tem alterado suas estratégias de registro, visto que iniciou sua jornada docente no ensino remoto durante a pandemia de 2021¹¹. No contexto de ensino remoto, fazia mais sentido para a professora elaborar seus planos no computador. Com o retorno das aulas, passou a fazer mais sentido a construção de planos no caderno. Quando questionada sobre sua prática de revisar os planos de aula, D1 pontua que atualmente tem retomado mais com o objetivo de acessar algum material, como um vídeo ou algum site interessante, visto que avalia que os planejamentos e planos do ensino remoto anterior não contemplam as aulas presenciais. Acrescenta que, agora que está construindo um registro mais organizado, ano que vem, tenda a revisar mais para avaliar outros pontos de sua prática. Como comenta na entrevista, organização “é uma coisa que a gente vai conquistando com o tempo.” (D1).

Quando questionadas sobre a necessidade de elaboração de planos, as entrevistadas trazem pontos e discussões distintas sobre a temática. D2 se sente mais confortável e organizada realizando o plano, mas entende que não é uma necessidade para todos. D1 avalia como algo importante para sua organização e inclui que é uma necessidade dependendo da turma, associando que turmas com alunos de menor idade, por possuírem uma facilidade para dispersão, demandam um plano mais elaborado. Ainda D1, traz uma reflexão interessante ao associar a construção de planos com a possibilidade de atualizar suas aulas em relação ao contexto em que se vive.

o professor que dá há anos a mesma aula talvez ele já não precise disso (construir o plano). Mas, não sei se faz sentido, por tanto tempo, dar a mesma aula por aquilo que eu falei: as coisas mudam, as gerações dos alunos podem ter interesses diferentes. Acho é bem importante construir o plano. (D1).

¹¹ No dia 11 de março de 2020, a Organização Mundial da Saúde decretou estado de pandemia em relação ao COVID-19, sendo este uma infecção respiratória aguda causada pelo coronavírus SARS-CoV-2, potencialmente grave, de elevada transmissibilidade e de distribuição global. Disponível em: <https://www.paho.org/pt/news/11-3-2020-who-characterizes-covid-19-pandemic>. Acesso em: 02/10/2022. Disponível em: <https://www.gov.br/saude/pt-br/coronavirus/o-que-e-o-coronavirus>. Acesso em: 02/10/2022.

Já D3 pontua que não acha necessário, mas ao mesmo tempo expressa incerteza sobre sua resposta, pois diz não ter estudado muito sobre o assunto. Ao mesmo tempo, D3 expressa um questionamento sobre o propósito de elaboração de um plano detalhado tendo em vista as variáveis e demandas dos alunos para além do conteúdo, como momentos de entrega de materiais didáticos para os alunos ou conflitos entre estes.

A partir das entrevistas, percebe-se que D2 e D3 não utilizam de modelos de planos que foram introduzidos na faculdade. D1 está em um processo de elaboração autônomo, pois ainda está realizando a licenciatura. As docentes realizam estruturas de registros que tendem a variar de acordo com seu contexto de espaço de trabalho, tempo disponível e uma avaliação própria sobre a necessidade de detalhamento. Pelos relatos das docentes, nota-se que a simplicidade do plano de aula chega a se confundir com os registros do diário de classe. Ou seja, em vez de registrar os procedimentos de aula, o plano acaba se tornando somente uma lista de conteúdos que serão estudados na aula. Apesar de ser possível realizar um planejamento sem planos, “este instrumento é valiosíssimo, principalmente como momento de convergência” (GANDIN, 1983, p.25) após a prática, para autoavaliação docente e possibilidades de atualização de matérias e práticas de sala. Percebe-se que, mesmo sem um plano padronizado, a sua prática de aula ocorre. Contudo, pode-se questionar se a variação na forma de sistematizar o plano não indique uma falta de funcionalidade e se, a longo prazo, pode estar prejudicando o aprimoramento de sua prática. Por exemplo, a D3, ao registrar o que irá realizar em sala de aula nos livros, não está utilizando de um espaço prático, visto que todos os anos ela receberá livros novos da escola. Supondo que ela guardará os livros didáticos ao longo de sua carreira, ainda assim será difícil comparar planos de aulas de mesmo conteúdo, pois eles estarão dispersos entre si.

Ao longo dos meses em que lecionei neste ano, conforme fui estudando sobre planejamentos de aula e planos de aula, em vários momentos, vi-me elucidada pelas teorias. Apesar da compreensão e percepção ampliadas, houve momentos em que não consegui desenvolver da forma como gostaria. Assim como as entrevistadas e meus outros colegas, a relação entre o número de atividades e o tempo disponível é algo desafiador. Pensei em muitos momentos como ser professor é ser um grande gestor de tempo. Muito mais que “dar aula” estamos constantemente elaborando cronogramas, construindo listas de atividades e provas, construindo e participando de

projetos, fazendo atividades extras para aqueles alunos que perderam prazo de outras atividades e realizando a correção de trabalhos.

Em uma conversa com um professor de Português da escola, sobre a formação universitária dos licenciandos, o professor comentou sobre um aprendizado que seu professor universitário lhe passou. Era algo como “da teoria você pega aquilo que funciona, o que você não consegue aplicar você joga fora”. É possível acrescentar: o que você não consegue aplicar você modifica. Utilizando da contribuição de Gandin (1983):

Dizer teoria significa dizer um conjunto de conhecimentos que explicam a realidade, isto é, que explica os fenômenos e suas causas. Ser teórico significa, então, explicar uma determinada realidade, um determinado conjunto de fatos, significa compreender o que está acontecendo e por que está acontecendo (GANDIN, 1983, p.93)

Existem limitações que são impostas às teorias dependendo do contexto da realidade, afinal, nenhuma teoria explica completamente os fenômenos humanos (GANDIN, 1983). Surge, desta forma, a necessidade de adaptação e construção. Ao acomodar as teorias de planejamento ao seu contexto, o professor “não só está usando a teoria como está teorizando” (GANDIN, 1983, p.94). Contudo, como mencionado anteriormente, se há uma demanda por um modelo específico dentro da escola, o professor tem que tomar a decisão de: 1º) Realizar o modelo indicado como seu ou 2º) Realizar o modelo indicado e realizar o modelo que faz sentido para si. Nos dois casos, para construir um plano que seja funcional a sua rotina escolar ou para se apropriar de um plano que já existe, há um investimento e um estudo, assim como há momentos de erros e de reavaliação. Como a D2 coloca, “se organizar é um processo”.

Então, este trabalho não vai indicar a melhor forma de planejar ou como construir um plano que se adeque ao cotidiano do professor? Não. Caso aceitasse dar uma resposta genérica, este trabalho seria totalmente ilegítimo (CORAZZA, 1997), pois não há sentido introduzir uma resposta universal para tantos contextos e dar como solucionada uma questão que está aberta: Como construir um planejamento de aula e um plano de aula que sejam funcionais?

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ato de planejar está relacionado à busca de otimizar as ações que os seres humanos realizam a fim de alcançar um objetivo desejado. Dentro da educação, o planejamento de aula envolve a reflexão prévia sobre a prática do momento em sala de aula. Ao mesmo tempo, é uma ação contínua, pois o planejamento não possui um fim em si, podendo ser avaliado após sua execução e modificado para um próximo momento. A avaliação do planejamento pode ser facilitada e mais bem executada com a construção de um plano de aula, que é um registro organizado do planejamento.

O desejo e a intencionalidade dos docentes se fazer presente no planejamento é fundamental, mas não há como negar que sua realização é também subordinada aos planejamentos e planos que estão entrelaçados ao cotidiano docente, como o planejamento anual e o Projeto Político Pedagógico da escola dentre outros. Portanto, mesmo que às vezes realizado de modo solitário, planejar é sempre um ato coletivo.

Parece haver a necessidade de se retomar a distinção entre os conceitos de planejamento de aula e plano de aula nas teorias que buscam investigar as práticas pedagógicas e dentro dos ambientes escolares. A partir das investigações desta pesquisa, supõe-se que seu uso como sinônimos pode ser a causa de uma análise equivocada sobre a rejeição do planejamento por parte dos professores, visto que as entrevistadas avaliam o planejamento como algo necessário. A rejeição aparenta cair sobre a construção de planos de aula que são elaborados de forma não padronizada e avaliados como algo facultativo pelas professoras, o que se expressa em uma oscilação na sua elaboração e registro, ora são feitos e ora não.

Indicar um modelo de planejamento e de planos como forma correta não é plausível com o cotidiano dos professores que possuem contextos complexos, envolvendo diferente número de turmas, de etapas em que lecionam e de instituições onde trabalham. É mais fértil discutir a busca de estratégias que tentem conciliar as teorias, as demandas de elaboração de plano e o cotidiano dos professores. Experimentar e refletir com os professores sobre as técnicas, sistemas de planejamento e elaboração de planos para que melhor possam utilizá-las ao seu favor, remuneração por hora atividade para que os docentes tenham reconhecimento do seu trabalho de forma integral e a construção de ambientes que permitam uma maior troca entre os docentes são algumas dessas estratégias que, ao longo desta pesquisa, mostraram-se como importantes para os professores.

A pesquisa, assim como o ato de planejar, não tem um fim em si mesma, por isso, a fim de melhor compreender os nuances do planejar, é importante que os docentes concebam as relações entre o planejamento e a prática docente a partir dos seus contextos e se apropriem das contribuições postas nesta investigação de acordo com suas próprias necessidades, pois, como nos ensina Corazza “[...] aí sim, isso vai começar a ficar interessante.” (CORAZZA, 1997, p. 141),

REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, Marli. **Etnografia da prática escolar**. Papirus editora, 2013.
- AZEVEDO, Vanessa et al. Transcrever entrevistas: questões conceituais, orientações práticas e desafios. **Revista de Enfermagem Referência**, v. 4, n. 14, p. 159-167, 2017.
- BRASIL. Lei 13.005, de 25 de junho de 2014. **Aprova o plano nacional de educação PNE 2012 e da outras providências**. Presidência da república. Casa Civil. Subscchefia para assuntos jurídicos. Brasília: DF, 2014.
- CASTRO, Patricia Aparecida Pereira Penkal; TUCUNDUVA, Cristiane Costa; ARNS, Elaine Mandelli. A importância do planejamento das aulas para organização do trabalho do professor em sua prática docente. **ATHENA Revista Científica de Educação**, v. 10, n. 10, p. 49-62, 2008.
- CORAZZA, Sandra Mara. Planejamento de ensino como estratégia de política cultural. In: MOREIRA, Antonio Flabio B. (org.). **Currículo: questões atuais**. Campinas: Papirus, p. 103-143, 1997.
- CRESWELL, John W.; CRESWELL, J. David. **Projeto de pesquisa-: Métodos qualitativo, quantitativo e misto**. Penso Editora, 2021.
- DA SILVA CALDEIRA, Maria Carolina; PARAÍSO, Marlucy Alves. **Etnografia educacional e análise de discurso: uma bricolagem metodológica para pesquisar currículos**. Revista e-Curriculum, v. 14, n. 4, p. 1499-1526, 2016.
- DE OLIVEIRA JUNIOR, Jorge Luiz; NEIRA, Marcos Garcia. A etnografia pós-crítica como modo de pesquisar a prática pedagógica da Educação Física cultural. **Motrivivência**, v. 33, n. 64, p. 1-17, 2021.
- DOS SANTOS, Cleyton Rodrigues. Para inglês ver: um estudo sobre a lei de 7 de novembro de 1831. **Intertemas**, v. 15, n. 15, p. 226-243, 2010.
- FUSARI, José Cerchi. O planejamento do trabalho pedagógico: algumas indagações e tentativas de respostas. **Série Ideias**, v. 8, n. 1, p. 44-53, 1990.
- GANDIN, Danilo. **Planejamento como prática educativa**. Edições Loyola, 1983.
- GANDIN, Danilo; CRUZ, Carlos Henrique Carrilho. **Planejamento na sala de aula**. Vozes, 1995.
- GARCIA, Consuelo de M. Planejamento de ensino: fase de preparação. **Educar em Revista**, p. 9-34, 1984.
- HARARI, Yuval Noah. **Sapiens: História breve da humanidade**. 1º Ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.
- GIROUX, H. A.; MCLAREN, P. Formação do professor como uma contra-esfera pública: a pedagogia radical como uma forma de política cultural. IM: MOREIRA,

Antonio Flávio Moreira. SILVA, Tomaz Tadeu (Orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. 6º ed. São Paulo, Cortez, 2002.

FREIRE, Paulo. Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e terra, v. 1, 1987.

JARDIM, Juliana Gomes. O uso da etnografia na pesquisa em educação. **EDUCERE**, p. 7224-7233, 2013.

KLOSOWSKI, Simone Scorsim; REALI, Klevi Mary. Planejamento de ensino como ferramenta básica do processo ensino-aprendizagem. **Revista Eletrônica Lato Sensu**, v. 5, p. 1-8, 2008.

LEAL, Regina Barros. Planejamento de ensino: peculiaridades significativas. **Revista Iberoamericana de Educación**, v. 37, n. 3, p. 1-6, 2005.

LDBEN – Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília: MEC, 1996. BRASIL.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação em educação**: questões epistemológicas e práticas. Cortez Editora, 2018.

MANZINI, Eduardo José. Considerações sobre a transcrição de entrevistas. Técnicas de Pesquisa: planejamento e execução de pesquisas. Amostragens e técnicas de pesquisa. **Elaboração, análise e interpretação de dados**, v. 7, p. 152, 2008.

MEC – Ministério da Educação e Cultura. Trabalhando com a educação de jovens e adultos. Avaliação e planejamento. **Cardeno 4. SECAD**: secretaria de educação continuada, alfabetização e diversidade. 2006.

MEC – Ministério da Educação. **Novo Ensino Médio**. Perguntas e respostas. Portal do MEC. Disponível em < <http://portal.mec.gov.br/PUBLICACOES-PARA-PROFESSORES/30000-UNCATEGORISED/40361-NOVO-ENSINO-MEDIO-DUVIDAS#:~:TEXT=E%20O%20QUE%20S%C3%A3O%20OS,PODER%C3%A3O%20ESCOLHER%20NO%20ENSINO%20M%C3%A9DIO> >. Acesso em: 12/09/2022.

MELCHIOR, Maria Celina. **Da avaliação dos saberes à construção de competências**. Porto Alegre: Premier, 2008.

MENEGOLLA, Maximiliano; SANT'ANNA, Ilza Martins. **Por que planejar? Como planejar?**: currículo, área, aula. Editora Vozes Limitada, 2011.

MORIN, Edgar et al. **Os setes saberes necessários à educação do futuro**. Cortez Editora, 2014.

PILETTI, C. **Didática geral**. 23. ed. São Paulo: Editora Ática, 2001.

SACRINI, Marcus. **Leitura e escrita de textos argumentativos**. Edusp, 2019.

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço**: técnica e tempo, razão e emoção. Edusp, 2017.

SCHEFER, Maria Cristina; KNIJNIK, Gelsa. Construindo uma pesquisa do “tipo etnográfico” na educação. **Revista Pricipia**, n. 28, 2015.

UBERTI, Luciane; CORAZZA, Sandra Mara. **PLANEJAMENTO DE ENSINO COMO ESTRATÉGIA DE POLÍTICA CULTURAL: PLANEJAR PARA LUTAR**.2020

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. Planejamento Escolar. Planejamento Escolar, [S.l.: s.n.], [s.d.], p. 1-22,

THOMAZI, Áurea Regina Guimarães; ASINELLI, Thania Mara Teixeira. Prática docente: considerações sobre o planejamento das atividades pedagógicas. **Educar em revista**, p. 181-195, 2009.

TURRA, Clódia Maria Godoy; RIBEIRO, Niamara Pessoa. **Planejamento de ensino e avaliação**. Porto Alegre, Editora EMMA, 1975.

ZEICHNER, Kenneth M. et al. Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador acadêmico. **Cartografias do trabalho docente. Campinas: Mercado de Letras**, p. 207-236, 1998.

ANEXO A — MODELO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA**Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Instituto de Geociências
Licenciatura de geografia**

Nome da pesquisadora: Laura Cardoso Bueno
Orientadora: Profa. Dra. Élide Pasini Tonetto
Semestre 2022/1

BLOCOS DA ENTREVISTA**1) Perfil do entrevistado:**

- 1.1) Cargo/ função do entrevistado:
- 1.2) Formação:
- 1.3) Gênero:
- 1.4) Idade:
- 1.5) Tempo de atuação:
- 1.6) Carga horária total em sala de aula:
- 1.7) Em quantas instituições atua atualmente:

2) Perguntas sobre planejamento e plano:

- 2.1) Qual é a carga horária que você utiliza com planejamento?
- 2.2) Durante a sua formação, como eram as aulas que buscavam discutir sobre o planejamento de ensino?
- 2.3) Do que lhe foi introduzido sobre planejamento na faculdade, o que consegue aplicar no cotidiano?
- 2.4) Você realiza planejamento e ou plano de aula?
- 2.4.3) Se sim, você utiliza algum modelo de registro?
- 2.4.4) Tende a retomar para os planos de aula ou planejamento após sua execução?
- 2.5) Como você avalia a prática do planejamento na prática docente?
- 2.6) Você julga necessário a elaboração/construção de planos de aula?

3) Pensando possibilidades

- 3.1) Quais seriam as condições ideias para você realizar o planejamento e elaborar planos de aula?

ANEXO B — MODELOS DE PROCESSOS DE PLANEJAMENTO

Figura 4: Modelo de processo de planejamento, Turra (1975)

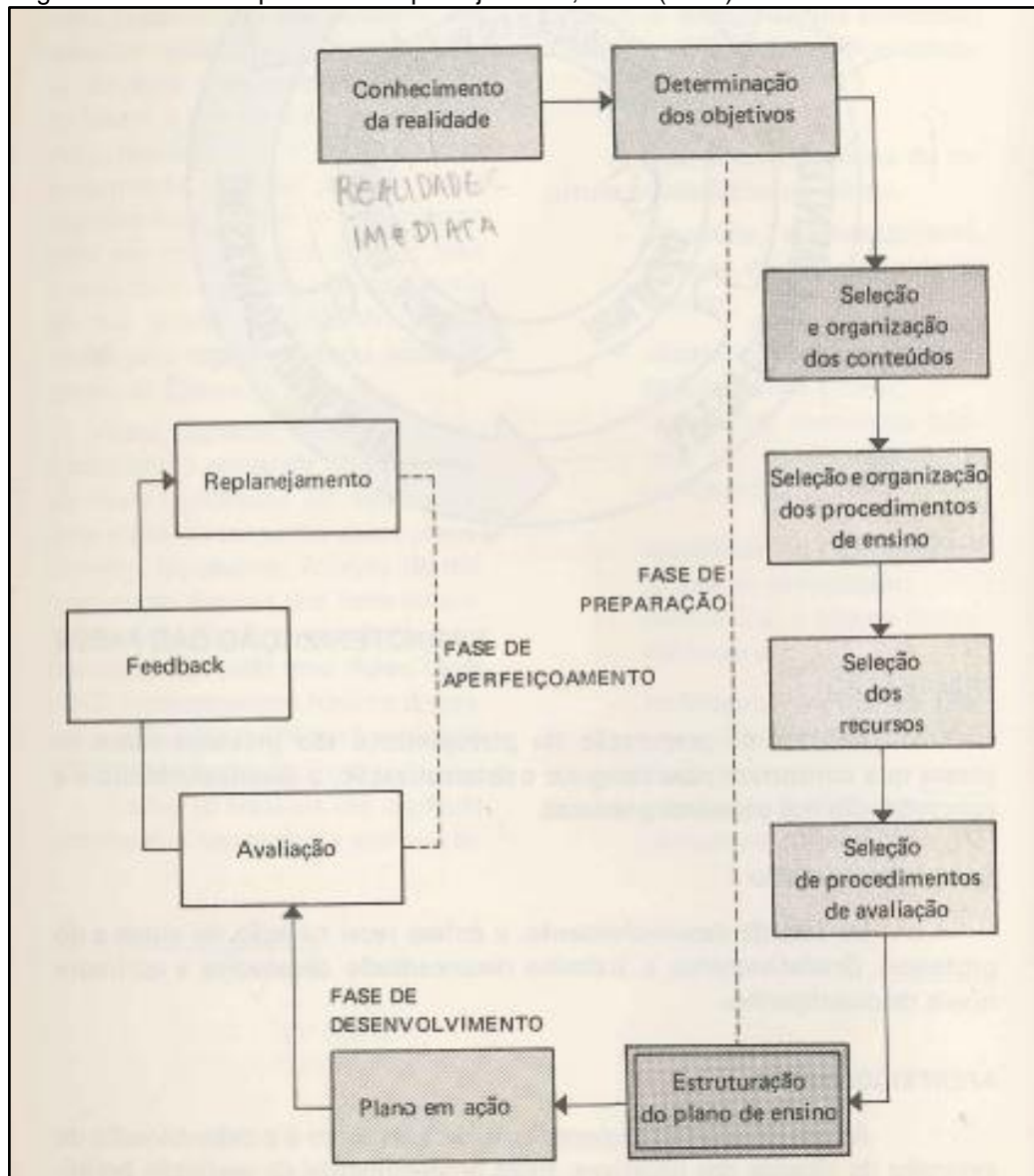
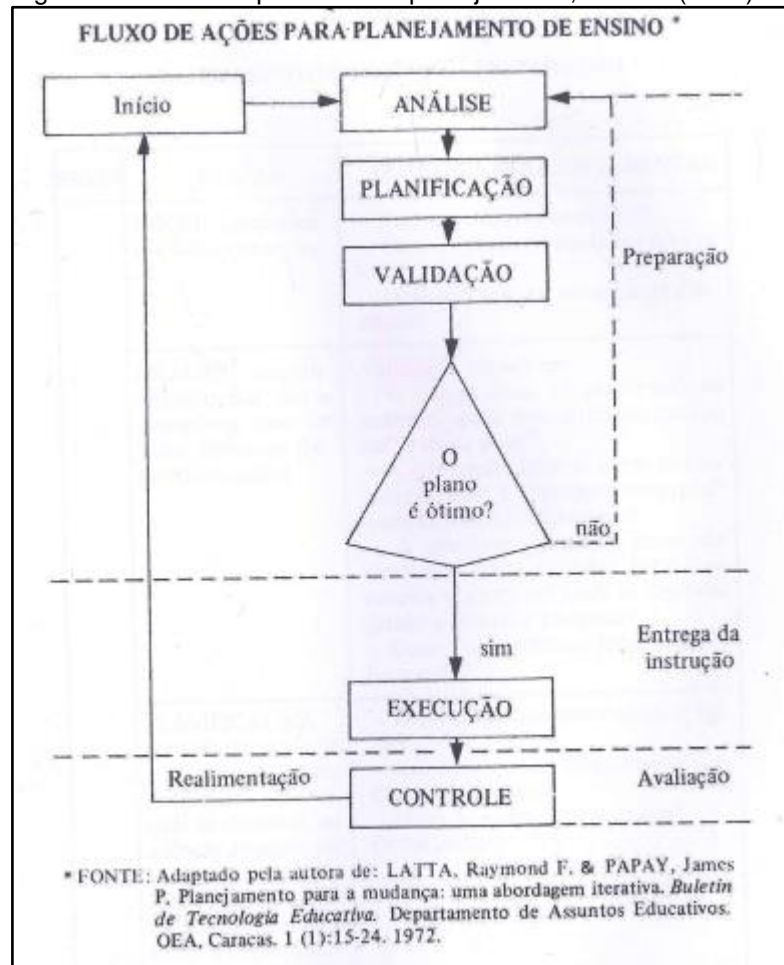


Figura 5: Modelo de processo de planejamento(1983)

PARTES	SIGNIFICADO	QUESTÕES FUNDAMENTAIS
<p>1. MARCO REFERENCIAL</p> <p>Desdobrado em três aspectos:</p> <p>A. Marco situacional</p> <p>B. Marco doutrinal</p> <p>C. Marco operativo</p>	<p>é o ideal</p> <p>→ <u>DESCREVER</u></p> <p>→ <u>DESEJAR</u></p> <p>→ <u>PROGRAMAR</u></p>	<p>A. Como é a realidade global?</p> <p>B. O que pretendemos alcançar neste contexto?</p> <p>C. Como deve ser nossa ação (globalmente) para buscar o que pretendemos?</p> <p>ou</p> <p>A. Onde trabalharemos? (Como se apresenta o mundo humano?)</p> <p>B. Para que trabalharemos? (Que finalidades e funções terá nossa instituição, neste mundo humano?)</p> <p>C. Como trabalharemos? (Que direção tomar e que enfoques daremos ao nosso trabalho?)</p>
2. DIAGNÓSTICO	<p>é a comparação entre o ideal (deve ser) e o real</p>	<p>B. Até que ponto estamos contribuindo para que o mundo humano seja como pretendíamos que fosse? Quais as causas dos fracassos? Quais as causas dos sucessos?</p> <p>C. A que distância está nossa instituição do ideal que dela fizemos? O que aumenta essa distância? Quais as causas dessa distância? O que já existe que ajuda a diminuir essa distância?</p>
3. PROGRAMAÇÃO	<p>é a proposta de ação</p>	<p>O que faremos no decorrer do plano (orientações da ação e ações concretas) para contribuir mais na direção do que pretendemos alcançar e para diminuir a distância entre o ideal e o real de nossa instituição?</p>

Figura 6: Modelo de processo de planejamento, Garcia (1984)



ANEXO C — TERMOS DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCARECIDO DO PARTICIPANTE

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARTICIPANTE

PESQUISA: Começando a Planejar: Planejamento e planos do cotidiano docente

ESTUDANTE PESQUISADOR/A: Laura Cardoso Bueno

ORIENTAÇÃO: Profa. Dra. Élide Pasini Tonetto

NATUREZA DA PESQUISA: Esta é uma pesquisa que tem como finalidade investigar as condições de planejamento de professores do Ensino Fundamental II tendo como fonte de análise os registros de planejamento de uma professora de Geografia e entrevistas com professores de diversas disciplinas da mesma etapa de ensino.

PARTICIPANTES DA PESQUISA: Participarão desta pesquisa 3 professores que atuam na etapa do Ensino Fundamental II no colégio anônimo

ENVOLVIMENTO NA PESQUISA: Ao participar deste estudo, você irá disponibilizar dados sobre a sua utilização das técnicas e ferramentas de planejamento e construção de planos de aula. Tais dados serão analisados e relacionados com dados de outros entrevistados a fim de avaliar quais são os pontos de conexão e de distanciamento entre as práticas de planejamento dos docentes e quais são as dificuldades do seu uso com o objetivo de indicar meios para que esta ferramenta pedagógica esteja mais inserida no cotidiano dos professores. Você tem a liberdade de se recusar a participar e tem a liberdade de desistir de participar em qualquer momento que decida sem qualquer prejuízo. No entanto, solicitamos sua colaboração para que possamos obter melhores resultados da pesquisa. Sempre que você queira mais informações sobre este estudo, pode entrar em contato com a Professora orientadora da pesquisa, Élide Pasini Tonetto, pelo fone (51) 99749-5242, ou pelo e-mail: elida.tonetto@ufrgs.br e/ou com a estudante pesquisadora pelo fone 51 991522736, ou pelo e-mail: buenoclaura@gmail.com.

SOBRE A DIVULGAÇÃO E USO DOS DADOS: Não serão divulgados dados pessoais dos/as participantes. Estes dados serão inseridos no Trabalho de Conclusão de Curso – TCC e poderão fazer parte de futuras publicações. A coleta será realizada pela estudante pesquisadora.

RISCOS E DESCONFORTO: a participação nesta pesquisa não traz complicações legais de nenhuma ordem e os procedimentos utilizados obedecem aos critérios da ética na Pesquisa com Seres Humanos conforme a Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016, do Conselho Nacional de Saúde. Nenhum dos procedimentos utilizados oferece riscos à sua dignidade.

CONFIDENCIALIDADE: Todas as informações coletadas nesta investigação são estritamente confidenciais. Acima de tudo interessam os dados coletivos e não aspectos particulares de cada entrevistado.

BENEFÍCIOS: Ao participar desta pesquisa, você não terá nenhum benefício direto; entretanto, esperamos que futuramente os resultados deste estudo sejam usados em benefício de outras pessoas.

PAGAMENTO: Você não terá nenhum tipo de despesa por participar deste estudo, bem como não receberá nenhum tipo de pagamento por sua participação. Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para que participe desta pesquisa. Para tanto, preencha os itens que seguem:

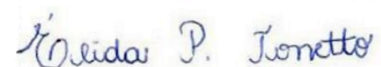
CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, aceito participar desta pesquisa.

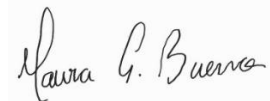
Nome do/a participante

Assinatura do/a participante

Porto Alegre, 10 de agosto de 2022.



Profa. Dra. Élide Pasini Tonetto - FACED/UFRGS
Orientadora da pesquisa



Laura Cardoso Bueno
Estudante Pesquisadora

ANEXO D — TERMO DE CONCORDÂNCIA DA INSTITUIÇÃO

TERMO DE CONCORDÂNCIA DA INSTITUIÇÃO

PESQUISA: Começando a Planejar: Planejamento e planos do cotidiano docente

ESTUDANTE PESQUISADOR/A: Laura Cardoso Bueno

ORIENTAÇÃO: Profa. Dra. Élide Pasini Tonetto

Estamos realizando uma pesquisa que tem como objetivo investigar as condições de planejamento de professores do Ensino Fundamental II tendo como fonte de análise os registros de planejamento de uma professora de Geografia e entrevistas com professores de diversas disciplinas da mesma etapa de ensino. Para tanto, solicitamos autorização para realizar este estudo nesta instituição. Também será utilizado um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE para os/as participantes.

A coleta de dados envolverá uma entrevista semi-estruturada com 4 professores em que serão coletados dados a respeito das práticas de planejamento que os docentes utilizam nas instituições onde trabalham. A entrevista será realizada via *google Meet*, pois a ferramenta permite a gravação dos diálogos que serão transcritos posteriormente. A coleta será realizada pela estudante pesquisadora Laura Cardoso Bueno, sob a orientação da Profa. Dra. Élide Pasini Tonetto.

Os participantes do estudo serão claramente informados de que sua contribuição é voluntária e pode ser interrompida em qualquer tempo sem nenhum prejuízo. A qualquer momento, tanto os participantes quanto os responsáveis pela Instituição poderão solicitar informações sobre os procedimentos ou outros assuntos relacionados a este estudo.

Este projeto foi aprovado pela professora orientadora da pesquisa. Todos os cuidados serão tomados para garantir o sigilo e a confidencialidade das informações, preservando a identidade dos participantes bem como das instituições envolvidas. Os procedimentos utilizados nesta pesquisa obedecem aos critérios de ética na pesquisa com seres humanos conforme Resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde. Nenhum dos procedimentos realizados oferece riscos à dignidade do participante. Todo o material desta pesquisa ficará sob responsabilidade da pesquisadora do estudo, Laura Cardoso Bueno e, após cinco anos, será destruído. Será realizada a devolução dos resultados da pesquisa para a instituição e para os participantes, se assim for solicitado.

Por intermédio deste trabalho, esperamos contribuir para a compreensão sobre como os professores têm se apropriado das técnicas de planejamento e, a partir da análise das entrevistas,

quais são as dificuldades do seu uso a fim de indicar meios para que esta ferramenta pedagógica esteja mais inserida no cotidiano dos professores.

Agradecemos a colaboração da instituição para a realização desta atividade de pesquisa e colocamo-nos à disposição para esclarecimentos adicionais. A orientadora responsável por esta pesquisa é a Profa. Dra. Élide Pasini Tonetto, do Departamento de Ensino e Currículo (DEC) da Faculdade de Educação da UFRGS. A equipe poderá ser contatada por meio do telefone da profa. orientadora (51) 99749.5242 ou da estudante pesquisadora (51) 991522736. Maiores informações podem ser obtidas com o Comitê de Ética em Pesquisa da UFRGS pelo telefone (51) 3308.3738.

Porto Alegre, ____ de _____ de _____.



Profa. Dra. Élide Pasini Tonetto - FACED/UFRGS
Orientadora da pesquisa



Laura Cardoso Bueno
Estudante Pesquisadora

Concordamos com que os professores e professoras que atuam na (escola anônima) participem do presente estudo.

Porto Alegre, 14 de setembro de 2021.