

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

NIRLENE DA CONSOLAÇÃO OLIVEIRA

**RELAÇÕES ENTRE O PLANEJAMENTO DA AULA
E A PRÁTICA DE ENSINO**

**BELO HORIZONTE
2022**

NIRLENE DA CONSOLAÇÃO OLIVEIRA

**RELAÇÕES ENTRE O PLANEJAMENTO DA AULA
E A PRÁTICA DE ENSINO**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Mestrado Profissional Educação e Docência da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Didática e Docência
Orientadora: Profa Dra. Nair Pires
Universidade Federal de Minas Gerais

**BELO HORIZONTE
2022**

O48r
T

Oliveira, Nirlene da Consolação, 1964-
Relações entre o planejamento da aula e a prática de ensino [manuscrito] /
Nirlene da Consolação oliveira. - Belo Horizonte, 2022.
144 f.: enc., il.

Dissertação -- (Mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de
Educação.

Orientadora: Nair Pires.

Bibliografia: f. 129-133.

Anexos: f. 134-144.

1. Educação -- Teses. 2. Planejamento educacional -- Teses. 3. Plano de aula --
Teses. 4. Prática de ensino -- Teses. 5. Ensino fundamental -- Teses. 6. Didática --
Teses. 7. Prática docente -- Teses. 8. Escolas - Organização e administração --
Teses.

I. Pires, Nair. II. Título. III. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de
Educação.

CDD- 371.207

Catálogo da Fonte : Biblioteca da FaE/UFMG (Setor de referência)

Bibliotecário: Ivaney Duarte. CRB6 2409

Atenção: É proibida a alteração no conteúdo, na forma e na diagramação gráfica da ficha catalográfica.



ATA DA DEFESA DA DISSERTAÇÃO DA ALUNA NIRLENE DA CONSOLAÇÃO OLIVEIRA

Realizou-se, no dia 01 de novembro de 2022, por videoconferência, a 357ª defesa de dissertação, intitulada *Relações entre o planejamento da aula e a prática de ensino*, apresentada por NIRLENE DA CONSOLAÇÃO OLIVEIRA, número de registro 2020665632, graduada no curso de LETRAS, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em EDUCAÇÃO E DOCÊNCIA, à seguinte Comissão Examinadora: Prof(a). Nair Aparecida Rodrigues Pires - Orientadora (UFMG), Prof(a). MARIA JOSÉ BATISTA PINTO FLORES (UFMG), Prof(a). Gladys Agmar Sá Rocha (UFMG).

A Comissão considerou a dissertação:

- Aprovada
- Reprovada
- Aprovada com indicação de correções

A Banca sugeriu e o candidato acatou a mudança do título da dissertação para:

Finalizados os trabalhos, lavrei a presente ata que, lida e aprovada, vai assinada por mim e pelos membros da Comissão.
Belo Horizonte, 01 de novembro de 2022.

Prof(a). Nair Aparecida Rodrigues Pires (Doutora)

Prof(a). MARIA JOSÉ BATISTA PINTO FLORES (Doutora)

Prof(a). Gladys Agmar Sá Rocha (Doutora)

AGRADECIMENTOS

A presente dissertação de mestrado é o resultado de uma teia de apoio cujos fios se entrelaçaram de diversas formas e em variados momentos. O processo foi longo, o caminho desconhecido. Se chego a este momento de conclusão, devo expressar os meus sinceros agradecimentos às pessoas que foram fundamentais para a realização deste trabalho.

Em primeiro lugar, agradeço à minha mãe que, há tantos anos, me apoiou a continuar os estudos, a ser a primeira da família a sinalizar para irmãos e primos, pobres do interior, que o curso superior poderia compor um projeto de vida.

Um agradecimento especial para minha orientadora, Professora Nair Pires, por ter me escolhido para ser sua orientanda. Agradeço por ter acreditado em mim, pela sua paciência, apoio, ao longo dos últimos três anos. Apesar das dificuldades impostas pela pandemia, a professora foi sempre presente e importante pelas orientações, leituras, revisões e correções.

A todas as professoras da Linha de Didática e Docência do Promestre – Cláudia Starling, Gladys Rocha, Nair Pires e Vanessa Eleutério – que foram importantes nesta trajetória.

Aos membros da banca examinadora, Profa. Dra. Maria José Batista Pinto Flores e Profa. Dra. Gladys Agmar Sá Rocha (UFMG), que gentilmente aceitaram participar e colaborar com esta dissertação, realizando uma leitura tão atenta e generosa.

Às colegas mestradas e outras, já mestras, pelas dicas, informações e incentivos que, nos grupos de *Whatsapp*, nunca faltaram com o apoio quando me assombravam o medo e as preocupações.

E por último, e não menos importante, não posso deixar de agradecer a participação e colaboração da protagonista desta pesquisa: a professora Clarice. Seu trabalho reacendeu em mim o amor pela educação e a compreensão de que, nesse ofício de interação humana para educar, a presença do professor é insubstituível.

“Planejar para, intencionalmente, antagonizar com o currículo “oficial” e com o discurso único aprovado. Para que a multiplicidade de culturas implicadas em nossas identidades e nas de nossos alunos, bem como as diversas formas de expressão popular possam se tornar materiais curriculares, codificadas em temas de estudo, reproblemática e questionamento”.

(CORAZZA, 1997)

RESUMO

Esta pesquisa buscou compreender a relação entre o planejamento da aula e a prática de ensino. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa. Os dados empíricos foram coletados no momento de retorno presencial às aulas durante a pandemia da Covid-19. Utilizou-se entrevista semiestruturada, análise de documentos de planejamento e observação não participante da aula de uma professora atuante no 6º ano do ensino fundamental, de uma escola pública, na disciplina Língua Portuguesa. Para uma análise didática sobre planejamento, buscou-se referências na obra de Gauthier *et al.* (2013) e Gauthier, Bissonnette e Richard (2014), no que se refere às estratégias de planejamento e da prática de ensino nas funções de gestão dos aprendizados e gestão da classe. Para o tratamento dos dados, utilizou-se a análise de conteúdo com base em Bardin (2016). Como principais conclusões assinala-se que, no contexto pesquisado, o livro didático é o guia do planejamento das aulas, orientado basicamente para o conteúdo da disciplina, distribuído em etapas do ano letivo. A avaliação diagnóstica e o sequenciamento ano a ano são pontos ausentes no planejamento, resultando num planejamento estanque e descontextualizado. Comportamentos, valores, atitudes e organização são tratados com base na experiência e na intuição docentes, no momento da demanda, sem planejamento. As condições de trabalho do professor obstam a construção do planejamento como instrumento didático e político.

Palavras-chave: Prática de ensino; Planejamento de ensino; Gestão da classe; Gestão dos aprendizados; Didática.

ABSTRACT

This research sought to understand the relationship between lesson planning and teaching practice. It is a research with a qualitative approach. Empirical data were collected at the time of face-to-face return to classes during the Covid-19 pandemic. A semi-structured interview, analysis of planning documents and non-participant observation of the class of a teacher working in the 6th year of elementary school, in a public school, in the Portuguese Language subject, were used. For a didactic analysis on planning, references were sought in the work of Gauthier et al. (2013) and Gauthier, Bissonnette and Richard (2014), with regard to planning strategies and teaching practice in the functions of learning management and class management. For data processing, content analysis based on Bardin (2016) was used. As main conclusions, it is pointed out that, in the researched context, the textbook is the guide for lesson planning, basically oriented to the content of the discipline, distributed in stages of the school year. Diagnostic evaluation and year-to-year sequencing are missing points in planning, resulting in a watertight and decontextualized planning. Behaviors, values, attitudes and organization are treated based on the experience and intuition of teachers, at the moment of demand, without planning. The teacher's working conditions impede the construction of planning as a didactic and political instrument.

Keywords: Teaching practice; Teaching planning; Class management; Learning management; Didactic.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Foto da 1ª folha da sequência didática, Língua Portuguesa, 03/11/2021.....	86
Figura 2 - Foto da 1ª folha da sequência didática, Língua Portuguesa, 16/11/2021.....	86
Quadro 1 - Elementos para a preparação da gestão dos aprendizados.....	48
Quadro 2 - Relação de trabalhos encontrados no catálogo de teses e dissertações da CAPES e <i>Google Acadêmico</i>	55
Quadro 3 - Trabalhos publicados nas Reuniões da ANPED.....	59
Quadro 4 - O tema Planejamento de Aula na ANPED.....	59
Quadro 5 - Relação de trabalhos encontrados no Portal Periódicos da CAPES.....	60

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANPED	Associação nacional de Pós-Graduação de Pesquisa em Educação
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CENEX-FALE	Centro de extensão da Faculdade de Letras
COEP	Comitê de Ética em Pesquisa
E.M.	Escola Municipal
EJA	Educação de Jovens de Adultos
ERE	Ensino Remoto Emergencial
FaE	Faculdade de Educação
FAFIC-MG	Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Caratinga – Minas Gerais
GTs	Grupos de Trabalho
Laseb	Pós-graduação Especialização <i>lato sensu</i> em educação básica
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação e Cultura
OAB-MG	Ordem dos Advogados do Brasil – Minas Gerais
OMS	Organização Mundial da Saúde
PBH	Prefeitura Municipal de Belo Horizonte
Pibid	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PNDL	Plano Nacional do Livro Didático
PNE	Plano Nacional de Educação
RMEBH	Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte
SMED	Secretaria Municipal de Educação
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	12
1 A AÇÃO DE ENSINAR.....	19
1.1 Significado, objetivos e fins do ensino.....	19
1.2 A especialidade do ensinar.....	25
1.3 As duas grandes funções do ensino.....	28
1.4 Prática pedagógica, prática docente e prática de ensino.....	31
2 PLANEJAMENTO DE ENSINO.....	35
2.1 O ato de planejar: razões e princípios.....	42
2.2 Elementos do planejamento.....	43
2.3 O planejamento da gestão dos aprendizados.....	47
2.4 O planejamento da gestão da classe.....	53
3 CONTEXTUALIZANDO O OBJETO DE PESQUISA.....	54
4 CAMINHOS METODOLÓGICOS.....	66
5 ATRAVESSANDO O DESCONHECIDO.....	73
5.1 Percursos Curriculares Emergenciais.....	74
6 O PLANEJAMENTO NA PRÁTICA.....	80
6.1 Primeira coleta.....	80
6.1.1 <i>O planejamento no início do retorno presencial às aulas.....</i>	<i>80</i>
6.1.2 <i>O processo de elaboração do planejamento.....</i>	<i>81</i>
6.1.3 <i>O alinhamento curricular no planejamento das aulas.....</i>	<i>88</i>
6.1.4 <i>A avaliação.....</i>	<i>90</i>
6.1.5 <i>Das dificuldades de planejar na excepcionalidade do contexto educativo.....</i>	<i>91</i>
6.1.6 <i>Das relações entre o planejamento e a prática no contexto pesquisado.....</i>	<i>94</i>
6.2 Segunda coleta.....	102
6.2.1 <i>O uso do livro didático como planejamento.....</i>	<i>114</i>
6.2.2 <i>Aprendizados e socialização: duas dimensões da aula.....</i>	<i>117</i>
6.2.3 <i>O uso do tempo na sala de aula.....</i>	<i>120</i>
7 LIVRETO DIGITAL COMO RECURSO EDUCATIVO.....	122
8 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	123
REFERÊNCIAS.....	129
ANEXO A.....	134

ANEXO B.....	136
ANEXO C.....	138
ANEXO D.....	140
ANEXO E.....	142

INTRODUÇÃO

Com quase trinta anos de atuação no magistério na escola pública, na educação básica, tendo vivenciado na ação docente muitas das transformações por que passou a escola pública nesse período, encontrei-me ainda fortemente incomodada com os rumos do meu planejamento de ensino, do planejamento da aula e sua concretização no contexto de trabalho. Era um angustiado sentimento de impotência que me levou a querer estudar e compreender a relação entre o planejamento da aula e a prática do planejado.

O processo de minha¹ escolarização básica se deu em escolas públicas estaduais, onde cursei o ensino fundamental e médio (1981). Com duas opções profissionalizantes à época, no interior de Minas Gerais, escolhi o magistério e me tornei professora aos quase dezoito anos. Fiz Licenciatura em Letras/Inglês (1985) na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Caratinga-MG (FAFIC). O curso, em regime semipresencial, era muito apropriado para quem precisava estudar trabalhando. A partir do segundo ano, em designação, trabalhei em escolas estaduais da minha cidade, atuando no ensino fundamental e médio. Assim, o magistério se instalou na minha vida: primeiro por necessidade, depois, por paixão.

Concomitante às aulas na rede estadual, comecei a coordenar as escolas rurais municipais da minha cidade. O trabalho acumulava funções administrativas e pedagógicas. Eram em torno de 15 pequenas escolas de ensino fundamental semeadas nos mais diversos logradouros da zona rural. Eu era uma espécie de secretária municipal de educação porque respondia por toda a parte administrativa e pedagógica junto à prefeitura, e também algo entre diretora e coordenadora em cada escola, uma vez que nelas, às vezes, só havia a professora e a cantineira. Foi um período formativo muito interessante; experienciei, do ponto de vista da coordenação daquele pequeno conjunto de professores rurais, as classes multisseriadas, alfabetização sem pré-escola e o terror dos exames de leitura para aprovação ao final do primeiro ano. O planejamento da ação pedagógica geral nas escolas era orientado pelos programas curriculares do estado, pensado para as escolas das cidades. O planejamento não dialogava com as especificidades do alunado. Diante da ausência de uma estrutura robusta para o amparo pedagógico e material às unidades escolares, as professoras rurais, muitas leigas,

¹ Neste trabalho, optamos por compor os textos em 1ª pessoa do singular e 1ª pessoa do plural. Quando o texto estiver na primeira pessoa do singular (eu) significa que a pesquisadora apresentou a sua narrativa ou o seu ponto de vista sobre determinado assunto ou esteve de forma individual ligada ao fato escrito. Quando o texto estiver na primeira pessoa do plural (nós), a pesquisadora está incluindo a orientadora e os autores (as) do referencial bibliográfico adotado na construção de uma escrita coletiva.

faziam o que era possível na execução individual do conteúdo do planejamento geral que recebiam.

No ano de 1990, concursada, vim para Belo Horizonte, transferida para uma escola estadual de ensino fundamental, da Regional Venda Nova, onde lecionei para crianças de 3º ano. 1991 foi o último ano em que trabalhei no magistério estadual, experiência que caminhou, predominantemente, numa prática transmissiva de conteúdos dos livros didáticos e dos programas oficiais de educação. Nessa experiência, a primeira como docente de crianças pequenas, o planejamento das aulas continuou semelhante aos parâmetros de como iniciei a carreira na docência: o planejamento ancorado na sequência de conteúdos dos livros didáticos, selecionados pela supervisora, escritos na perspectiva dos programas oficiais do governo. Aos professores quase nunca se oportunizava conhecer ou problematizar os programas. À prática na sala de aula interessava saber o conteúdo previsto e planejado para aquela série, para aquele ano letivo. Se por um lado, não havia uma autonomia para planejar o que ensinar, sempre houve, nas unidades estaduais em que trabalhei, o respeito à seleção feita pelo professor, dentre os conteúdos, para organizar seu planejamento individual e à forma como trabalhar o planejamento na sala de aula. Talvez, pela natureza ou complexidade da disciplina de Língua Portuguesa, e muito por uma afinidade pessoal, sempre levei a poesia, os recitais, o teatro para invadir o tempo das aulas destinado aos conteúdos curriculares previstos. Dificilmente esgotava o planejamento estipulado para o ano letivo.

Tendo feito o concurso para a Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte (RMEBH), tomei posse em 1992, em um cargo de Língua Portuguesa. Minha experiência na RMEBH foi espantosamente diferente da minha caminhada no magistério estadual. Os tempos escolares eram diferentes, a valorização do profissional era superior em relação ao estado e tive a graça de me efetivarem em uma escola de novas propostas em termos de organização política e pedagógica. Conheci e participei de congressos político-pedagógicos, comecei a desenvolver projetos pedagógicos em sala de aula, vivi a dinâmica das assembleias escolares, pude, enfim, perceber que uma escola poderia criar e vivenciar uma cultura democrática e cidadã. Na maioria das vezes, os conteúdos trabalhados eram selecionados por mim conforme o projeto que estivesse desenvolvendo com a turma ou conforme o projeto desenvolvido coletivamente na escola, sempre com a preocupação de atribuir um significado à aprendizagem. Percebo hoje que, para ter selecionado do todo as partes que interessavam ou demandavam ensino naquele momento e naquela turma, foi importante a experiência docente e o conhecimento geral de conteúdos da disciplina. Planejar tendo um projeto a orientar a matéria e a ação foi, na minha experiência, muito profícuo. Assinalo como um modo de trabalhar que trazia maior aderência

dos alunos. Resultava em aprendizagens não de todos os conhecimentos do livro didático previstos para o ano, mas em aprendizagens dos conteúdos relacionados ao projeto, os quais eram planejados semanalmente.

Nesse tempo, fiz o curso de pós-graduação *lato sensu* da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais: Linguística aplicada ao Ensino de Língua Portuguesa, vindo este curso a contribuir tão positivamente na minha formação, que se colocou como um divisor de águas para o meu fazer pedagógico em Língua Portuguesa. A partir de então, mudaram as minhas concepções de erro, de texto, de leitura, de produção textual etc. Para além da gramática normativa, passei a ver a língua como um instrumento de comunicação e de poder, nascendo daí um olhar mais atento ao potencial ideológico da linguagem (KLEIN, 2006). A visão linguística permitiu desenvolver um trabalho menos preconceituoso e mais humano em relação ao ensinar a língua, norteando toda a minha prática enquanto fui professora de Língua Portuguesa. A compreensão da dimensão discursiva do texto trouxe alterações ao modo de planejar, ao modo de trabalhar o conteúdo e na verificação de resultados da aprendizagem. O ensino em Língua Portuguesa, dito de forma muito simplificada, passou a se orientar para a construção e leitura de texto: uma unidade linguística, materializada pela linguagem verbal ou não verbal, dotada de uma intencionalidade sociocomunicativa. Nessa perspectiva, o planejamento e a prática de ensino travam um constante diálogo com os elementos da interação discursiva, de forma a mostrar, exemplificar, problematizar e utilizar as ferramentas e mecanismos de que a Língua dispõe para o desembaraço diante das questões: Quem escreve? O que escreve? Que discurso está sendo veiculado? Em qual situação de produção? Com que objetivos? Para quem? Trata-se de um caminho diverso daquele de se trabalhar, como atividade fim, a regra e a exceção.

Em 1997, fui trabalhar em outra escola da RMEBH e lá encontrei um regime tão improdutivo e autoritário que, regada por toda a experiência de construção democrática a que já estava afeita, não pude deixar de me expressar, mostrando indignação. Este movimento me levou à direção dessa escola por dois mandatos seguidos (1999/2002). Foram quatro anos de muito trabalho, de um encantamento pedagógico tão contagiante que esta escola deixou de ser aquele lugar em que nenhum professor queria permanecer, para ser a escola indicada para novas lotações pela Secretaria Municipal de Educação Belo Horizonte (SMED/BH). Construimos o Projeto político-pedagógico da escola, implementamos ações de toda sorte para que a prática estivesse em harmonia com a escola que coletivamente construimos. Era o período de efervescência do Programa Escola Plural e implementar seus princípios e fundamentos, inclusive no ensino médio, não foi tarefa fácil, todavia a crença no humano, nas diferenças, no

ritmo de cada um, nas possibilidades múltiplas que, àquela época, a autonomia pedagógica nos proporcionava, abafou as dificuldades.

O diálogo entre as áreas do conhecimento na escola, nesse período, era um campo onde não faltavam prós e contras para a defesa do projeto de formação que, por mecanismos democráticos, construímos. O projeto de formação com base no Programa Escola Plural, orientava o planejamento geral da escola; este orientava projetos por área do conhecimento e os planejamentos das pequenas equipes de professores. Os projetos das equipes eram construídos coletivamente, no tempo das reuniões pedagógicas. Os projetos de aula seguiam as diretrizes definidas pelos pequenos coletivos e a harmonia entre o todo e as partes era mediada pela coordenação. Depois do período da direção, fui coordenadora pedagógica e, já nos últimos anos, optei por trabalhar com as crianças do 2º ciclo e na sala de aula. A sala de aula sempre foi meu espaço de predileção.

Paralelamente ao Magistério, publiquei, em 2008, um livro de crônicas literárias, em que abordo questões do universo feminino. Também produzi textos para livros infantis. Publiquei, em 2016, meu segundo livro de crônicas. Nesta obra literária, apresento narrativas que envolvem alunos e uma professora em um cotidiano escolar de escola pública, mais precisamente o cotidiano da sala de aula. Recentemente, conversando com uma turma de alunos do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) e outra da Pós-graduação Especialização *lato sensu* em educação básica (Laseb), Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (FaE/UFMG), tive a oportunidade de perceber que os (as) professores(as) se identificam com o livro, nele se reconhecem e reconhecem seu mundo de trabalho. Nas duas oportunidades em que o livro foi trabalhado, surgiram discussões muito profícuas sobre o trabalho do professor em sala de aula, do coordenador e o cotidiano escolar. A minha escrita docente levou a esses coletivos uma possibilidade de reflexão sobre o fazer, de iniciar uma leitura sobre como moldam o cotidiano escolar e como são por ele moldados (ARROYO, 2000). O encontro com a personagem professora e sua turma trouxe um certo encantamento pelo fazer e pelo ser professor, que vai se perdendo nas dificuldades do dia a dia.

Uma reflexão mais cautelosa sobre as concepções que orientaram a minha prática pedagógica vai encontrar períodos de grande harmonia entre o pensar a educação, o planejar e o agir, mas também períodos de desacertos e contradições. Em muitos desses períodos, as situações que hoje problematizo, não me foram à época explícitas e não se pôde compreender a extensão de seus resultados. No trabalho com o segundo ciclo, nos últimos anos, após o término do Programa Escola Plural na cidade de Belo Horizonte, o caminhar incerto trouxe uma prática angustiada em que muitas vezes desafinaram o planejamento e a ação. Nesse período, a

organização dos tempos na RMEBH não viabilizava tempos coletivos para a reflexão sobre o ensino. Na individualidade do trabalho, o planejamento e a prática em sala de aula estiveram definidos pela autonomia e concepção de cada professor.

Essa última condição de trabalho é similar para muitos professores das redes públicas estaduais e municipais no Brasil, que atuando em sala de aula, geralmente, têm dificuldade para pensar a própria prática. Os desafios de um cotidiano escolar extenuante envolvem a prática de ensino, levando-a para lugares afastados da reflexão crítica e contínua, para o desconhecimento do seu próprio trabalho. O ritmo de tarefas no cotidiano de trabalho docente pode secundarizar a importância das concepções pedagógicas vivenciadas e a responsabilidade de ser sujeito de sua prática.

Acompanhando Gauthier, Bissonnette e Richard (2014), de modo intencional o professor utiliza uma estratégia de ensino na qual planeja, estrutura e dirige uma sequência de ensino. Nessa perspectiva, o professor modela os saberes e habilidades a aprender, organiza práticas guiadas, as práticas autônomas, as avaliações, assumindo um papel primordial no processo de ensinar. Gauthier *et al.* (2013) orientam que o ensino é passível de um estudo rigoroso, uma vez que desde o século XVII vem apresentando uma estrutura estável, condições para um estudo científico que permite identificar regras de funcionamento, reiterados modos de agir em relação aos conteúdos, procedimentos de avaliação e à orquestração dos comportamentos, informações que, em certa medida, podem ser generalizados para outros contextos de sala de aula. É possível perceber, estudar, identificar os aspectos regulares de uma sala de aula, levar em conta a estabilidade da estrutura para uma pesquisa científica.

Para se concretizar na ação uma intencionalidade, a prática de ensino articula elementos materiais e imateriais, ou melhor, os elementos materiais estão imbuídos dessa imaterialidade. Nesta pesquisa, elegemos o planejamento da aula como um desses elementos, dotado de intencionalidade, de variadas formas presente, e por vezes ausente, no ato de ensinar.

Constata-se que no exercício da docência, por variados motivos, entre o planejamento de ensino e a execução do planejado nem sempre há uma relação biunívoca. Assim, ao colocar o planejamento em prática, em um mesmo lapso temporal, para turmas variadas de um mesmo ano escolar, o conteúdo programado pode ser insuficiente ou excessivo para o tempo previsto, muito além ou aquém dos conhecimentos prévios dos alunos, inadequado para a maturidade da turma, contraditório em relação às crenças do professor, não encontrar aderência nas expectativas da comunidade ou ter seu desenvolvimento interrompido por acontecimentos imprevistos no cotidiano escolar.

Para Nóvoa (2009, p. 13), a escola vem afastando-se de sua função social de emancipação dos indivíduos, que se daria por meio do ensino e da formação.

Um dos grandes perigos dos tempos atuais é uma escola a “duas velocidades”: por um lado, uma escola concebida essencialmente como um centro de acolhimento social, para os pobres, com uma forte retórica da cidadania e da participação. Por outro lado, uma escola claramente centrada na aprendizagem e nas tecnologias, destinada a formar os filhos dos ricos.

Segundo Pimenta *et al.* (2013), às escolas públicas, foi imposta uma secundarização dos processos de ensino e formação para funcionar essas instituições como espaço de guarda e acolhimento dos menos favorecidos. O professor, em foco da rede pública municipal de educação de Belo Horizonte (RMEBH), vive esta contradição e esse conflito tem lhe trazido inquietações quando reflete sobre suas práticas em sala de aula.

A entrada, acolhida e permanência dos menos favorecidos na escola traz uma dinâmica ao cotidiano escolar quase sempre diversa daquela que atende a um público mais favorecido. A escola pública, acolhedora, tenta dar conta de uma pluralidade de demandas enquanto também ensina os conteúdos programáticos, valores e princípios de convivência social. Todos esses aspectos desencadeiam acontecimentos que atravessam e ganham espaço no tempo de ensinar da escola pública.

Diante da pluralidade de exigências que se faz da escola pública, pensamos, por hipótese, que a relação entre o planejamento da aula e a prática desse planejamento é marcada pelo distanciamento e algumas contradições. Pode-se, também hipoteticamente, chegar a algumas questões, travadas no âmbito da escola pública: Tudo o que se ensina na sala de aula é importante para o desenvolvimento e emancipação do aluno? Parafraseando Roldão (2007), haveria uma forma de conciliar o atendimento às variadas demandas dos alunos da escola pública e ainda *fazer aprender alguma coisa*? A forma de trabalhar e organizar os aprendizados e a classe pode viabilizar melhores resultados de aprendizagem, na escola pública, a despeito das demais demandas que se tem que atender?

Nesse cenário, este estudo foi desenvolvido em um contexto recortado e determinado, sem, todavia, descuidar-se das muitas implicações do todo que o constitui. Para apresentar as reflexões tecidas, a partir dos referenciais teóricos, o contexto da pesquisa, os caminhos metodológicos e a apresentação e discussão dos dados da pesquisa, organizamos esta dissertação da seguinte forma:

Na introdução, apresentei minha trajetória profissional, o modo como a temática esteve com ela relacionada, as razões que motivaram o surgimento do problema de pesquisa, a relevância, a justificativa e os objetivos deste estudo. No capítulo 1, discorremos sobre o significado, objetivos e fins do ensino, a especialidade da ação de ensinar, as duas grandes funções do ensino: a gestão dos aprendizados e a gestão da classe e fazemos uma tentativa de aproximação e diferenciação entre prática pedagógica, prática docente e prática de ensino. No capítulo 2, apresentamos discussões da literatura sobre planejamento de ensino, trazendo conceitos, razões de planejar, seus princípios e seus elementos, com base em autores que se debruçaram sobre essa temática. Também apresentamos o planejamento da gestão dos aprendizados e da gestão da classe. No capítulo 3, trouxemos algumas pesquisas acadêmicas na temática do planejamento de ensino. No capítulo 4, apresentamos o caminho metodológico e o contexto em que a pesquisa foi realizada, o *locus* da pesquisa. No capítulo 5, trazemos um panorama geral da organização de RMEBH para o enfrentamento do contexto educativo de excepcionalidade trazido pela pandemia da Covid-19. Neste capítulo, apresentamos os *Percursos Curriculares e trilhas de aprendizagens para a Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte em tempos de pandemia*, documento elaborado pela SMED/BH com a finalidade de orientar o trabalho do professor no ano de 2021. No capítulo 6, apresentamos a análise dos dados oriundos da pesquisa no primeiro momento de coleta, trazendo o planejamento no início do retorno presencial às aulas, seu processo de elaboração, o alinhamento curricular no planejamento das aulas, a avaliação nesse contexto, as dificuldades de planejar na excepcionalidade do contexto educativo e as relações entre o planejamento e a prática no contexto pesquisado. Ainda neste capítulo, apresentamos os dados e análises referentes à segunda coleta, destacando o uso do livro didático como planejamento; as duas dimensões da aula: os aprendizados e a socialização; e o uso do tempo na sala de aula. No capítulo 7, explicamos sobre os objetivos da elaboração de um livreto digital como recurso educativo. Por fim, no capítulo 8, tecemos as considerações finais e, no capítulo 9, apresentamos as referências bibliográficas, seguindo-se os anexos.

1 A AÇÃO DE ENSINAR

1.1 Significado, objetivos e fins do ensino

Remonta a 1986, um trabalho em que Reznick e Ayres discutem a formulação dos objetivos de ensino, entendendo que a função específica da escola seja socializar o saber acumulado historicamente pela humanidade por meio da transmissão e assimilação ativa pelos alunos, com possibilidades de reavaliação crítica dos conteúdos trabalhados. Pensar os objetivos levando em conta a necessidade dos alunos das classes populares, a partir de suas vivências, sua cultura, para compreender e analisar a realidade.

A literatura clássica, segundo as autoras, considera a formulação dos objetivos de ensino num viés estritamente pedagógico. De um lado, o enfoque tecnicista dando ênfase na importância e no como formular objetivos precisos, não se preocupando com a integralidade do ato pedagógico, com os fins da educação. A discussão tecnicista não avança para quem e para que se ensina. No objetivo, define-se o desempenho que se espera do aluno, as condições em que será trabalhado e o critério de satisfação no alcance do objetivo. Acredita-se que essa formulação precisa e clara vai orientar o planejamento de ensino/aprendizagem. O professor, tendo formulado o objetivo, melhor selecionará os métodos, os conteúdos, permitindo uma avaliação efetiva do processo. De acordo com essa visão, o aluno se organizará em função dos objetivos, ganhando em tempo e esforço (eficiência), buscando uma relação coerente entre os meios e os fins. De inspiração positivista, o enfoque tecnicista credita a um objetivo bem explicado o desempenho ou comportamento final do aluno. O resultado será observável, mensurável, livre de ambiguidades. A preocupação aqui é com o desempenho final do aluno, com o aprendizado, o produto da aprendizagem. O processo não é levado em consideração.

De outro lado, mas ainda na seara da literatura clássica, segundo as autoras, o enfoque escolanovista situará de forma mais ampla os fins da educação, considerados linhas que definem a ação educativa e os objetivos do ensino a serem alcançados de forma imediata com o trabalho do professor em aula. Nessa visão, a sociedade está dada, devendo o aluno ajustar-se aos valores sociais e culturais positivos; a educação é neutra não sofrendo influências das relações e contradições sociais. Aos objetivos de ensino corresponderão produtos de aprendizagem muito bem definidos e passíveis de avaliação objetiva, sendo os objetivos instrucionais.

De outra sorte, a então denominada literatura crítica/alternativa vai situar a formulação dos objetivos numa perspectiva mais geral do processo de ensino-aprendizagem, criticando o tecnicismo e buscando aproximar-se dos objetivos gerais da educação, nos quais o contexto socio-cultural deve estar presente. Essa corrente de autores tem suas principais críticas quanto à formulação de objetivos muito específicos e à possibilidade de antever os resultados da aprendizagem. Ao se traçar objetivos tão específicos, fecha-se a porta para a diversidade de alunos, dos quais se pode obter resultados variados, imprevisíveis e heterogêneos, além de se perder a visão da totalidade dos conhecimentos. Destaca-se, segundo as autoras, também a impossibilidade de se determinar, a priori, desempenhos em alguns tópicos e temas como, por exemplo, arte e redação. Essa abordagem crítica ao tecnicismo assinala que definir o desejável desempenho, a priori, traz um empobrecimento da relação professor-aluno por fechar os olhos para as aprendizagens que podem acontecer ao lado e além do definido de antemão. Ademais, uma previsão tão específica não leva em consideração as condições de trabalho a que professores e alunos estão sujeitos e que influem diretamente no processo da aprendizagem.

Uma outra abordagem crítica propõe reaver a necessidade de formular e teorizar em torno dos problemas concretos da escola básica, a contextualização da prática pedagógica, levando em conta o aluno concreto, com os elementos de sua realidade, seu papel social, bem como o movimento de transformação. O desenvolvimento da lucidez, do espírito crítico, do compromisso com a realidade, a valorização da liberdade e da organização são princípios que devem orientar a formulação dos objetivos educacionais.

Da apresentação do trabalho acima aos dias de hoje, muita coisa mudou no contexto educacional no Brasil. A universalização do ensino e a democratização trouxeram mudanças profundas, destacando-se a quem se ensina - o sujeito aluno das camadas populares - hoje presente na escola pública. Já não é possível ao trabalho docente ignorar os aspectos sociais, históricos e culturais que permeiam o seu fazer. Toda ação pedagógica é situada e intencional ainda que aparente neutralidade. No estudo que fizemos, ao discutir sobre planejamento de ensino, diversos autores falam da aversão e abandono do enfoque tecnicista pelos professores e das tentativas, ainda em curso, de assentar o trabalho docente nas finalidades da educação, no intuito de ensinar na diversidade, na democracia, na educação como um direito, promovendo aprendizagem e desenvolvimento humano.

Tardif e Lessard (2014) escrevem que, na escola, ensinar é perseguir objetivos, ao mesmo tempo, de socialização e de instrução, na interação com os alunos. Para a atividade de ensinar, o professor vai se servir de diretivas do Ministério da Educação, programas, orientações pedagógicas, etc. que estabelecerão os fins e os meios para atingi-los. Dessa sorte, “ensinar é

agir em função de objetivos no contexto de um trabalho relativamente planejado no seio de uma organização escolar burocrática (TARDIF; LESSARD, 2014, p. 196)”. O trabalho do professor terá que se deparar com uma teia de objetivos da trama burocrática ou pedagógica da estrutura organizada da educação, estando no centro das relações entre a organização escolar e seus alunos.

Entende-se, então, que a ação de ensinar e a ação de planejar o ensino têm relação direta com os fins da educação que a escola seleciona, fazendo necessária uma compreensão sobre estes. Esta compreensão traremos desses mesmos autores em razão do aspecto de trabalho interativo com que entendem a docência. Nenhuma análise nos parece confortável sem que se leve em consideração o elemento humano como objeto do trabalho docente.

O fato de trabalhar com seres humanos, portanto, não é fenômeno insignificante ou periférico na análise da atividade docente: trata-se, pelo contrário, do âmago das relações interativas entre os trabalhadores e os ‘trabalhados’ que irradia sobre as outras funções e dimensões do *métier* (TARDIF; LESSARD, 2014, p. 35).

Entre objetivos explícitos, muito genéricos, e funções implícitas, decorrentes de mecanismos da organização social em que se encontra, a escola, com seu poder para o controle e desenvolvimento da sociedade, está no centro de interpretações variadas, conflituosas, trazendo um caráter aberto e variável para seus fins. A escola tem se responsabilizado, além da instrução, pela formação de competências sociais e moralização dos alunos, tarefa antes partilhada com a família e outras comunidades, sobretudo religiosas. A obrigatoriedade da escolarização alterou os níveis de ensino em seu formato e distribuição dos conteúdos e, diante da heterogeneidade da clientela agora na escola inserida, trouxe transformações nos fins da escola, bem como inúmeras e frequentes mudanças em razão de alterações na economia. A estabilidade de fins da escola é abalada pelas muitas reformas escolares. Esses fenômenos, brevemente citados neste parágrafo, têm afetado os fins da escola, com óbvios desdobramentos no trabalho docente. A este respeito, também parece modificada a natureza do saber escolar que “funciona hoje na ausência de um referencial social e epistemológico seguro”. (TARDIF; LESSARD, 2014, p. 201).

O trabalho docente é executado de forma individual, numa perspectiva de tarefa coletiva, durante vários anos, sobre uma grande quantidade de alunos, sendo incertos ou não observáveis os resultados desse trabalho. Os objetivos escolares, por seu caráter genérico, exigem dos professores uma constante adaptação ao contexto de atuação. “Eles precisam ser transformados e ajustados para serem realizados” (TARDIF; LESSARD, 2014, p. 204). Além

disso, os programas escolares possuem objetivos terminais imprecisos e não operacionalizáveis, levando à necessidade de fazer escolhas e decidir sobre sua realização. Essa abertura, essa generalidade aumenta a autonomia e a responsabilidade do professor. Sendo muitos e variados, podem tornar a atividade docente mais pesada, uma vez que podem apresentar problemas de heterogeneidade e compatibilidade, requerendo interpretação e maior atenção aos vários fins, pouco hierarquizados entre si.

A tarefa de selecionar e hierarquizar alguns objetivos resulta no abandono de outros, por exemplo, pela própria impossibilidade de realizá-los com os recursos e tempo disponíveis. Nas classes heterogêneas hoje presentes nas escolas, a seleção de objetivos que poderão ser alcançados por uns e não por outros que já se sabe a priori, traz ao professor um problema de ética e equidade.

Esses objetivos induzem, no trabalho docente, uma tarefa dinâmica com efeitos imprecisos e longínquos que requerem a iniciativa dos professores; estes precisam interpretá-los e adaptá-los constantemente aos contextos moveções da ação pedagógica. (TARDIF; LESSARD, 2014, p. 201)

De natureza hermenêutica, os fins escolares não são objetivos operacionais. É a própria subjetividade dos professores e as situações vividas que lhes dão sentido. O trabalho docente, do ponto de vista de seus resultados ou de seu produto, tem, segundo os autores, um alcance relativamente indeterminado. O que se espera é que, ao final do ano letivo, o aluno esteja em um nível superior ao que se encontrava no início. A essa imprecisão, soma-se que o resultado obtido pode ser fruto do trabalho de um conjunto de professores e não de um único ou que um resultado atual seja progresso de trabalhos feitos em anos anteriores, por outros professores.

Ao que se pode compreender de todo o exposto é que o professor ensina na ausência de clareza e precisão dos próprios objetivos gerais e grandes finalidades do sistema educacional. É no nível dos programas de ensino que o professor põe em prática e efetiva os grandes princípios. Os programas escolares de ensino dão um formato mais realizável aos fins da educação e, na ação cotidiana, o professor busca neles os objetivos particulares de sua disciplina no seu nível de atuação.

Por meio dos programas escolares, os professores organizam sua ação em função dos conteúdos, dos objetivos, dentro de uma unidade de padrões comuns e gerais. A utilização e realização dos programas na situação concreta de sala de aula vão sofrer adaptações em função das diferenças entre alunos, os recursos disponíveis, o tempo disponível e a experiência do

professor que, quanto mais experiente, maior uso fará de sua autonomia para executar sua função no parâmetro codificado e programado curricular.

Situando a análise no campo do trabalho cotidiano, Tardif e Lessard (2014) trazem de vasta literatura aspectos referentes à apropriação e transformação dos objetivos gerais e programas escolares na situação concreta do trabalho docente e a este respeito concluem que:

Os professores não aplicam nem seguem os programas escolares mecanicamente; ao contrário, apropriam-se deles e os transformam em função das necessidades situacionais que encontram, das suas experiências anteriores, bem como de muitas outras condições, como seu entendimento da matéria, sua interpretação das necessidades dos alunos, os recursos disponíveis, o andamento das turmas, suas preferências e valores, etc. (TARDIF; LESSARD, 2014, p. 211)

No uso de sua autonomia, os professores interpretam os objetivos gerais e os programas, fazendo concretamente escolhas de ensino e as estratégias pedagógicas. Esta seleção vai se materializar nas fases do planejamento de ensino, no ensino propriamente dito e na avaliação.

O planejamento de ensino é a fase em que o professor estrutura a matéria a ser ensinada, organiza as atividades de ensino e aprendizagem e prepara o material pedagógico. Ocorre que o planejamento de ensino “é colocado à prova na hora de ensinar” (TARDIF; LESSARD, 2014, p. 216) e, num mesmo dia ou numa mesma aula, o contexto de atuação pode apresentar vários elementos para confrontar com a previsão pedagógica: predisposição dos alunos para se manterem atentos e receptivos, acontecimentos na escola, mas sem ligação com a sala de aula, um conteúdo a ser retomado, fazendo com que o professor faça constantemente alterações, adaptando-se ao imprevisto, ajustando os objetivos de seu planejamento ao tempo real, aos objetos humanos de seu trabalho. A relação dos professores com os objetivos e programas escolares é de apropriação e, ao mesmo tempo, de modificação. A rotina e o imprevisto são relações complementares dos professores com os programas e não são, segundo os autores, competências pessoais ligadas à experiência e sim exigências inerentes à situação de trabalho e aos próprios programas.

O trabalho docente é executado concretamente nas anormalidades e variações do tempo: “o tempo escolar e o tempo de aprendizagem, o tempo formal e o tempo real, o tempo da instituição e o do indivíduo, o tempo coletivo dos grupos e o tempo pessoal das crianças [...]. Em suma, os programas impõem um tempo real que não existe” (TARDIF; LESSARD, 2014, p. 222) no contexto interativo da classe.

É no momento do ensino que o professor vai utilizar estratégias de manter a atenção dos alunos para que continuem envolvidos na realização da tarefa proposta. Os autores nos lembram que o trabalho curricular é executado em conjunto, de forma conciliada, senão simultânea, às tarefas de controle disciplinar e da socialização dos alunos, aspectos que “são obrigados a assumir simultânea e integralmente em classe” (TARDIF; LESSARD, 2014, p. 218).

A atividade docente, concluem os autores, comporta rigidez e flexibilidade e que como resultado disso no âmbito do trabalho docente, pode-se considerar que para realizar uma tarefa prescrita, formal, os professores precisam realizar uma grande variedade de operações não visíveis no resultado do seu trabalho curricular real. O processo de realização dos objetivos, sendo impreciso, indeterminado, demanda, como consequência, a autonomia e responsabilidade do professor, tratando-se de uma autonomia, não da personalidade, mas uma exigência profissional imposta pela organização curricular. Por meio da interpretação, os professores filtram o essencial dos programas para realizá-los em situações práticas que apresentam regularidades e imprevistos. É o trabalho simbólico e discursivo dos professores que dão sentido e atualização aos programas escolares.

Na opinião dos autores, “os objetivos gerais e os resultados do trabalho docente trazem inevitavelmente a marca das exigências sociais, culturais e ideológicas em torno das quais nunca se tem um consenso definitivo e claramente definido num determinado período” (TARDIF; LESSARD, 2014, p. 228)”. A correlação de forças e visões de mundo dos grupos sociais impregnam as finalidades da escola de valores conflitivos, resultando numa ambiguidade que reflete no trabalho docente.

Formar e instruir seres socializados, que vão exercer papéis sociais, caracterizam especialmente a natureza do trabalho docente e os objetivos de ensino. Leve-se em consideração o objeto humano na tarefa de ensinar. Um objeto complexo com o qual se trabalha atributos de natureza imprecisa como a personalidade, a formação intelectual, o gosto de aprender, a qualidade da língua, o sentido do encantamento, etc.

1.2 A especialidade do ensinar

Apesar das dificuldades de descrever a prática, com vistas ao conhecimento dos saberes do ofício do profissional docente, pesquisas realizadas diretamente nas salas de aula apontam para a existência de um repertório de conhecimentos próprios ao ensino, constitutivos da profissionalidade docente, uma vez que toda profissão, caracteriza-se pela formalização dos saberes que lhes são próprios (Gauthier *et al.*, 2013, p. 20). Ao profissional do ensino não é suficiente saber a matéria, não basta ter talento, ter bom senso, seguir a sua intuição, ter experiência e cultura. “Quem ensina sabe que deve também planejar, organizar, avaliar, que também não pode esquecer os problemas de disciplina”, dentre outros saberes. Há um *corpus* de conhecimentos que ajudarão o professor a ler a realidade e a enfrentá-la, sendo esses os saberes da profissão, do ofício.

Entretanto, em caminho oposto, ao tratar do ofício de ensinar, pode-se incorrer no erro de reduzi-lo a um ofício esvaziado de seu contexto concreto de exercício, negando a complexidade do real e impedindo a constatação dos saberes docentes utilizados nas suas práticas, na perspectiva de um ofício sem saberes.

Para enfrentar o desafio da profissionalização docente, Gauthier *et al.* (2013) afastam a dicotomia dos saberes sem ofício ou do ofício sem saberes propondo uma visão de ensino segundo a qual vários saberes são mobilizados pelo professor para dar respostas às situações concretas de ensino. Assim, esse reservatório se compõe de saberes sobre a matéria (disciplinares), saberes sobre o programa (curriculares), sobre as ciências da educação, saberes oriundos da experiência e os saberes da ação pedagógica, que são os saberes experienciais do professor, validados pelas pesquisas realizadas em sala de aula e que se tornam públicos. Os autores defendem que os saberes da ação pedagógica podem melhor contribuir para o aperfeiçoamento da prática de ensino e levar ao reconhecimento do *status* profissional dos docentes, constituindo-se num dos fundamentos da identidade do professor.

Shulman (2014) nos apresentou uma ideia de ensino que enfatiza compreensão e raciocínio, transformação e reflexão. Uma concepção sobre o que é ensinar está implicada com a busca da profissionalização docente e se mostra ainda mais importante quando o modo de entender o ensino direciona os formuladores de políticas públicas para a educação, a formação e avaliação dos professores. A ideia de um *status* profissional do ensino está articulada à crença da existência de uma base de conhecimentos para o ensino, isto é, “um agregado codificado e codificável de conhecimento, habilidades, compreensão e tecnologias, de ética e disposição, de

responsabilidade coletiva – e também um meio de representá-lo e comunicá-lo”. (SHULMAN, 2014, p. 200).

Ao discutir sobre a base de conhecimentos para o ensino, Shulman (2014) lembra, que, geralmente, somente as conclusões de pesquisas sobre a eficácia do ensino têm sido levadas em consideração pelos formuladores de políticas públicas ou formadores de professores. Ocorre que a busca pelos princípios gerais do ensino eficaz leva os pesquisadores, por conveniência acadêmica, a simplificações que, nos testes padronizados das avaliações, ignoram aspectos fundamentais do ensino, como o conteúdo ensinado, o contexto em sala de aula, as características físicas e psicológicas dos alunos ou os propósitos educacionais realizados. Diante disso, esse autor argumenta que existe uma base de conhecimento para lecionar já produzida e que os resultados das pesquisas sobre eficácia do ensino, embora sejam válidos, não são a única fonte de informação para definir tal base. Na sua visão sobre o ensino, assevera que, para ensinar, o professor precisa necessariamente entender o conteúdo a ser aprendido e como deve ser ensinado. Assim, o professor acessa ou pode dispor de uma base de conhecimento que Shulman (2014, p. 206), minimamente, categorizou em:

[...] conhecimento do conteúdo; conhecimento pedagógico geral, com especial referência aos princípios e estratégias mais abrangentes de gerenciamento e organização de sala de aula, que parecem transcender a matéria; conhecimento do currículo, particularmente dos materiais e programas que servem como “ferramentas do ofício” para os professores; conhecimento pedagógico do conteúdo, esse amálgama especial de conteúdo e pedagogia que é o terreno exclusivo dos professores, seu meio especial de compreensão profissional; conhecimento dos alunos e de suas características; conhecimento de contextos educacionais, desde o funcionamento do grupo ou da sala de aula, passando pela gestão e financiamento dos sistemas educacionais, até as características das comunidades e suas culturas; e conhecimento dos fins, propósitos e valores da educação e de sua base histórica e filosófica.

O pesquisador destaca o conhecimento pedagógico do conteúdo como uma categoria de especial interesse por ser a que “melhor distingue a compreensão de um especialista em conteúdo daquela de um pedagogo” (SHULMAN, 2014, p. 207). Fontes filosóficas como empíricas levaram-no à formulação de uma concepção do ensino como compreensão e raciocínio, como transformação e reflexão. Esta concepção, emergida de um certo número de fontes, que não somente os resultados de pesquisas sobre eficácia do ensino, responderia melhor pela complexidade e profundidade de conhecimentos do ato de ensinar.

Diante do desafio de ensinar de forma eficaz aquilo que o professor já compreende, Shulman (2014) descreve uma concepção de ação e raciocínios pedagógicos que envolvem um ciclo de atividades: compreensão, transformação, instrução, avaliação, reflexão e novas compreensões.

A compreensão inicia e conclui o processo de ensinar. Compreender é entender um conteúdo de forma profunda, conceitual e relacional, entender como uma ideia se relaciona com outras dentro de um mesmo assunto e com ideias de outros assuntos e compreender, ainda, como se articulam com os propósitos educacionais.

Depois de compreendidas as ideias, o professor precisa transformá-las para serem ensinadas. Este é o caráter distintivo do profissional professor, é a base do conhecimento para o ensino, a transformação pedagógica do conhecimento do conteúdo. “A chave para distinguir a base de conhecimento para o ensino está na interseção entre conteúdo e pedagogia” Para fazer a transformação, segundo Shulman (2014, p. 217), o professor operacionaliza quatro processos: a preparação e a interpretação crítica dos materiais de instrução; a representação das ideias, que consiste em buscar analogias, metáforas, exemplos, demonstrações, simulações e similares que possam construir nos alunos a compreensão desejada; a seleção do método e modelos de ensino; a adaptação das representações ao perfil dos alunos. Enfim, no processo de transformação, o professor emprega raciocínios pedagógicos para a partir de sua compreensão individual, chegar a formas que possam garantir aos alunos uma compreensão.

A instrução, segundo o autor, é o desempenho observável do trabalho do professor, envolvendo vários atos de ensino descritos na ampliação dos conceitos de gestão da classe e gestão dos aprendizados (Gauthier, Bissonnette e Richard, 2014) apresentados nesta dissertação. Shulman (2014) defende que existe uma forte relação entre a compreensão que o professor tem do conteúdo que leciona e o estilo de ensino por ele utilizado. As técnicas de ensino podem ser mais flexíveis e interativas quando o professor entende melhor o assunto que vai ensinar.

Shulman (2014, p. 222) entende que precede a avaliação um domínio profundo do conteúdo a ser ensinado, dos processos de transformação do conteúdo em material ensinável e dos processos de aprendizagem. É o uso do que o autor chama de conhecimento pedagógico do conteúdo. Essa avaliação que se estenderia ao próprio ensino do professor, às aulas e materiais empregados levam diretamente à reflexão. Verificados o processo de ensino e aprendizagem, o professor olha, por meio de processos avaliativos reflexivos e planejados, para o caminho percorrido a fim de aprender com a experiência. Nesse processo, a revisão do ensino se dá em comparação com os objetivos estabelecidos e buscados. Dessa sorte, chega-se a um novo começo: novas compreensões, fechando o ciclo. Adverte o autor, entretanto, que novas compreensões são possíveis se utilizadas estratégias específicas para documentação, análise e discussão. Como nos processos anteriores, o ensino é pensado, lógico e planejado.

Embora os processos concernentes ao ato de ensinar tenham sido apresentados de forma sequencial, esclarece o pesquisador que eles representam um conjunto de atividades que podem ocorrer numa ordem diferente, sendo possível que, inclusive, um ou outro não ocorra em alguns atos de ensino. Contudo, a especialidade de ser professor consiste em saber utilizar esses processos se necessário e conseguir executar o que o autor chama “um ato completo de pedagogia”.

Ao discutir a natureza da função específica do professor, Roldão (2007, p. 94) coloca essa questão como uma construção histórico-social em permanente evolução, e que “o caráter distintivo do profissional docente, relativamente permanente ao longo do tempo, embora contextualizado de diferentes formas, é a ação de ensinar”. De igual modo, também o entendimento do que é ensinar não é estático e nem consensual, sendo um conceito construído em profundas tensões.

Roldão (2007) circunscreve o ofício de ensinar em um campo pedagógico e alargado, no qual confluem vários saberes, inclusive os disciplinares. Desse modo, não bastaria ao docente professar um saber, mas fazer outros aprenderem esse saber. Dessa assertiva, infere-se que o professor terá que mobilizar os saberes de seu repertório para fazer a aprendizagem acontecer. Formalizar o conhecimento profissional da ação de ensinar significa considerar os vários saberes integrados, situados e contextualizados procurando dar respostas ao ensinar no aqui e no agora. Esta configuração prática pode resultar numa formulação voltada para o praticismo ou tecnicismo simplista ou pode, como prefere Roldão (2007), a configuração do conhecimento docente como saber fazer, saber como fazer e saber porque se faz, opção que integra teoria e prática, reflexão na ação.

1.3 As duas grandes funções do ensino

Um estudo recente, fundado numa teoria de ensino, apresentado nas obras Gauthier *et al.* (2013) e Gauthier, Bissonnette e Richard (2014) trazem importantes elementos para a reflexão e análise sobre os dados desta pesquisa, sob o ponto de vista didático.

Na obra *Por uma teoria da pedagogia*, Gauthier *et al.* (2013, p. 185), pode-se conhecer, de forma sistematizada e detalhada, um repertório de conhecimentos próprios ao ensino, apresentados numa síntese dos resultados de pesquisas sobre os saberes produzidos pelos docentes no exercício da atividade. O enfoque da apresentação se faz nos saberes da ação pedagógica, “uma porção formalizável oriunda da prática na sala de aula e necessária à

profissionalização da atividade docente”. Esses saberes da ação pedagógica estão dispostos em duas grandes funções presentes no ofício da docência: a gestão dos aprendizados e a gestão da classe.

O professor, de forma intencional e planejada, conduz a aprendizagem “em três grandes momentos: a preparação e o planejamento; o ensino propriamente dito (interação); o acompanhamento e a consolidação” (Gauthier, Bissonnette e Richard, 2014, p. 63). Na fase preparatória, o professor lança mão de estratégias relativas ao planejamento da gestão dos aprendizados e da gestão da classe, como se discutirá adiante, de forma mais minuciosa. Em suas análises, Gauthier *et al.* (2013) dizem ser recorrente na literatura que o trabalho de planejar influencia positivamente na aprendizagem, na maneira de organizar o trabalho em grupo, na atenção aos processos de sala de aula e no conteúdo da matéria.

Citando Doyle (1986), Gauthier, Bissonnette e Richard (2014, p. 62) esclarecem que a gestão dos aprendizados é o ensino dos conteúdos: “ensinar o programa, certificar-se de que os diversos elementos da matéria sejam aprendidos e dominados”. À função pedagógica da gestão dos aprendizados equivalem procedimentos relativos ao planejamento, ao ensino e à avaliação de uma aula ou parte de uma aula. Trata-se de um conjunto de operações que o professor implementa para que os alunos aprendam o conteúdo. A gestão da classe é o modo de “organizar os grupos, estabelecer regras de convivência, reagir a comportamentos inaceitáveis, encadear as atividades etc.”. Estas duas funções fundamentais estão interligadas no processo de ensinar, uma vez que os professores que melhor influenciam na aprendizagem dos alunos são aqueles que “adaptam a situação de ensino-aprendizagem às necessidades e capacidades dos alunos (Gauthier *et al.*, 2013, p. 277)”. Essa adaptação vai demandar do docente o conhecimento dos alunos. Aprendizados são favorecidos quando entre professores e alunos o relacionamento é pedagógico e humano porque o ensinar é precisamente um ofício interativo.

Na fase de interação com os alunos, o professor conduz o ensino, centrando esforços para revisar conteúdos e recapitular conhecimentos, empregar conceitos integradores, explicar os objetivos do trabalho a ser realizado, estabelecer etapas para o conteúdo, sequenciando desafios, repetindo regras e conceitos-chave. É preciso ter clareza na apresentação, enfatizando os aspectos importantes do conteúdo, utilizando exemplos e avaliando a compreensão paulatinamente (Nussbaum, 1992 *apud* Gauthier *et al.*, 2013). Há que se proporcionar aos alunos um tempo maior de prática orientada; retroagir quando não há compreensão; reforçar de forma positiva o bom trabalho dos alunos, de forma clara, adequada e rápida e, ainda, utilizar perguntas estimuladoras, elaboradas com clareza e criatividade, preocupando-se em designar alunos a respondê-las.

Nessa fase, o professor põe em prática o planejado, aplica as estratégias planejadas para que os alunos tenham sucesso no aprendizado do conteúdo, das habilidades e regras do currículo. Essa é a fase do ensino onde se aplicam estratégias gerais de gestão dos aprendizados e estratégias específicas, entre as quais se incluem aquelas que se referem à modelagem, à prática guiada e prática autônoma.

As estratégias específicas planejadas serão aplicadas nos três momentos da aula. Gauthier, Bissonnette e Richard (2014) trazem de Archer; Hughes (2011) o parâmetro de uma aula dividida em três etapas: a abertura, o corpo e o encerramento.

A primeira atividade cotidiana é a correção do dever de casa, seguindo-se a abertura da aula do dia. Na abertura da aula, o professor vai utilizar estratégias para obter a atenção dos alunos; apresentar os objetivos do aprendizado, justificar os objetivos da aula, ativar os conhecimentos prévios, ensinando-os, se for o caso. No corpo da aula, está a condução, o momento em que se aplica o método de ensinar explicitamente. É formado por tudo o que o professor faz e utiliza para ensinar o que foi estipulado no objetivo de aprendizado. Após a abertura da aula, sequenciam-se as etapas da modelagem, da prática guiada e da prática autônoma.

A modelagem consiste em o professor dizer, na primeira pessoa, como ele faz, como ele resolve o que vai propor depois aos alunos. Ele revela aos alunos seus processos mentais utilizados na compreensão e resolução da questão apresentada. Dá exemplos e contraexemplos. A informação é apresentada pouco a pouco, numa sequência que vai do mais simples ao mais complexo. Nessa etapa, o professor verifica os conhecimentos prévios dos alunos para favorecer a compreensão da matéria.

Na prática guiada, o professor verifica a qualidade da compreensão e propõe tarefas semelhantes a que foi desenvolvida na etapa de modelagem. Nesse momento, o professor ensina conceitos, habilidades e regras; demonstra etapa por etapa; faz perguntas e solicita respostas; oferece *feedback*, corrige e parabeniza; estuda problemas já resolvidos; utiliza um apoio adequado, através de dicas, métodos ou lembretes que são retirados à medida em que a aprendizagem progride; persegue uma taxa elevada de sucesso de aprendizados dos alunos, com uma participação mais coletiva e troca de ideias entre os discentes.

Na prática autônoma, sem a assistência do professor, o aluno aperfeiçoa sua compreensão da matéria procurando, através da prática proposta pelo professor, assimilar os conhecimentos.

No encerramento da aula, o professor seleciona, sintetiza e revisa pontos fundamentais da matéria que devem ser registrados pelos alunos; explicita o caminho percorrido durante a

aula e prepara o terreno para a próxima matéria a ser ensinada, estabelecendo um nexo entre a aula que finda e a aula futura.

A consolidação dos aprendizados diz respeito às atividades que visam à fixação dos aprendizados da aula. O professor deve instaurar estratégias para consolidar os aprendizados. Essa consolidação acontece através dos deveres propostos para casa, das revisões cotidianas, semanais e mensais e das avaliações formativas e somativas.

Uma boa prática pedagógica, com resultados de aprendizagem, está relacionada com um planejamento dos aprendizados em etapas muito bem definidas que antecedem ao acontecimento da aula. Essa teoria sobre o planejamento, apresentada no capítulo subsequente, apresenta aspectos que permitem buscar as regularidades de planejamento do trabalho docente. A teoria de Gauthier *et al.* (2013), sustentada em mega análise de pesquisas com resultados de boas práticas, aponta um caminho bem orientado para construir o planejamento da aula (Gauthier, Bissonnette e Richard, 2014, p. 141). Essa orientação sistemática, utilizada como parâmetro para a observação da prática pesquisada neste estudo, não exclui a observação do contexto de produção da prática, das especificidades em que os atores se situam.

1.4 Prática pedagógica, prática docente e prática de ensino

Na investigação empreendida, buscamos a compreensão de como a prática de ensino se relaciona com o planejamento da aula ou um conjunto de aulas em sequência. Necessário se faz esclarecer que se toma a terminologia prática de ensino, ao longo desta dissertação e na investigação realizada, como os atos praticados pelo professor em sala de aula com a finalidade de ensinar. A prática de ensino afunila a amplitude alcançada pela terminologia prática docente, traduzindo melhor sobre o que queremos abordar, que é o modo como o ensinar em sala de aula se relaciona com o planejamento da aula. Nesse sentido, a prática de ensino é a principal prática docente e ambas estão inscritas num campo de significação maior que é o de prática pedagógica (FRANCO, 2012), de quem se traz algumas discussões.

A prática pedagógica é uma dimensão da prática social geralmente relacionada às práticas educativas da instituição escolar. Organizadas de forma intencional, visando atender às expectativas educacionais de uma comunidade, as práticas pedagógicas também acontecem em outras instituições sociais como a família e a igreja, sendo que a representatividade e valor atribuídos pelo grupo social que as protagoniza advirá de pactos sociais, de negociações e deliberações coletivas (FRANCO, 2012).

Mesmo as práticas pedagógicas impostas assim podem ser chamadas porque também produzirão alterações na cultura da prática do ensino, na organização das salas de aula e/ou da escola como um todo, no sentido de escola, de aprendizagem e avaliação. Elas expressam um momento histórico, um espaço de coexistência de relações de produção, culturais, sociais e ideológicas. Concebê-las em sua situacionalidade e em seu dinamismo vai de encontro às práticas engessadas, ritualísticas, tecnicistas que fragilizam ou eliminam “o elemento artesanal, criativo, crítico, que é imanente à prática pedagógica”. (FRANCO, 2012, p. 183).

Expressando interesses explícitos ou disfarçados, as práticas pedagógicas pressupõem a articulação com as expectativas de um coletivo composto por adesão, negociação ou imposição. Na cultura escolar, esta articulação de expectativas pode qualificar os processos educativos de uma sociedade porque as práticas pedagógicas “condicionam e instituem as práticas docentes”. (FRANCO, 2012, p. 177). A prática docente é uma dimensão da prática pedagógica, esta entendida como uma prática social complexa que articula, simultaneamente, elementos particulares, relacionados ao docente e ao discente, e elementos gerais como as políticas públicas, que as instituem ou alteram, e o momento social, econômico e político em que acontecem.

Franco (2012, p. 178-179) sinaliza que as práticas pedagógicas podem transformar as práticas docentes para melhor ou para pior. Olhar para a prática docente, olhar especialmente para a prática de ensino na sala de aula, requer o conhecimento das práticas pedagógicas que lhe servem de orientação porque “a sala de aula organiza-se pela teia de práticas pedagógicas que a envolve e com ela dialoga”. Nesses termos, a autora nomeia como pedagógica toda prática docente consciente da intencionalidade de sua ação. Esta prática docente “é uma prática que se exerce com finalidade, com planejamento, com acompanhamento, com vigilância crítica, com responsabilidade social”, contrapondo-se a um fazer mecânico e burocrático, que racionaliza e empreende ações somente para qualificar a eficiência do ensino, numa perspectiva instrumental.

Reitera-se que práticas pedagógicas não acontecem somente na escola. Há uma cadeia de práticas pedagógicas que a circundam e que vão afetar a sala de aula com suas múltiplas determinações. Esta visão das práticas, na perspectiva da totalidade, pode transformar a sala de aula no espaço do diálogo, onde vão ecoar e reverberar as mediações entre sociedade e escola. Assim, olhar a prática docente, na especialidade do ensinar, significa entendê-la como uma prática conectada a um todo, com fundamento nas práticas pedagógicas que lhe dão sentido e direção.

Sendo a ação de ensinar a especificidade, o caracterizador distintivo do docente, importa saber que a prática docente, em suas dimensões e peculiaridades, orienta-se para a ação de ensinar, isto é:

[...] a especialidade de fazer aprender alguma coisa (a que chamamos currículo, seja de que natureza for aquilo que quer ver aprendido) a alguém (o acto de ensinar só se actualiza nesta segunda transitividade corporizada no destinatário da acção, sob pena de ser inexistente ou gratuita a alegada acção de ensinar) (ROLDÃO, 2005a. *apud* ROLDÃO, 2007).

Nessa perspectiva, a função de ensinar é caracterizada pela dupla transitividade e pelo lugar da mediação, correspondendo à lógica da Didática que é produzir aprendizagens nos alunos, a partir do planejamento e da ação daquele que faz aprender.

Nesta pesquisa, utilizamos a terminologia prática de ensino compreendendo-a como a ação de ensinar e que o ensino escolar solicita um planejamento para viabilizar suas intencionalidades, que o docente se organiza e prepara as condições para ensinar num espaço marcado por uma convivência tensional e contraditória entre o sujeito que aprende e o professor.

Para os fins desta investigação, entenda-se prática de ensino como o momento de interação com os alunos e o momento de consolidar e avaliar a aprendizagem. Estando o docente nesses momentos, ou seja, no desenvolvimento do que foi planejado, na aula propriamente dita, buscamos a compreensão de como se estabelece a relação entre esses dois polos que se articulam: o planejamento da aula e a prática deste mesmo planejamento.

A prática de ensino está inserida numa rede de práticas pedagógicas que se materializam nos planejamentos. As diretrizes de uma política educacional são levadas aos sistemas de ensino e destes para as escolas, chegando à sala de aula, por meio do planejamento da ação do professor. Franco (2012, p. 177) nos dirá que “as práticas docentes não se transformam de dentro das salas de aula para fora, mas, ao contrário”. Intencionais e planejadas, as diretrizes educacionais podem minimizar o espontaneísmo de uma prática docente, alinhando o trabalho do professor a uma expectativa de formação, bem como também podem criar o administrador de conteúdos curriculares e competências previamente e, à sua revelia, selecionados. Fazendo parte de uma cadeia de planejamentos, pode-se pensar que toda ação do professor está planejada, ainda que não seja por ele. E que, mesmo a convivência com o professor espontaneísta, com o *laissez-faire* pedagógico, faz parte de um projeto (des) educativo maior.

Se vamos discutir o ensino como uma ação intencional e planejada também pelo professor, não podemos desatrear dessa discussão os fundamentos pedagógicos, a especificidade que é “fazer-se e refazer-se pela interpretação dos sujeitos nela envolvidos”.

(FRANCO, 2012, p. 182). Nesse sentido, entende-se que o professor, em sua essência profissional, não deve sucumbir às diretrizes prescritivas ou orientadoras sem refletir, sem dialogar com a rede de planejamentos em cadeia e, consciente do seu contexto de atuação, saber o que faz, por que fazer e como deve fazer. Trata-se, dessa forma, do profissional que avalia e reflete sobre o conteúdo que vai ser trabalhado, sobre a abordagem que será dada e sobre a formação que se pretende alcançar como consequência de seu trabalho de interação com o aluno.

Trazer à baila uma discussão sobre planejamento da prática de ensino vem ao encontro da necessidade de trazer vida à escola, problematizando uma concepção de ações mecânicas, reprodutivistas e tecnicistas da ação docente. A prática consciente requer reflexão e planejamento. O protagonismo consciente de sua ação de ensinar e o saber fazer próprio do docente fundamentam e valorizam a profissão magistério (FRANCO, 2012).

Compreendemos com Barros (2005) que, do ponto de vista do ensino, o professor precisa planejar sua ação, refletir sobre sua prática, pensar sobre o que faz, antes, durante e depois. A ação pedagógica planejada, ao contrário do espontaneísmo ou da reprodução servil, torna-se indispensável para caracterizar e particularizar a profissão docente.

2 PLANEJAMENTO DE ENSINO

Por variados motivos citado na literatura como imprescindível ao ato de ensinar, o planejamento do ensino, o saber fazer um planejamento de ensino integraria o arcabouço de saberes necessários ao exercício profissional da docência. Não se trata, entretanto, de aplicar uma técnica sem reflexão. O planejamento de ensino é parte intrínseca do ato de ensinar e, tomado como instrumento de organização e reflexão sobre a prática, demanda que o profissional tenha uma compreensão prévia do que é ensinar, do como ensinar e por que ensinar, assuntos que foram abordados no capítulo sobre o ensino.

Entendemos o planejamento da aula em articulação com o planejamento de ensino, estes dois níveis de planejamento no âmbito da escola, elaborados pelo professor, que guardam diferenças quanto aos objetivos e formas de elaboração e têm em comum os fundamentos, concepções e finalidades. Dessa forma, da literatura com quem escolhemos dialogar, trouxemos, para este trabalho, pesquisas e reflexões sobre planejamento de ensino e sobre o planejamento da aula, propriamente dito.

A ausência de um planejamento de ensino, ao lado de outras dificuldades enfrentadas pelos professores no exercício da docência, tem levado à improvisação pedagógica na sala de aula e conseqüente má qualidade no ensino e na aprendizagem. Caracterizando-se como um processo de reflexão vivenciado no cotidiano da prática de ensino, é por meio do planejamento que o professor age criticamente diante de seu trabalho docente (FUSARI, 1990). Dessa forma, o planejamento é concebido como um instrumento que vai orientar o trabalho docente, como um meio de viabilizar a democratização e a qualidade do ensino.

A escola pode e deve ir além do cumprimento burocrático da entrega de um formulário preenchido com os objetivos gerais, específicos, conteúdos, estratégias e avaliação. Para superar os problemas e os desafios do planejamento do ensino, o autor propõe dar a ele um significado transformador, refletindo e contextualizando cada um desses elementos. Nessa mesma linha, Corazza (1997) concebe o planejamento como uma possibilidade de confrontar um currículo uniforme que se impõe sobre as escolas, que desconsidera a multiplicidade de culturas implicadas nas identidades dos sujeitos docentes e discentes.

Elaborar, executar e avaliar o planejamento do ensino exige que o educador tenha clareza da função da escola, da sua função como professor, dos objetivos gerais da educação escolar. Ensinar para a formação do cidadão consciente e crítico, atuante em uma sociedade democrática, vai demandar uma competência técnico-política para articular, de forma

planejada, os conteúdos, métodos, técnicas e avaliação do processo de ensino e aprendizagem. (FUSARI, 1990).

Russo (2016, p. 03) adverte que os professores, de forma ingênua, têm entendido o planejamento como “uma técnica organizatória política e ideologicamente neutra” e que esta postura explica parcialmente a pouca importância dada ao planejamento na instituição escolar e a omissão em fazê-lo por significativa parcela dos professores.

Ao tecer uma reflexão sobre planejamento e burocracia no âmbito da prática escolar, Russo (2016) recorre a materiais por ele produzidos na década de noventa, sendo um desses um registro parcial de uma pesquisa que apresenta observações feitas durante a realização do planejamento na escola pesquisada. Apesar de decorridos vários anos, os dados ainda se mantêm atualizados em relação ao planejamento no cotidiano escolar. Com isso, o pesquisador reitera que os problemas sobre o planejamento, outrora encontrados, ainda continuam os mesmos. A temática do planejamento há muito não protagoniza as discussões e estudos no campo da educação.

Russo (2016) entende o planejamento como um processo dinâmico que sofrerá correções sucessivas nas condições reais da ação educativa. Planejamento é processo que pode se materializar no plano, sua forma escrita. A ênfase exagerada nos aspectos formais da elaboração dos planos fará recair a avaliação sobre o produto, isto é, no plano e este será visto como instrumento de controle burocrático. Gandin (2014) destaca a importância da elaboração de planos escritos como forma de tornar mais eficiente e mais eficaz a ação, dando maior consistência ao processo de planejamento. O planejamento sem o plano pode se perder na carência do suporte que lhe dá visibilidade e sustentação; o plano sem planejamento, desprovido de sua constituição processual, pode fenecer nas gavetas institucionais. O plano tem um valor relativo sem deixar de ser importante e necessária a sua formulação, contanto que “não comprometa a qualidade da participação política dos elaboradores (RUSSO, 2016, p. 3)”.

O planejamento como um processo participativo está associado a uma visão de gestão democrática de escola e, no entendimento deste último autor, como forma de superar as dificuldades do contexto social escolar e de seus alunos, sendo:

[...] instrumento metodológico de construção do projeto escolar, que privilegia mais o aspecto processual do que o produto; enquanto espaço privilegiado de participação dos professores na escola; e como expressão da autonomia da escola na fixação das suas finalidades, em relação ao aparelho burocrático de Estado (RUSSO, 2016, p. 8).

Além de possibilitar a eficiência (fazer bem o que se pretende fazer) e a eficácia (fazer coisas úteis à sociedade), o planejamento na prática educativa é um processo educativo na medida em que concebido por meio da participação, ancorado na democracia e na libertação (GANDIN, 2014). A participação coletiva dá a cada um dos envolvidos o dever/direito de conhecer o contexto do trabalho, com seus impasses e possibilidades, refletir sobre as funções da educação, sobre o papel da escola, sobre o trabalho docente, sobre a organização da escola e apontar caminhos para uma prática pedagógica situada e significativa, que se atualiza por meio da reflexão sobre a ação e avaliação, configurando um processo cíclico em que se educam uns aos outros.

Gesser (2011), ao situar o campo de estudos do planejamento educacional, coloca-o como ferramenta básica para a formação acadêmica e profissional de um profissional de educação. As publicações da área até então, segundo a autora, estiveram embasadas nas obras da década de 1970 e 1980, restando uma carência de literatura nesse campo na última década do século XX e primeira década do século XXI.

Em 2016, na apresentação de seu livro *As dimensões do planejamento educacional: o que os educadores precisam saber*, Santos (2016) reitera a existência dessa lacuna na literatura educacional brasileira em assuntos concernentes ao planejamento educacional.

Veiga (2019) traz o tema do planejamento educacional, numa abordagem político-pedagógica em tempos de incertezas, assim por ela situado. A obra apresenta uma discussão sobre projeto político-pedagógico em face do currículo, gestão democrática e avaliação sem, entretanto, esmiuçar aspectos teóricos e empíricos no que concerne ao nível micro do planejamento educacional: o plano de ensino e o plano de aula.

Reputamos, além de outras, como importante a contribuição de Gesser (2011) por ampliar e aprofundar o tema planejamento de ensino em diversos aspectos. A autora afirma que a literatura mais recente sobre planejamento educacional vem destacando que planejar é uma prática que tem sido negada pelos professores, apresentando-se, ainda em muitas escolas, como uma prática numa perspectiva tecnicista, burocrática e reprodutivista.

A constatação de que existe resistência ao ato de planejar o ensino, como prática (re)negada no trabalho de educação dos professores, ainda mais sintomático na educação básica, também pôde ser anteriormente encontrada em CORAZZA (1997). Na linha desta autora, Gesser (2011) vai encontrar na gênese do dispositivo planejamento, inicialmente, também o nascimento dessa cultura de resistência ao ato de planejar.

O planejamento no ensino surgiu com a escola em massa no séc. XVII, a partir da necessidade de controlar, regular e normalizar a população infantil introduzida nas escolas. O planejamento chegou à educação impregnado dos princípios básicos da economia capitalista, do mercado e da indústria, onde já existia. Assim é que se compreende sua racionalidade tecnicista, caracterizando-se pela eficiência e produtividade, numa lógica reprodutivista do modo de produção capitalista. Esse modelo de planejamento se manteve até a década de setenta do século XX, demarcando o campo como área de estudo.

No final da década de setenta, teóricos educacionais críticos questionaram esse modelo de planejamento tecnicista e, no entanto, nenhuma outra alternativa foi construída. Por um longo período, a prática de planejar passou a ser representada por uma ausência. O planejamento deixou de ser objeto de preocupação, de estudo e debate (CORAZZA, 1997, *apud* GESSER, 2011) como se não fizesse parte do trabalho docente.

O modelo de organização industrial, vigente até o final dos anos setenta, veio a sofrer transformações trazidas pela abertura econômica e o crescente aumento da competitividade. As empresas começaram a adotar um modelo mais flexível de produção, introduzindo a informatização dos processos produtivos, e diversificando produtos com a finalidade de contemplar nichos diferenciados de mercado.

Esse movimento, outra vez emanado da indústria e do mercado, repercutiu no planejamento de ensino no final dos anos oitenta e início da década de noventa. O avanço da ciência e o advento das novas tecnologias trouxeram transformações estruturais significativas na educação e no mundo contemporâneo. Nesse contexto de transição, coexistiram valores de antigos paradigmas ao lado de outros deste mundo em transformação. A prática pedagógica escolar ganhou pauta de discussão, entretanto, conforme Gesser (2011), a escola parece ter sido pouco transformada, especialmente no que diz respeito ao planejamento.

Estando já no início da terceira década do terceiro milênio, depois de tantas transformações trazidas pelos processos de globalização, pela revolução tecnológica, em tempos pós-modernos, ainda observamos em muitas escolas o campo do planejamento caracterizado por um saber pronto e acabado em si mesmo, com uma organização e sequência lineares, com previsão de exposição oral do professor ou, de outro modo, conforme Corazza (1997), observamos também a ausência de planejamento.

Em seu trabalho, Gesser (2011) observou que alguns professores utilizavam o planejamento de outros professores ou planejamentos já utilizados em anos anteriores, o que se constitui, de acordo com a autora, numa estratégia de resistência ou negação. A experiência docente nos aponta que o não fazer planejamento ainda é uma realidade na educação básica,

embora não se possa dizer que toda ausência de planejamento seja uma estratégia de resistência aos parâmetros tecnicistas.

Santos (2016) vem trazer outro componente sobre a razão da ausência do ato de planejar o trabalho docente. Ele argumenta que, principalmente no Brasil, existe disseminada uma falsa crença de que os professores não necessitam e/ou não fazem planejamento porque “na prática a teoria é outra”. Defendendo que o planejamento é uma oportunidade de reflexão teórico-prática inexorável da práxis do educador, Santos (2016) vê os planejamentos (de ensino, de aula) como elementos mediadores entre o cotidiano das salas de aula e as perspectivas de ensino e aprendizagem assumidas pelo professor e pela escola. Assim, o autor não vê possibilidades para que a prática docente possa ser reprodutivista de conteúdos previamente elaborados.

Na problemática apresentada por Santos (2016), pode-se inferir que na prática, de fato a teoria será outra porque vai requerer contextualização e adequação ao ambiente da sala de aula. Uma prática reprodutivista sinalizaria que “na prática a teoria é a mesma”.

Gesser (2011), ao argumentar que a escola não tem acompanhado as transformações locais e mundiais, observa que especialmente as escolas de educação básica ainda operam num paradigma epistemológico positivista, caracterizado por aspectos de um saber enciclopédico, organizado e sequenciado de forma linear, transmitido em aulas expositivas e que necessitaria adaptar-se ao novo mundo, por meio de uma transformação paradigmática.

O planejamento da prática pedagógica é o ato intencional de ensinar novos saberes às crianças, jovens e adultos na escola. Conforme diremos em outro momento, é na intenção que o planejamento se justifica. Se as práticas pedagógicas se dão nas relações do sujeito consigo mesmo e na interação com os outros; se acontecem num contexto social e institucional situado e situante (PEREIRA *et al.*, 1991) e se intencionam mediar saberes e modos de agir, promovendo mudanças qualitativas no desenvolvimento e aprendizagem, constituindo sujeitos para viver em suas comunidades e na sociedade (LIBÂNEO, 2006), elas (as práticas pedagógicas escolares) não podem ser ações repetitivas e improvisadas.

O entendimento de que as práticas pedagógicas são situadas está ligado à compreensão anterior de que os contextos de execução apresentam condições desiguais de que se podem valer os professores e as populações com que trabalham. Uma realidade plural que vai requerer planejamentos e práticas também plurais. (KRAMER, 1997)

É na intencionalidade da prática de ensino que o planejamento da aula se inscreve e se justifica. O planejamento no ensino, numa perspectiva ampliada, permite a coesão das ações docentes para que elas não se tornem esforços avulsos, desconexos, que podem não levar a lugar algum, fazendo da aula um simples preencher de tempo de hora/aula. Um planejamento,

além de favorecer a coesão entre as ações do docente, a articulação com outras práticas pedagógicas de dentro e fora da escola, também favorece a coerência com os planejamentos mais amplos (de ensino, da escola, do sistema, do projeto nacional de educação) nas intenções políticas e pedagógicas de que se investem.

O planejamento das aulas ou de uma sequência de aulas articula-se com o planejamento de ensino do docente (também nomeado plano de curso), com o planejamento político e pedagógico da escola e este, com o projeto de seu sistema de ensino. A totalidade de que a prática docente é parte, deve estar clara para o docente que, certamente, na medida de sua autonomia, pode a ela aderir, se opor ou dialogar, mas sempre de maneira elucidada, principalmente para ele mesmo. “No contínuo processo de diálogo com o que faz, por que faz e como deve fazer” (FRANCO, 2012, p. 186), o planejamento dá corpo e visibilidade a essa consciência pedagógica.

O discente aprende melhor quando percebe, compreende o porquê do trabalho que lhe é proposto. E não se trata apenas de compreender o porquê de aprender determinado conteúdo, trata-se da compreensão do para quê, qual a importância, qual sentido lhe é produzido para motivá-lo a estudar, a caminhar. Necessário que o discente, assim como o professor, tenha clareza de como a prática de ensino tem coesão, coerência e articulação com um arcabouço de intenções. O discente pode perceber esta clareza através da explicitação do planejamento da aula (ou conjunto de aulas) por parte do professor. E, para isso, o planejamento precisa existir no plano concreto.

No contexto desta dissertação, fala-se de um planejamento organizado pelo próprio professor. Se o professor segue às cegas o livro didático, a apostila do curso ou recebe pronta a sequência de aulas com seus conteúdos e instruções metodológicas, evidentemente que isso também é projeto educativo, que tira do professor parte constitutiva de sua profissão, que é o ato de planejar o que vai ensinar. Neste caso, o professor é mero administrador do livro ou material didático e deixa de planejar seu trabalho a partir da realidade de seus alunos (BRASIL, 2006, p. 40).

Como aponta Libâneo (1994, p. 241), “o plano de aula é um detalhamento do plano de ensino. As unidades e subunidades (tópicos) que foram previstas em linhas gerais são agora especificadas e sistematizadas para uma situação didática real”. A partir de um planejamento, pode-se organizar, reorganizar e criar condições, situações desafiadoras e os meios necessários para que os alunos aprendam. Apesar de ser imprevisível, não imediato, o que decorre da ação docente de ensinar, um planejamento permite acompanhar, recompor e readequar o

planejamento inicial. Esse movimento dinâmico permite a revisão de procedimentos e o aprimoramento.

Ao falar sobre o planejamento da prática de ensino, Farias *et al.* (2009), numa perspectiva transformadora de educação, entendem que a prática educativa, intencional e sistemática, requer planejamento prévio. No mesmo sentido, Libâneo (2006) entende o planejamento como um processo de reflexão das ações e opções do trabalho docente, que permite racionalizar, organizar e coordenar a ação docente, sendo importante porque é uma atividade consciente de previsão da ação docente, fundamentada em opções político-pedagógicas e articulada à situação didática concreta.

Com base em suas pesquisas, Farias *et al.* (2009) assinalam que os professores reconhecem a importância do ato de planejar, embora tenham aversão ao momento escolar destinado à elaboração do planejamento. Tal resistência em fazer o planejamento talvez encontre uma explicação possível, segundo as autoras, em uma prática pedagógica vivenciada nos tempos da ditadura, em que o planejamento era um mecanismo de padronização e controle do trabalho dos professores, resultando como burocrático e passível de reprodução. Com a reabertura política, este tipo de planejamento foi criticado num movimento de denúncia ao seu caráter alienado e alienador.

Relatos de professores sinalizam, ademais, que vários outros elementos afastam os docentes da tarefa de planejar a sua prática. Há um ordenamento político, social e econômico – a globalização e o neoliberalismo - que tem contribuído para precarização das situações de trabalho dos professores, o que repercute no planejamento de ensino. Esse quadro desfavorável ao planejamento poderia ter uma reversão houvesse a clareza de propósitos, tempo e organização política para enfrentar as condições desfavoráveis ao trabalho no magistério. Dessa forma, a compreensão do planejamento como instrumento de organização da lida docente é um passo necessário para ressignificá-lo junto ao coletivo de professores, numa perspectiva pedagógica transformadora (FARIAS *et al.*, 2009).

Ao tratar dos sentidos e princípios da prática do planejamento, as mesmas autoras inicialmente asseveram que “o planejamento é ato; é uma atividade que projeta, organiza e sistematiza o fazer docente no que diz respeito aos seus fins, meios, forma e conteúdo (p. 107)”. Tal como Libâneo (2006), Farias *et al.* (2009) explicitam que o planejamento é uma ação reflexiva, que possibilita avaliação e revisão do ser e fazer docentes, com vistas ao alcance dos objetivos de ensino. Destacam ainda uma dimensão política porque permite escolhas, opções metodológicas e teóricas. À dimensão política, as autoras acrescentam a dimensão ética do planejamento porque nele estão presentes ideias, valores, crenças e projetos.

2.1 O ato de planejar: razões e princípios

Explicitada na literatura a sua relevância como componente do ato de ensinar, passemos às razões do ato de planejar. Libâneo (2006) esclarece que o planejamento tem as funções de explicitar princípios, diretrizes e procedimentos do trabalho docente; expressar o vínculo entre o posicionamento filosófico, político-pedagógico e profissional e as ações do professor em sala de aula; assegurar a racionalização, organização e coordenação do trabalho docente, evitando a improvisação e a rotina; prever objetivos, conteúdos e métodos a partir da realidade social e perfil dos alunos; assegurar a unidade e a coerência do trabalho docente, articulando o que ensinar, para que ensinar, a quem ensinar, o como ensinar e a avaliação; permite atualizar o conteúdo do planejamento no processo de revisão, adequação e readequação e a função de facilitar a preparação das aulas.

De um modo geral, as razões apontadas por Farias *et al.* (2009, p. 107) ratificam as do pesquisador porque elas esperam, com o planejamento, “prever ações e condições, racionalizar tempo e meios; fugir do improviso e da rotina; assegurar unidade, coerência, continuidade e sentido ao nosso trabalho”.

Consciosos das razões para se planejar, cabe-nos trazer os princípios que devem orientar esta prática. Libâneo (2006) entende que o planejamento deve apresentar uma ordem sequencial, progressiva, com uma previsão de passos organizados numa sequência lógica, caracterizando-se pela objetividade, coerência e flexibilidade. Farias *et al.* (2009) ratificam estes três princípios e acrescentam os princípios da participação, da formalização e da ousadia.

A objetividade consiste na correspondência às possibilidades humanas e materiais da realidade de aplicação do planejamento. O conhecimento da realidade faz o planejamento situado e abre possibilidades para ações de superação dos desafios encontrados. Libâneo (2006), ao falar sobre o princípio da objetividade, lembra que a superação de condições da realidade somente nos é possível tendo o conhecimento das limitações nela contidas.

Entender que a ação e a vontade docentes fazem parte da realidade dá sentido ao princípio da ousadia (FARIAS *et al.*, 2009) porque o trabalho docente pode desencadear mudanças, daí a importância de se planejar ações claras voltadas para a superação do real. A objetividade é o ser e a ousadia, o vir-a-ser. Nas palavras das autoras, “eixos fundamentais de uma prática planejada que se pretende transformadora”.

A coerência é a relação que deve existir entre as ideias e a prática. Ela diz respeito à relação de concordância entre os objetivos gerais, os específicos, conteúdos, métodos, recursos

e avaliação; à relação entre os planos de ensino entre si (de curso, de unidade e de aula) e entre esses e o Projeto Político-Pedagógico da escola.

A flexibilidade diz respeito às possibilidades de correções, à avaliação e ao replanejamento do percurso. O plano é um guia aberto à revisão de valores, de práticas porque a realidade está sempre em movimento e a relação pedagógica está sujeita às condições concretas. Como nos lembra Libâneo (2006, p. 223), o planejamento tem a função de “orientar a prática partindo de exigências da própria prática”.

Farias *et al.* (2009) destacam que o planejamento tem um caráter participativo, articulador e mobilizador de toda a comunidade escolar, sendo assim um processo construído coletivamente e que a formalização dos planejamentos encontra razão, além da memória, na possibilidade de socializar o trabalho realizado. O registro das intenções e ações previstas é princípio inerente à organização do trabalho escolar.

Uma vez em mãos os dados da realidade sobre a qual o professor vai agir, intervir, alterar, segue-se o momento de definir cada um dos elementos do processo de ensino: os objetivos a serem alcançados; os conteúdos ou temáticas a serem exploradas; os procedimentos didáticos a serem vivenciados; os recursos didáticos necessários às ações pretendidas e a sistemática da avaliação da aprendizagem.

2.2 Elementos do planejamento

A tarefa de planejar a ação docente vai demandar uma organização que contemple o para quê, o quê, como e com quê ensinar e os resultados das ações empreendidas. Correspondendo respectivamente a estas questões, tem-se os objetivos, conteúdos, metodologia, recursos didáticos e a sistemática de avaliação.

Os resultados e propósitos esperados da ação docente constituem os objetivos do planejamento. Neles, os valores, crenças expressam o que se quer para o aluno e, conseqüentemente, para um projeto de homem e de sociedade. Assim, os objetivos “são horizonte e alicerce, fundamento e guia da nossa prática” (FARIAS *et al.*, 2009, p. 115).

Espera-se que os objetivos busquem superar uma prática pedagógica tradicional, cujos objetivos se encerrariam no limite das disciplinas curriculares; que viabilizem a formação de valores, que se orientem para uma prática transformadora, que revelem:

[...] o intuito de levar o aluno a tomar posse do conhecimento científico e universal para uso nas suas lutas sociais cotidianas, que contribuam com o processo de

desalienação, propiciando o exercício de práticas cidadãs e democráticas, de autoconhecimento e realização pessoal; que o ajude a se libertar do preconceito, do medo, da ignorância, da sensação de incapacidade e de impossibilidade de reverter as mais variadas situações de opressão e marginalidade as quais possa estar submetido. (FARIAS *et al.*, 2009, p. 115).

Para Libâneo (2006), o objetivo geral ou formativo refere-se à formação de valores, atitudes e convicções. Não é objetivo de alcance imediato e nem de fácil constatação. Como advertem Farias *et al.* (2009), converter os objetivos de uma disciplina ou área do conhecimento nos fins e propósitos mais amplos vai requerer que o docente veja sua matéria não como um fim em si mesma, mas que seja capaz de compreender os postulados e princípios que orientam a sua disciplina, e não apenas as regras e normas que a determinam. Os objetivos específicos desdobram os objetivos gerais, apontam para propósitos atingíveis e observáveis pelo docente, com previsão de alcance no tempo e nas condições em que se realiza o ensino.

Em suas análises em relação aos conteúdos, Farias *et al.* (2009, p. 117) vêm nos falar da constatação de uma postura acrítica em relação aos critérios de seleção, organização e trabalho com os saberes escolares. Avaliam que, de um modo geral, os conteúdos escolares continuam definidos pelos livros didáticos e currículos escolares, tratados como verdades absolutas, neutros, isentos de pretensões político-ideológicas, não tendo relação com o contexto social e dissociado da capacidade cognitiva dos alunos. Ainda acrescentam que, na escola, os conteúdos aparecem reduzidos à natureza conceitual e “deixam à margem do processo de ensino e de aprendizagem, os conteúdos atitudinais e procedimentais”. A este respeito, Libâneo (2006) lembra que os conteúdos consistem em habilidades, hábitos, capacidade, atitudes e convicções, além de conhecimentos.

A seleção dos conteúdos, conforme proposta em alguns livros de Didática, estabelece como critérios: a significação, de modo que os conteúdos possam responder às necessidades e interesses dos alunos; e a utilidade e a adequação à sua realidade. Libâneo (2006) propõe, para a seleção de conteúdos, que haja correspondência entre objetivos gerais e conteúdos; que tenham caráter científico; que estejam sistematizados; que tenham relevância social; que sejam acessíveis e sólidos.

Esses critérios tentam conformar a complexidade desse tema. E sobre isso, Farias *et al.* (2009) questionam sobre qual verdade os conteúdos selecionados professam; sobre quais seriam as necessidades e interesses dos sujeitos aprendizes reais; se os interesses são individuais ou de classe; sobre qual a natureza das situações de uso do conteúdo trabalhado; se a adaptação curricular supera as dicotomias saber local-universal, quantidade-qualidade. Além disso,

advertem que a gradação das dificuldades conceituais, o aprofundamento das questões trabalhadas e a articulação entre os conteúdos disciplinares são elementos da organização curricular a que se deve atentar.

Libâneo (2006) afirma que “uma pedagogia de cunho crítico-social reconhece a objetividade e universalidade dos conteúdos, assim como reconhece que nas sociedades capitalistas difunde-se um saber que reflete os interesses do poder” (LIBÂNEO, 2006, p. 136), ou seja, existe na base dos conteúdos de ensino, um saber que é objetivo e universal, mas que não é neutro. E, ao encontro destes questionamentos, as autoras ratificam Libâneo (2006) ao defenderem que os alunos se apropriem dos conteúdos de forma crítica, tomando-os como uma estratégia de luta social, preconizando a adoção de uma dimensão crítico-social dos conteúdos.

Esta dimensão crítico-social dos conteúdos se manifesta pelo tratamento científico dos conteúdos, na explicitação de como a prática social das gerações passadas e presentes determinam os conteúdos, na vinculação dos conteúdos de ensino a exigências teóricas e práticas de formação dos alunos.

Para Libâneo (2006), o desenvolvimento metodológico consiste em estabelecer atividades que os alunos deverão desenvolver para assimilar o conteúdo, tendo em vista os objetivos propostos e as atividades que o professor deve desenvolver para conduzir sistematicamente as atividades dos alunos, adequadas à matéria e aos objetivos. O pesquisador define como primeira tarefa do professor verificar os objetivos e a matéria a ser ensinada porque estes vão determinar os métodos, os procedimentos e os recursos didáticos. Em posterior etapa, são especificadas, em passo a passo, as ações docentes e discentes no desenvolvimento da aula ou conjunto de aulas.

Farias *et al.* (2009, p. 111) entendem que a concepção tecnicista de aprendizagem ainda sustenta as práticas de ensino e que é necessário reverter esse quadro com práticas orientadas para a atividade intelectual dos alunos, levando à problematização, análise e confronto dos conteúdos escolares em relação à experiência social dos sujeitos. Nesse sentido, caminhar para a compreensão da aprendizagem como ato coletivo e contínuo e para uma ação didática que vai gerar desafios, espaços de interação e livre expressão.

Formalizado o planejamento, é chegado o momento de levá-lo à prática. Com vistas ao aperfeiçoamento da prática de ensino, o professor retoma o próprio plano para fazer uma análise, as condições de exequibilidade, os resultados da aprendizagem dos alunos e o próprio desempenho. Para que o professor aja sobre os imprevistos, os objetivos não alcançados, “o planejamento se revela como processo, movimento, atividade contínua e contingente”, possibilitando o replanejamento.

E esse movimento de ir e voltar, se necessário, mostra que as etapas do ato de organizar a ação didática do professor são interligadas. Dessa forma, o diagnóstico, o planejamento, a execução, a avaliação e o replanejamento se apresentam como “momentos vividos num *continuum* permeado de interseções” (FARIAS *et al.*, p. 111).

A avaliação deve permear todos os momentos do planejamento e, nesse sentido, as autoras reafirmam a seguinte tese:

O planejamento não se inicia e nem se esgota na tarefa de elaboração dos planos. Por não possuir um fim em si mesmo, toma a avaliação de experiências anteriores e o Projeto Político-Pedagógico da escola como elementos essenciais à edificação coletiva do novo (FARIAS *et al.*, 2009, p. 110).

Isto quer dizer que haverá uma avaliação diagnóstica anterior à sistematização do planejamento, outras avaliações formativas ou de processo, durante a execução do planejado e a avaliação de resultado, ao término do trabalho realizado. Pensar a avaliação, que é um dos elementos do processo de ensino, é deliberar sobre pressupostos, critérios, instrumentos, periodicidade de utilização, a forma e o tempo para recuperar o que não foi aprendido.

Citando Luckesi (1996), Farias *et al.* (2009) relembram a diferença entre verificar ou avaliar a aprendizagem, o primeiro como sendo um ato de aferir resultados, para a classificação, reprovação ou aprovação do aluno; e o segundo, como sendo parte de um processo formativo, processual, cujo objetivo é diagnosticar, acompanhar e, se necessário, corrigir o processo. Tem-se a partir daí duas funções que a avaliação pode assumir: somativa ou classificatória e processual ou formativa.

Os critérios para uma avaliação são baseados nos objetivos que se pretende alcançar. Uma avaliação que pretenda avaliar mais que a retenção de conhecimentos conceberá o aluno como sujeito integral, sendo também importante levar em conta sua participação, interesse e seu comprometimento. A avaliação será da capacidade de processar, construir e utilizar o conhecimento em situações reais de vida. Nesse sentido, outros instrumentos de avaliação, além da prova escrita, vêm sendo utilizados no processo de ensino.

A despeito de uma possível aversão às provas escritas por parte de muitos professores, as autoras entendem que este instrumento avaliativo, com questões abertas ou fechadas, permite observar o desenvolvimento da interpretação, da ordenação de ideias, da argumentação, da capacidade de tecer relações, fazer análise, compor sínteses, dentre outras capacidades. A prova escrita tem a sua aplicabilidade porque permite identificar ao final do processo “o que foi e o que não foi aprendido, as dificuldades dos alunos ou os porquês da não aprendizagem, as ações

do professor que não acarretaram o resultado esperado e as que valem a pena realizar novamente” (FARIAS *et al.*, 2009).

De um modo geral, Libâneo (2006) e Farias *et al.* (2009) comungam concepções de educação e de planejamento, com alguns destaques para um ou outro ponto de vista em particular. O planejamento deve explicitar uma ação docente articulada ao contexto social do aluno, de onde se depreendem suas necessidades e interesses. Libâneo demarca mais especificamente a função da escola democrática, define que aluno é esse presente nas escolas públicas e, assim como as autoras, entende o planejamento com significado político, não neutro e a ação docente fundamentada em opções político-pedagógicas.

Findamos esse item no qual discorreremos sobre os elementos típicos do planejamento tal como boa parte da literatura pedagógica nos apresenta, com algumas variações de acréscimos e de ênfase em um ou outro aspecto. Nos dois tópicos subsequentes, traremos uma abordagem de planejamento que retoma as duas grandes funções do ensino: a gestão dos aprendizados e a gestão da classe, com base na síntese de pesquisas educacionais apresentadas em *Por uma teoria da pedagogia* (GAUTHIER *et al.*, 2013). Na obra, o conceito de gestão da matéria (também chamada de gestão dos aprendizados) é um construto abstrato, criado para os fins da pesquisa, para apresentar os resultados obtidos a respeito do planejamento da gestão da matéria, que de forma mais específica é o planejamento do ensino do conteúdo.

De Doyle (1986), Gauthier *et al.* (2013) utilizaram o conceito de gestão da classe pra apresentar os resultados da pesquisa em relação à “introdução e à manutenção de uma ordem geral na sala de aula a fim de favorecer a aprendizagem”. A gestão da classe é apresentada como uma atividade cognitiva, passível de antecipação pelos professores, portanto, de planejamento.

2.3 O planejamento da gestão dos aprendizados

No momento de planejar, o professor determina os objetivos de aprendizagem; prioriza e transforma os conteúdos em consonância com os objetivos; organiza o ambiente educativo, no que diz respeito ao tempo, lugar, material e recursos; seleciona as estratégias de ensino; as atividades de aprendizagem, estabelecendo uma sequência e os procedimentos de avaliação. Nessa fase de preparação, o professor planeja tudo o que intenciona fazer para favorecer o aprendizado dos alunos. Com base em Gauthier, Bissonnete e Richard (2014, p. 117), podemos sintetizar esta preparação conforme quadro abaixo:

Quadro 1 – Elementos para a preparação da gestão dos aprendizados

A preparação da gestão dos aprendizados
1. Definir os objetivos de aprendizado
2. Delimitar as ideias mestras
3. Determinar os conhecimentos prévios
4. Integrar estrategicamente os diferentes tipos de conhecimento
5. Planejar o ensino explícito de estratégias cognitivas
6. Planejar mecanismos de apoio ao aprendizado
7. Planejar revisões e reutilizações dos aprendizados
8. Verificar o alinhamento curricular
9. Estabelecer um roteiro de aula

Fonte: Quadro síntese elaborado com base no quadro de Gauthier; Bissonnette; Richard (2014, p. 141).

Um objetivo deve definir o que, ao final da aula, o aluno deve ter aprendido. Serve ao professor para que não se afaste do que pretende ensinar e ao aluno para que saiba, com clareza, o que dele se espera. Os objetivos de aprendizado dos conteúdos e habilidades devem ser bem definidos e planejados para que se assegure o bom andamento da fase de interação com os alunos. A clareza dos objetivos evita que o professor se desvie do fim pretendido e mantém o interesse dos alunos, uma vez esclarecido para que serve o que a ele se pede.

Para manter o foco, o professor deve sempre fazer referência aos objetivos de aprendizado que se pretende alcançar. Determinar os objetivos facilita a avaliação dos aprendizados, a escolha das atividades de aprendizado relevantes, manter uma direção precisa para o ensino e garantir um bom alinhamento curricular. Assim, haverá correspondência entre os objetivos planejados, a prática guiada pelo professor, a prática autônoma, os deveres e a avaliação. Este alinhamento alimenta a motivação e o sentimento de justiça por entender que a avaliação corresponde ao inicialmente proposto e, em sequência, trabalhado.

Ao se pensar em um objetivo de aprendizado bem-formulado, é preciso ter clareza de que um objetivo é diferente de um conteúdo. “Um conteúdo determina o que os alunos devem aprender: pode ser uma informação, um conceito, uma ideia geral ou uma habilidade. Um objetivo indica, em vez disso, o que os alunos devem fazer com o conteúdo”. O objetivo exprime o comportamento que se espera do aluno em relação ao conteúdo, escrito com verbos de ação, a exemplo: comparar, definir, resumir, medir, etc.

São inviáveis os verbos que não permitem ao professor guiar a ação pedagógica com precisão e nem avaliar com clareza e certeza. Um objetivo de aprendizado deve indicar o que

se espera como resultado no final de uma aula ou conjunto de aulas. Para concluir, os autores explicitam que “um objetivo de aprendizado pode descrever também as condições nas quais se espera que o aluno execute a tarefa pedida”. Para ser bem-formulado, o planejamento de um objetivo deve indicar o que se espera do aprendiz, utilizar verbos de ação, definir o conteúdo a ser aprendido, dizer o momento em que o resultado esperado deve ser atingido, e descrever, se necessário, as condições de realização.

As ideias mestras são elementos centrais, princípios, conceitos-chave e estratégias que articulam o ensino de vários outros conteúdos ou habilidades de aprendizado. Elas possibilitam o conhecimento de conceitos fundamentais, integrando conhecimentos esparsos, fatos isolados. As ideias mestras, identificáveis em todas as matérias do currículo, dirigem a atenção dos alunos para o essencial e facilitam a descoberta de relações entre os saberes.

As ideias mestras favorecem a organização e os aprendizados na memória dos alunos e a aplicação dos mesmos em outros contextos [...] servem de alicerces, de conhecimentos prévios [...] e facilitam a generalização dos conhecimentos em outras esferas do saber (KOZLOFF; LANUNZIATA & COWARDIN, 1999, p. 05 *apud* GAUTHIER, BISSONNETTE; RICHARD, 2014, p. 125).

Um programa de ensino contém saberes de diferentes graus de importância. Alguns são essenciais, outros complementares. Hierarquizar os saberes, delimitando as ideias mestras, favorece o aprendizado profundo dos conteúdos e a assimilação na memória de longo prazo.

Os conhecimentos prévios constituem pré-requisitos que os alunos precisam dominar para um novo aprendizado. O professor deve indentificá-los, listá-los e certificar-se de que os alunos os possuam antes de ensinar um novo conceito, uma nova estratégia ou uma ideia mestra, porque “com certos aprendizados, o princípio dos conhecimentos prévios comanda uma hierarquização dos conteúdos a serem assimilados” (GAUTHIER, BISSONNETTE e RICHARD, 2014, p. 127). Não se trata de fazer uma breve apresentação de tais conhecimentos na mesma aula em que se inicia uma nova matéria; isto pode ser insuficiente para o aluno dominar e integrar os conhecimentos prévios em sua memória de longo prazo.

A determinação dos conhecimentos e habilidades prévios é uma forma de o professor constatar a adequação e a acessibilidade do conhecimento que se pretende ensinar, um modo de saber o que o aluno traz para o processo de aprendizado, qual a sua representação sobre o conteúdo, estando mais atento àquelas ideias preconcebidas que se constituem em obstáculo a um novo aprendizado.

Integrar estrategicamente os conhecimentos significa que, no planejamento, devem se explicitar os conhecimentos declarativos (o que fazer), procedurais (como fazer) e condicionais

(quando fazer) necessários ao aprendizado de um conteúdo ou desenvolvimento de uma competência. Esses conhecimentos devem ser explicitados aos alunos. A integração dos conhecimentos deve ser cuidadosamente planejada de modo que, numa certa ordem, um de cada vez, passe pelas etapas de modelagem, prática guiada, apoio e avaliação. Trata-se de um planejamento hierarquizado, que encadeia as sequências de ensino, conhecimentos “embutidos uns nos outros, formando blocos de uma base sólida” (GAUTHIER; BISSONNETTE; RICHARD, 2014. p. 129).

“As estratégias cognitivas representam um conjunto de etapas que devem ser seguidas para executar uma tarefa”. A resolução de problemas envolve a mobilização de estratégias complexas, muitas vezes de forma automática, sem que seja necessário recobrir as etapas específicas e procedimentos que as suscitam. Explicitar aos alunos os processos de raciocínio utilizados para resolver um problema facilita a aprendizagem, razão por que os alunos se beneficiam quando o professor desmembra e apresenta claramente as estratégias que ele próprio utiliza para resolver uma situação-problema. O ensino das estratégias cognitivas facilita a aquisição das ideias mestras e, para tanto, precisam ser apresentadas, explicadas, demonstradas e ilustradas diante dos alunos, o que vai demandar do professor um minucioso planejamento.

O apoio ao aprendizado está associado à ideia de que aprende melhor quem é ensinado do que quem busca aprender sozinho. As etapas da modelagem, da prática guiada e da prática autônoma correspondem a uma forma de ensinar baseada em mecanismos de apoio, aplicáveis ao aprendizado de diferentes tipos de conhecimento, os conteúdos do aprendizado, as ideias mestras e as estratégias cognitivas. A etapa da modelagem, em que o professor explica como ele faz, ajuda os alunos a compreenderem o objetivo do aprendizado. A prática guiada pelo professor permite ajustar e consolidar a compreensão enquanto o aluno faz. E, finalmente, na prática autônoma, em que o aluno trabalha sozinho, ele vai dominar e automatizar os conhecimentos. O planejamento de mecanismos de apoio compreende tarefas a serem realizadas antes, durante e depois da aula. Assim, o professor pode planejar meios de ensino que favoreçam a organização dos conhecimentos tais como: esquemas, quadros, gráficos, listas de verificação, ferramentas estruturantes, que são representações visuais que ajudam a compreender inicialmente um conteúdo.

Estudos da psicologia cognitiva (ANDERSON, 1983, 1977 *apud* GAUTHIER; BISSONNETTE; RICHARD, 2014) revelam que a qualidade de assimilação dos aprendizados na memória de longo prazo está relacionada a oportunidades de revisão e reutilização dos aprendizados. Os momentos de revisão devem ser planejados e repartidos de forma regular ao longo do programa de ensino que se desenvolve. A revisão deve ser cumulativa e integrar os

aprendizados uns aos outros. Deve o professor variar as atividades de revisão a fim de que os conceitos revisados possam ser utilizados em outras situações um pouco diferentes. Ressalta-se, porém, que só haverá revisão daquilo que foi aprendido inicialmente.

Os autores chamam de alinhamento curricular à congruência que deve haver entre o currículo preconizado, o ensino oferecido e a avaliação realizada, sendo este, como os itens anteriores, passível de planejamento. Inicialmente, são definidos os objetivos de aprendizado, quais conhecimentos, habilidades ou competências devem ser esperados dos alunos. Uma vez delimitados, os objetivos vão permitir a determinação dos meios e critérios que serão utilizados para avaliar. Numa segunda etapa de alinhamento, o professor planeja situações de aprendizado em conformidade ao currículo preconizado. Na fase final, a avaliação apura se os alunos dominaram os conhecimentos previstos nos objetivos de aprendizado. A avaliação testa tudo o que foi efetivamente ensinado em sala de aula e que, por sua vez, está coerente com o currículo. Alinhar é transformar o currículo preconizado em currículo ensinado e avaliado, cujos saberes e habilidades foram assimilados pelos alunos.

Segundo Rosenshine e Stevens (1986) *apud* Gauthier; Bissonnette; Richard (2014), os pesquisadores descobriram que professores eficientes iniciam a aula revisando conhecimentos prévios necessários, apresentando os objetivos e, depois, etapa por etapa, introduzem o novo conteúdo, dando instruções, explicações claras e detalhadas, fazendo os alunos praticarem em cada etapa. Os professores fazem perguntas, verificam a compreensão e procuram obter respostas de todos os alunos. Na fase de prática autônoma, corrigem as atividades e dão suporte, se necessário.

Sendo estas estratégias importantes para o alcance dos aprendizados dos alunos, necessário se faz o planejamento das metas do aprendizado da aula, a revisão dos conhecimentos anteriores, a abertura da aula, o momento de interação com os alunos e o encerramento, evitando digressões e improvisos. O contexto da sala de aula é movimentado, inúmeros acontecimentos se dão ao mesmo tempo e o trabalho com base em um planejamento impede ações precipitadas e desorganizadas e também, dado o princípio da flexibilidade, permite adequação e readequação do planejamento.

O planejamento de uma aula ou conjunto de aulas, conforme Gauthier; Bissonnette; Richard (2014), apresentará objetivos de aprendizado, abertura da aula, conduta da aula, objetivação da aula, tempo para cada etapa e o material necessário. Um plano de aula normalmente começa com a determinação dos objetivos do aprendizado, aquilo que o aluno deverá saber ou ser capaz de fazer ao final da aula ou em outras condições de realização,

também definidas previamente. Os objetivos devem ser redigidos de forma clara e serem coerentes com o currículo estabelecido.

No planejamento da abertura da aula, o professor explicita como ele vai: introduzir a matéria, chamar a atenção dos alunos, fazer a apresentação dos objetivos da aula, justificar a relevância do objetivo da aula, ativar os conhecimentos anteriores e planeja também como vai apresentar o caminho que será seguido durante a aula.

Após o planejamento da abertura da aula, segue-se o planejamento da conduta da aula. Nesta parte, o professor planeja a modelagem, isto é, utilizando-se de um exemplo previamente escolhido, o professor vai demonstrar ao aluno como ele faz, ele vai explicitar seus processos cognitivos utilizados naquela situação-problema. Para auxiliar na compreensão pelos alunos, são úteis os exemplos e os contraexemplos. A compreensão deve ser verificada constantemente e, para essa finalidade, o professor planeja espaços de diálogo com os alunos.

Planejada a modelagem, a próxima etapa é o planejamento da prática guiada. O professor vai planejar as atividades, articulando com os exemplos trabalhados na modelagem e com os objetivos estabelecidos. Nessa etapa, também se planeja a modalidade de organização em que os alunos vão desenvolver o trabalho. Em seguida, o professor planeja a prática autônoma, isto é, o momento em que os alunos executam as tarefas sozinhos, desenvolvendo e reforçando os aprendizados atingidos nas etapas anteriores da aula. O professor planeja atividades em consonância com os objetivos de aprendizado. Por fim, o professor planeja o encerramento da aula. Esse encerramento poderá conter uma retrospectiva do caminho percorrido, destacando objetivos, método, resultados. O professor também pode fazer um resumo evidenciando o que é essencial guardar em mente e anunciar o que será visto na aula seguinte, articulando e concatenando conhecimentos.

A avaliação dos aprendizados da aula também deve ser planejada com base nos objetivos delimitados. É importante prever o tempo da aula ou da unidade de aprendizado, bem como das etapas. Além disso, é necessário prever e preparar o material, recursos que serão utilizados.

2.4 O planejamento da gestão da classe

A outra dimensão do trabalho do professor é a gestão da classe, qual seja, “um conjunto de regras e disposições necessárias à manutenção de um ambiente favorável ao ensino e ao aprendizado dos alunos” (PIRES; GAUTHIER, 2020). Segundo os mesmos autores, os procedimentos da gestão da classe se definem em relação às variáveis do contexto de trabalho: atividades, tempo disponível, organização material e social, desenvolvimento intelectual e social dos alunos, influências culturais e socioeconômicas, devendo ser planejados e estarão presentes na interação e na avaliação. O docente planeja as medidas disciplinares, as regras e os procedimentos, as rotinas de funcionamento e seu sequenciamento. A adoção de rotinas libera espaço para o trabalho do professor com a aprendizagem dos alunos, ao tempo que desenvolve na classe o senso de responsabilidade. O clima organizacional da classe e o rendimento dos alunos são influenciados pelas atitudes e expectativas dos professores, os quais devem ser persistentes em relação ao alcance dos objetivos almejados no trabalho com a turma, fazendo uma supervisão ativa, viabilizando melhores resultados de aprendizagem.

No que diz respeito à avaliação na gestão da classe, as pesquisas apontam que a punição e a suspensão não são estratégias educativas. Melhores serão os resultados levando o aluno à compreensão do porquê de suas atitudes serem inaceitáveis, fazer com que se comportem de maneira responsável, modificando comportamentos prejudiciais. As recompensas materiais utilizadas como reforço positivo aos comportamentos adequados contribuem para a diminuição de problemas de comportamento; as felicitações aos alunos apresentam-se mais ou menos eficazes a depender do grau do ensino, tornando-se mais eficazes quando estão ligadas ao assunto em questão na classe no momento e parecerem um elogio sincero.

3 CONTEXTUALIZANDO O OBJETO DE PESQUISA

O objetivo desta pesquisa nasceu, como dissemos na introdução, de uma inquietação pessoal e ao mesmo tempo compartilhada entre meus pares docentes nos momentos de diálogos, de interação informal ou formalmente instituída. A forma como nos relacionamos

profissionalmente com o planejamento da aula - seja individual, sequência didática ou sequência de ensino - e a prática desse planejado pode trazer ao docente avaliações e sentimentos variados.

Haveria outras pessoas preocupadas em compreender como o planejamento da aula se relaciona com a prática de ensino? Numa perspectiva dialógica, essa questão dialoga com outras já escritas ou se coloca como uma pergunta para outras que virão depois deste trabalho. O objeto que propusemos não é inédito, ele dialoga com outros trabalhos das pesquisas educacionais acadêmicas. Dessa forma, fez-se necessário buscar nos espaços de produção científica o que dizem os trabalhos publicados que versam sobre a relação entre planejamento da aula e a prática de ensino.

Leituras feitas em trabalhos sobre planejamento de ensino parecem apontar de forma pacífica que, do ponto de vista do ensino, planejar é necessário e que se trata de uma ação carregada de intencionalidade. Revela-se o planejamento, então, como um ato político-pedagógico que expõe o que se deseja realizar e o que se pretende atingir. Realçando a importância dessa ação, Barros (2005, p. 1) salienta que “o professor necessita planejar, refletir sobre sua ação, pensar sobre o que faz, antes, durante e depois” e que, ao planejar, o professor reflete continuamente sobre sua prática, o que faz do planejamento uma ação refletida.

Barros (2005) considera que a peculiaridade do planejamento de ensino está relacionada ao fato de se destinar a “sujeitos aprendentes”. Esses sujeitos em processo de formação humana vão demandar um empreendimento em que

O professor realiza passos que se complementam e se interpenetram na ação didático-pedagógica. Decidir, prever, selecionar, escolher, organizar, refazer, redimensionar, refletir sobre o processo antes, durante e depois da ação concluída. O pensar, a longo prazo, está presente na ação do professor reflexivo. Planejar, então, é a previsão sobre o que irá acontecer, é um processo de reflexão sobre a prática docente, sobre seus objetivos, sobre o que está acontecendo, sobre o que aconteceu. Por fim, planejar requer uma atitude científica do fazer didático-pedagógico (BARROS, 2005, p. 2).

Para a revisão de literatura, empreendemos uma busca por trabalhos no catálogo de teses e dissertações no Portal da Capes, nos anos de 2013 a 2021; no *Google* acadêmico e nos registros de trabalhos publicados nas reuniões da Associação nacional de Pós-Graduação de Pesquisa em Educação (ANPED), utilizando as palavras-chave: planejamento de ensino, prática pedagógica, prática docente, planejamento de aula e também “planejamento de aula” and “prática docente”.

Priorizamos os trabalhos cujos resumos apresentassem alguns dos aspectos: tratar-se de planejamento elaborado pelo professor; abordagem da pesquisa aliada à prática de ensino; na escola pública, orientados por quaisquer referenciais teóricos e metodológicos. Excluimos as pesquisas de campo de pesquisa que não fosse o escolar, chegando aos trabalhos com maior proximidade temática com esta pesquisa.

Conforme critérios estabelecidos, os trabalhos encontrados no catálogo de teses e dissertações da CAPES e no *Google Acadêmico* estão relacionados no quadro abaixo, organizados por ordem cronológica de publicação:

Quadro 2 – Relação de trabalhos encontrados no catálogo de teses e dissertações da CAPES e *Google Acadêmico*

Nº	TIPO	TRABALHO	AUTORIA	DATA
1.	Dissertação	As práticas curriculares de professoras do ensino fundamental fabricadas no cotidiano escolar: discursos pensados-vividos sobre o planejamento de aula	SILVA, Geisa Natália da Rocha	2016
2.	Dissertação	O planejamento docente em duas escolas da coordenadoria regional de desenvolvimento da educação 17 – Icó	OLIVEIRA, Emanuelle Grace Kelly Santos de	2016
3.	Dissertação	O plano de aula e as implicações no processo ensino-aprendizagem: as representações sociais dos professores da educação básica	SILVA, Érica Pereira	2016
4.	Dissertação	O Significado e o Sentido do Planejamento no trabalho do professor: uma análise crítica a partir da teoria da atividade de A.N. Leontiev	VOLPIN, Gizeli Beatriz Camilo	2016

5.	Dissertação	Planejamento de ensino: a produção de significados nos cursos de licenciatura da Unisinos – RS	BORGES, Fernanda Meirelles	2016
6.	Dissertação	Professores e planejamento pedagógico: Um diálogo em dois versos	CURY, Cíndia Rodrigues e Silva Carpina	2018

Fonte: Autoria própria (2022).

O trabalho de Silva (2016) objetiva compreender, nas práticas de professoras dos anos iniciais do ensino fundamental, o planejamento de aula por meio das estratégias de ensino materializadas na aula. A investigação adotou a análise do discurso, perpassando todo o trabalho de análise das produções discursivas das professoras surgidas entre o planejamento pensado e vivido nas práticas curriculares cotidianas. A análise aponta para a compreensão de que o planejamento precisa materializar-se enquanto prática de produção de sentido que considera os saberes, motivações e expectativas dos estudantes, sendo renegociado no momento da ação, na interação com os saberes dos alunos. Chegou-se a evidências de que o currículo pensado e proposto no planejamento de aula está intimamente relacionado com os currículos praticados e que as práticas curriculares das professoras se constituem por meio das relações.

Buscando identificar a concepção e a prática dos professores e gestores quanto ao planejamento docente, o trabalho de Oliveira (2016) investiga o desenvolvimento do planejamento docente dentro das horas de trabalho pedagógico, com o objetivo de identificar as formas de organização, condução e elaboração em duas escolas públicas, em contextos relativamente semelhantes. A pesquisa demonstrou que, em uma das escolas, os professores reconhecem a importância do planejamento, situação nem sempre traduzida em prática. Na outra escola, percebe-se uma maior capacidade organizativa e de articulação com os professores. No entanto, há pontos a serem fortalecidos em relação ao planejamento. Conforme hipótese, uma das escolas conseguia desenvolver o planejamento docente de maneira mais coordenada que a outra e que ambas evidenciam a necessidade de aprimoramento e de um maior aproveitamento do tempo. Chegou-se a algumas compreensões sobre os resultados diferentes nas duas escolas: resistência de professores às solicitações de execução de planejamento, gestor com menor experiência, falta de formação aos professores sobre recursos didáticos e pedagógicos e mau aproveitamento do tempo de planejamento.

A dissertação de Silva (2016) tem como objeto de estudo o plano de aula dos professores dos anos finais da educação básica. A autora parte do pressuposto de que o planejamento de aula é um elemento importante na aprendizagem dos alunos. O trabalho objetiva identificar as representações sociais que os professores dos anos finais do ensino fundamental, de escolas estaduais do município de Patos de Minas/ MG, têm construído sobre o planejamento que realizam e suas implicações com o processo de ensino-aprendizagem. A pesquisa adotou a Teoria das Representações Sociais de Moscovici (1978), Jodelet (2001) e a subteoria do Núcleo Central de Abric (2000). Como resultado, as análises apontam que a maioria dos professores do universo pesquisado acredita que a elaboração e aplicação do plano de aula têm contribuído para a aprendizagem dos alunos.

Considerando a ação de planejar uma mediação intencional no trabalho do professor, o estudo de Volpin (2016) investiga como o processo de planejamento vem acontecendo no contexto escolar, apresentando seus problemas e discutindo possibilidades. A reflexão teórica apoia-se em autores marxistas, especialmente a Teoria da Atividade de A. N. Leontiev. O trabalho busca apontar alguns aspectos da alienação na ação de planejar para que sirvam de reflexão aos professores, no intuito de um fazer pedagógico crítico, em consonância com o significado histórico social do trabalho educativo. Como resultado, as análises apresentam a conclusão de que a alienação impede ações que levem a uma prática transformadora, comprometendo o ensino. O ato de planejar deve estar imbuído de uma intencionalidade, de um significado.

A dissertação de Borges (2016) apresenta a descrição e análise dos significados atribuídos ao planejamento de ensino, por estudantes de licenciatura da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos). A mestra realizou estudos sobre Docência e Planejamento de Ensino, com uma aproximação da perspectiva pós-estruturalista de Michel Foucault. Utilizou-se do conceito de linguagem para estudar o planejamento de ensino. Como resultados, sua pesquisa aponta que os estudantes de licenciatura veem o planejamento como algo flexível, não concluído, e apresentam o aluno como uma variável incontornável que, quando assume uma centralidade do processo de planejar, secundarizam os conhecimentos escolares. Acrescenta que os licenciandos compreendem o processo de planejar ligado às questões metodológicas mais que aos objetivos e conteúdos a serem trabalhados, sendo que estes, quando por eles mencionados, aparecem como sinônimo de atividade ou lista de tarefas a serem executadas.

Já a pesquisa de Cury (2018) procura responder se os professores dos anos iniciais, do ensino fundamental da rede pública, têm a preocupação em considerar o estudante e suas necessidades de aprendizagem ao elaborar seu planejamento de ensino. A investigação teve

como referência a abordagem histórico-cultural de Vigotski, bem como a Teoria da Complexidade de Edgar Morin. A autora apresenta como resultados de suas análises que os professores, no coletivo pesquisado, ao elaborarem o planejamento de ensino, inserem, de forma relevante, a participação dos alunos e que, no ato de planejar, abrangem as estratégias, aprendizagens, a organização e a voz dos estudantes.

As pesquisas acima analisadas trazem contribuições ao discutir o significado do planejamento para os docentes, a relação planejamento intencional/alienado e aprendizagem, a relação de aproximação ou de distanciamento entre o planejamento pensado e o vivido e o aluno como uma voz necessária no ato de planejar ou como uma variável incontrolável no processo. Entretanto, elas apoiaram as investigações em teorias e conceitos advindos da psicologia, da sociologia e da filosofia, e, com base nas abordagens nesses campos, discutiram o planejamento de ensino docente, este procedimento inerente à teoria do ensino e à prática pedagógica.

Por essa razão, consideramos fundamental o olhar para a prática de ensino numa perspectiva didática, como a utilizada nesta pesquisa. Este foco orientou o olhar para o acontecimento em si, abordando, o planejamento e a execução do planejado em sala de aula, para a ação de ensinar do professor, situada no contexto recortado, para os procedimentos didáticos nas ações de planejar, interagir e consolidar a gestão dos aprendizados e a gestão da classe.

Uma segunda investida foi a busca nos registros de trabalhos publicados nas reuniões da Associação nacional de Pós-Graduação de Pesquisa em Educação (ANPED) entre os anos de 2013 a 2021, compreendendo a 35^a até a 40^a reunião. No intuito de encontrar trabalhos que pudessem estar relacionados à temática da pesquisa, buscamos os Grupos de Trabalho (GT), a saber: GT 04 Didática e GT 12 Currículo. De início, em cada uma das reuniões, lemos todos os títulos dos dois GTs com a finalidade de encontrar aqueles que mais dialogassem com o objetivo da pesquisa, com prioridade de busca para a expressão planejamento de(da) aula. Não sendo encontrada a temática, a atenção se espalhou para o contexto do título e resumo dos trabalhos, onde buscamos inferir algo que pudesse se alinhar ao nosso propósito de pesquisa.

Foram lidos os resumos dos trabalhos cujos títulos nos acenaram com uma aproximação do objetivo desta pesquisa. Aqueles que se afastaram completamente, porque tratavam de temática completamente diversa, não foram lidos. No quadro abaixo, listamos as reuniões da ANPED pesquisadas:

Quadro 3 - Trabalhos publicados nas Reuniões da ANPED

Total de trabalhos publicados por Reunião/Ano/GT
--

Reunião/Ano	GT0 04 Didática	GT12 Currículo
35 ^a /2012	21	15
36 ^a /2013	09	18
37 ^a /2015	15	27
38 ^a /2017	18	12
39 ^a /2019	28	42
40 ^a /2021	37	66

Fonte: Autoria própria (2022).

Nesses trabalhos, nenhum dos títulos ou resumos lidos trouxeram a palavra planejamento, a expressão planejamento de(da) aula, muito menos apresentaram a relação entre o planejamento de(da) aula e a prática docente e/ou a prática de ensino. Dois deles se aproximaram do tema planejamento, conforme se explicita abaixo:

Quadro 4 - O tema Planejamento de Aula na ANPED

Reunião/GT/Ano	Título	Autor/Instituição
35 ^a /04 - Didática/2012	Aula de educação matemática: o dito, o planejado e o vivido	Edileuza Fernandes da Silva – SEDF
38 ^a /04 – Didática/2017	Resistências e transformações no ato de planejar na relação ensino, pesquisa e extensão: análise de narrativas de recém-doutores ingressos no magistério	Cláudia Starling – UFMG Marilza de Oliveira Santos – UEMG

Fonte: Autoria própria (2022).

O trabalho de Silva (2016) analisa a docência universitária com foco na aula da disciplina Educação Matemática, no curso de Pedagogia, com o objetivo de identificar processos inovadores de ensinar, aprender, pesquisar e avaliar. A análise também foca o planejamento da aula, elaborado pelo professor, para compreender a organização intencional da aula. A aproximação do trabalho desta autora com esta pesquisa se limita à busca de compreensão das relações entre a aula concebida e a aula vivida. Entretanto, são elementos decisivos de distanciamento o fato de a pesquisa se contextualizar no ensino superior, na disciplina de Matemática e, principalmente, o fato de procurar inovações nos processos supracitados.

O artigo de Starling e Santos (2017) aborda dados de uma pesquisa sobre a inserção na docência universitária de egressos de um programa de pós-graduação de uma universidade pública brasileira. Propõe uma reflexão sobre as trajetórias vivenciadas pelos sujeitos no que se refere ao modo de planejar, em face do tríplice aspecto: ensino, pesquisa e extensão. De acordo com os dados analisados, os professores ingressantes em universidades federais demonstram os desafios vivenciados no início da docência em relação ao planejamento do ensino, explicitando momentos de conflitos e resistências e, paralelamente, transformações na prática pedagógica. Novamente, cabe assinalar que, embora haja aproximação temática com nossa pesquisa, o distanciamento se revela maior porque são diferentes os objetivos propostos, o grau de ensino pesquisado e o foco estão nos modos de planejar e não na relação entre o que se planeja e a prática.

Interessante assinalar que esses dois últimos trabalhos que se aproximaram do tema desta pesquisa estão contextualizados no nível do ensino superior. A temática sobre planejamento passa ausente nos trabalhos dessa instituição de pesquisa científica educacional, nos anos pesquisados, no que se refere à educação básica, fato este que pode se inaugurar como um (re)início de diálogo sobre essa temática.

A primeira investida em que procuramos trabalhos de pesquisas e artigos relacionados à temática desta dissertação foi feita em 2020. Na tentativa de ampliar a contextualização do tema e apresentar as abordagens com que vem sendo tratado na pesquisa, investimos em nova busca no Portal de Periódicos da CAPES, em 2022, alargando o lapso temporal e utilizando as expressões planejamento da prática de ensino, planejamento da prática docente, planejamento da prática pedagógica e planejamento da aula, e encontramos os artigos apresentados a seguir. Do acervo encontrado, nos detivemos naqueles que se aproximaram do contexto de pesquisa desta dissertação.

Quadro 5 - Relação de trabalhos encontrados no Portal Periódicos da CAPES (2022)

DATA	TÍTULO	ABORDAGEM	AUTORIA
1999	O que pensam os professores do ensino fundamental do planejamento didático?	Este artigo relata uma pesquisa feita por alunas de um curso de Pedagogia, cujo objetivo foi saber os que os professores das séries iniciais de ensino fundamental pensavam sobre o planejamento didático. Os professores pesquisados mostraram-se favoráveis à necessidade de se planejar e contrários à verticalização do planejamento. Não consideram o planejamento como determinante no desempenho, sendo um recurso, uma	Ademir Rosso

		técnica, numa concepção tecnicista da divisão entre planejamento e execução. Nas falas predominam os elementos de natureza normativa e descritiva do planejamento, em detrimento da natureza dinâmica e processual.	
2005	Planejamento de ensino: peculiaridades significativas	Neste artigo, a autora discute o planejamento de ensino e as questões que lhes são próprias, pensando a ação docente, refletindo sobre os objetivos, os conteúdos, os procedimentos metodológicos, a avaliação do aluno e do professor. Discute também o como planejar no ensino superior, observando os seguintes componentes: ementa da disciplina, objetivos de ensino, conteúdos, metodologia, recursos de ensino e a avaliação.	Regina Barros Leal
2008	Planejamento de ensino: algumas sistematizações	O artigo apresenta algumas reflexões sobre o planejamento, faz um apanhado teórico a partir de publicações da área da educação, concluindo-se, com base nos autores pesquisados, que o planejamento deve considerar o contexto social de atuação para viabilizar a educação e a aprendizagem.	Renata Machado Assis Marcos Oliveira Barros Natália Santos Cardoso
2009	Prática docente: considerações sobre o planejamento das atividades pedagógicas	O artigo analisa o planejamento de atividades pedagógicas como um dos aspectos da prática docente. Analisou-se especificamente como um grupo de professoras do ensino fundamental, das redes pública e privada, planeja as atividades de leitura desenvolvidas na sala de aula. O artigo desdobra as análises sobre as três situações em que as professoras planejam: de forma individual, de forma independente e de forma coletiva.	Áurea Regina G. Thomazi Thania Mara T. Asinelli
2015	O planejamento no processo de ensino/aprendizagem: concepções e desafios	O artigo objetiva identificar e discutir conceitos e desafios do ato de planejar confrontando concepções teóricas com as concepções e desafios pesquisados na prática de uma professora de língua estrangeira.	Mariana de Normando Lira Emily Thaís B. Neves Maria Auxiliadora Bezerra
2015	Formação docente e planejamento de sala de aula	O estudo, que tem como objetivo específico estudar a formação docente e compreender como se organiza o planejamento de sala de aula, apontou que o planejamento escolar é “um processo participativo de construção, reconstrução, ressignificação e avaliação do trabalho pedagógico”. O planejamento da aula tem referência no plano geral da instituição escolar e guia o trabalho do professor, sendo necessário	Sérgio Ricardo Silva Magalhães Natalia Luisa Coppola

		que o docente estabeleça um marco operativo, um diagnóstico, ações a serem realizadas, objetivos, estratégias, normas e atividades permanentes.	
2016	Por uma nova visão sistêmica do planejamento	O artigo discute o planejamento pedagógico atrelado à política educacional e às teorias da educação. O objetivo é evidenciar, através da didática crítica, a relação entre planejamento pedagógico e política educacional. A pesquisa apontou que a visão sistêmica do construto “políticas-planejamento-práticas” ainda não alcançou a cultura escolar brasileira, principalmente na escola pública e que a falta de conhecimento do todo, de consciência e participação impedem as mudanças paradigmáticas no campo da educação.	Eliabe Bezerra de Oliveira Silva
2016	Planejamento participativo: uma ação conjunta com os docentes	O artigo traz reflexões sobre a elaboração do planejamento, conceitos, importância e aplicações no cotidiano escolar. Diante da insatisfação dos professores com relação ao trabalho com o planejamento, propõe-se a demonstrar que o planejamento participativo enfatiza a prática pedagógica e a ação democrática, pois que o planejamento é um processo democrático, transformador e que, sendo participativo, valoriza as relações sociais, a interação, a compreensão e transformação do real, na perspectiva de uma educação libertadora.	Eva Maria Oliveira Sislândia Maria Ferreira Brito
2017	Ferramentas para o planejamento de ensino: Foco na transposição didática externa de gêneros textuais	Este artigo focaliza a transposição didática externa de gêneros textuais (fazer a passagem dos saberes teóricos em saberes a ensinar), no uso de ferramentas didáticas para o planejamento e ensino de Língua Portuguesa por meio dos gêneros textuais. Descreve o uso da modelização teórica do objeto de ensino, a modelização didática e a sequência didática como ferramentas importantes no planejamento do trabalho didático. Trata-se de um artigo que apresenta um planejamento dentro de uma área específica: a dos gêneros textuais, numa visão interacionista de ensino da língua.	Eliana Merlin Deganutti de Barros Gabriela Martins Mafra
2018	O planejamento pedagógico: reflexões sobre a prática docente na formação inicial de professores	O artigo apresenta o processo de investigação-formação de acadêmicos em licenciaturas, no componente curricular prática pedagógica, na pesquisa sobre o planejamento pedagógico em escolas de educação básica, e as potencialidades dos pressupostos teóricos aprendidos na licenciatura para a análise da prática	Angelista Hentges Alex Antunes Mendes Andriel Souza Montagna Maria Laura Brenner de Moraes

		investigada. O estudo permitiu perceber que o professor planeja individualmente, ainda que às vezes de forma não escrita, mas que não é realidade no contexto pesquisado um 'projeto pedagógico como produto coletivo.	
2018	Planejamento docente no contexto de uma gestão municipal democrática	Este artigo objetiva apresentar e analisar resultados de uma pesquisa de mestrado em que se buscou conhecer e compreender as práticas docentes de planejamento escolar no âmbito de uma gestão democrática da educação. Os resultados indicam que os professores pesquisados consideram o planejamento como um processo de reflexão sobre a prática, que resulta em instrumentos para o trabalho pedagógico e abre possibilidades para a democratização do ensino. Denotam, também, uma coerência entre instrumentos solicitados pelos gestores e os utilizados pelos professores em suas práticas, parecendo que não estão somente cumprindo uma função burocrática de planejar. Os professores atribuem o sucesso das aulas a planos que iniciem com a definição de metas e objetivos, com previsão de critérios e instrumentos de avaliação, conteúdos, estratégias e organização do tempo.	Gilne Gardesani Fernandez Cristiane Machado
2018	A sequência didática no contexto do ensino fundamental: relações entre a concepção docente e o planejamento de atividades	Trata o artigo de uma pesquisa que busca analisar a relação entre a concepção docente e o planejamento de uma sequência didática por uma professora da rede pública. Os resultados apontam que a docente entende a sequência didática mais numa perspectiva educacional, como uma prática metodológica para trabalhar conteúdos, que linguística, o que leva a uma reflexão sobre o conceito de sequência didática no âmbito da didática e da didática da língua.	Maria Fátima Alves Vanderléia Lucena Meira
2019	Hoje tenho aula. Que caderno eu levo?	Neste artigo, a autora traz o caderno de anotações do professor que lhe serve ao mesmo tempo de suporte para o planejamento e também como registro de muito do que se relaciona à sala de aula: suas angústias, sobre os estudantes, o currículo, as metodologias, "um portal de memórias, de reflexões, testemunha da realidade vivida."	Rosemar Ayres dos Santos
2020	O planejamento de ensino para além dos elementos estruturantes de um plano de aula	Apresenta uma revisão integrativa do tema na literatura. Propõe recuperar o lugar do planejamento de ensino como um processo contínuo de reflexão,	Lívia Santos Brisolla Renata Machado de Assis

		previsão e decisão. O plano de aula é fruto de elementos estruturantes: objetivos, conteúdos, metodologia, avaliação e recursos, mas deve ir além deles, buscando integrar com a realidade social, numa visão de totalidade e de processo.	
2020	Ensino de Língua Portuguesa na Educação Básica: a importância do planejamento do estágio supervisionado	O artigo discute sobre a importância do ensino de língua materna com foco no planejamento de ensino. O objetivo geral é analisar como os estagiários em Letras – Língua Portuguesa de uma instituição pública, planejam o ensino de língua. Apresenta discussões para um planejamento “válido, flexível, democrático, autoral, exequível, contextualizado e atualizado” sobre a didatização dos conteúdos e a contribuição da engenharia didática como base teórica para a concepção e organização do planejamento de aulas.	Larissa Marcelly Farias Almeida Maria Augusta Gonçalves de Macedo Reinaldo
2020	Planejamento e prática pedagógica: um estudo entre docentes da rede pública municipal de Arara – PB	Este artigo apresenta uma análise do planejamento e sua relevância como instrumento para a prática docente. O objetivo foi entender como a organização do planejamento contribui para que a ação educativa se materialize. Constatou-se que o planejamento direciona o sistema educacional e o trabalho na escola, influenciando a ação pedagógica dos investigados e que deve ser compreendido como uma ação inerente à instituição escolar e ao trabalho do professor. Constatou-se que o planejamento é uma rotina na prática dos professores, embora alguns resistam em fazê-lo.	Andreia de Oliveira Santos Costa Ana Cláudia da Silva Rodrigues
2021	O planejamento pedagógico como espaço de escuta, compartilhamento de saberes e trocas de experiências	O artigo traz o debate sobre a importância do planejamento pedagógico como ferramenta no cotidiano escolar, como norteador das práticas pedagógicas. Enseja a necessidade de encontros coletivos de planejamento para promover mudanças, pensar estratégias, consolidar práticas e refletir coletivamente sobre a educação pública.	Ércules Laurentino Diniz Larissa Cavalcante de Albuquerque Edineide Jezine Mesquita Araújo Maria das Graças de Almeida Baptista

Fonte: Autoria própria (2022).

Observa-se que há um início de retomada do tema do planejamento de ensino nos últimos anos e isto acontece com variadas abordagens e variados aspectos do tema são estudados. De um modo geral, os estudos sobre a teoria do planejamento de ensino apresentam a evolução de seus conceitos e finalidades e, são, talvez, unânimes na recusa à adoção de um

modelo tecnicista não reflexivo, neutro, não autoral, descontextualizado, verticalizado, engessado e burocrático.

A compreensão sobre a validade e necessidade de se planejar no ato de ensinar é o que parece impulsionar pesquisas aliadas à formação do professor e investigações que buscam saber o que os docentes pensam sobre o planejamento, se o fazem, como o fazem e quais são os desafios.

Quando o estudo caminha para o como fazer um planejamento, normalmente são apresentados os elementos canônicos constitutivos do planejamento, porém ampliados ou ressignificados.

Observa-se que em três dos artigos pesquisados, datados a partir de 2017, existe uma vertente de planejamento dentro do ensino da língua, que é a sequência didática, uma ferramenta para didatizar os gêneros textuais orais e escritos.

4 CAMINHOS METODOLÓGICOS

Investigamos, no planejamento e na prática de uma professora de Língua Portuguesa, atuando em três turmas de 6º ano na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte (RMEBH), a relação entre o planejamento e a prática de ensino. O campo de pesquisa é uma escola pública municipal situada na Regional Venda Nova, em Belo Horizonte. Esta é uma escola da periferia da capital mineira, que oferece o ensino fundamental completo, atendendo alunos da região circunvizinha.

O trabalho de campo teve início em novembro de 2021, durante a pandemia da Covid-19, no momento em que foi permitido o retorno presencial nas escolas municipais de Belo Horizonte. Os alunos com comorbidades permaneceram em ensino remoto, porém esta pesquisa focou no ensino presencial. Este estudo foi feito por meio da observação não participante do trabalho da professora Clarice, aqui em codinome, nas três turmas de 6º ano, nas aulas de Língua Portuguesa, na própria escola, com a autorização da direção e coordenação da unidade escolar, obedecendo rigorosamente aos protocolos de segurança em relação à pandemia da Covid-19.

Em razão da singularidade do momento ainda em pandemia, a permissão para o trabalho de campo foi liberada somente no penúltimo mês do ano de 2021, com previsão de aulas. A entrevista semiestruturada também foi realizada na própria escola, em horário concedido e agendado com a professora e com a permissão da direção e da coordenação. Para a realização da pesquisa em campo, levou-se em consideração que, mesmo estando em atividades presenciais, o retorno às aulas provocou insegurança na comunidade escolar, ainda muito bem monitorada por protocolos sanitários. Assim sendo, a intervenção no ambiente escolar foi exígua e discreta, sendo menos invasiva, resultando concretamente no envolvimento de um menor número de participantes, e em um tempo estritamente necessário para a coleta dos dados da investigação.

Feitas estas considerações da investigação no quadro da pandemia, faz-se necessário esclarecer a escolha do sujeito de pesquisa: professora de Língua Portuguesa, de 6º ano, da RMEBH. A questão de pesquisa está relacionada diretamente com a minha prática de professora de Língua Portuguesa, na Rede Pública Municipal de Belo Horizonte, atuando nos últimos anos da carreira, prioritariamente, e por preferência, com turmas de 5º e 6º anos, do segundo ciclo.

Em outro momento deste trabalho, abordei as concepções de ensino-aprendizagem adotadas durante minha carreira e como elas (minhas e/ou do sistema) orientaram o planejamento e a prática de ensino. Nem sempre houve harmonia entre um e outro. Nem sempre a relação entre um e outro levou ao conhecimento e à formação do aluno na perspectiva da função social da escola. A questão de pesquisa nasceu da prática que é, ao mesmo tempo, uma prática situada num contexto sócio-histórico mais amplo de rede pública.

E por que alunos de 6º ano? Há alguns anos não era incomum destinar ao professor iniciante ou novato na escola de ensino fundamental as turmas de 6º ano (antiga 5ª série). Com pouco tempo decorrido do ano letivo, o professor em questão saberia o porquê de o trabalho com o 6º ano ser extremamente desafiador à prática de ensino. Trata-se de um ano que fecha atrás de si uma etapa de maior proximidade e acompanhamento do professor, e abre uma nova etapa em que se inauguram os primeiros ensaios para a autonomia do estudante, ao qual já se delegam algumas responsabilidades pelas quais deverá responder com mais desembaraço. A organização curricular de grande parte das escolas também contribui para caracterizar esse ano. O estudante terá mais disciplinas específicas, um maior número de professores e um tempo menor de convívio com cada um deles, modificando, num primeiro momento, os laços de afetividade na relação professor-aluno.

Acerca dessa passagem, trago a problematização de Dias da Silva (1997, p. 126), entendendo-se tratar do 6º ano, na atual nomenclatura:

Quinta série é passagem. Porém, passagem sem rito [...]. Parece que há apenas alertas sobre a transição, mas não há qualquer preparação prévia – quer para alunos, quer para professores. Passagem que se desnuda nos diferentes saberes e fazeres implicados no cotidiano de professoras “primárias” e “secundárias”, da 4ª e da 5ª série. Passagem sem ponte. Mais ruptura que continuidade [...].

Embasada na minha experiência docente em muitas turmas de 6º ano que venho dar a essa etapa o meu olhar, a minha escolha e apresentar uma breve caracterização. O 6º ano é tido pelos alunos e professores como uma etapa de transição. A criança não só é incentivada a ser mais autônoma, como ela própria procura desenvolver uma maior autonomia. E a busca pela liberdade faz nascer um dos grandes desafios do trabalho com esse ano: a indisciplina. Para sintetizar, traria, grosso modo, ao conjunto de atitudes e comportamentos desafiadores, elementos como a negligência, a indisciplina, a falta de atenção e as constantes brincadeiras. Ao lado desses comportamentos, surgem as mudanças psicológicas e fisiológicas pelas quais eles passam de forma muito mais acelerada, deixando, na maioria das vezes, de serem tratados como crianças.

Pela natureza da investigação, este estudo se insere na pesquisa qualitativa. Bogdan; Biklen (1982) *apud* Lüdke; Andre (2013) apresentam características básicas da pesquisa qualitativa em educação, as quais justificam a pertinência da abordagem. A pesquisa qualitativa busca a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, preocupando-se mais com o processo do que com o produto. O pesquisador estabelece estreito e direto contato com o ambiente natural onde ocorre o fenômeno pesquisado, onde o

problema naturalmente acontece, não sendo intencionalmente manipulado pelo pesquisador, sendo essencial para a pesquisa o conhecimento do contexto recortado. Os dados coletados são predominantemente descritivos e todos devem ser considerados importantes. O pesquisador se preocupa com a perspectiva do participante, em estudar como o problema no contexto se manifesta. Não há preocupação em buscar evidências que comprovem as hipóteses do projeto de pesquisa, que vai evoluindo de um quadro muito amplo de interesses para um foco mais direto e específico.

Para o alcance dos objetivos da investigação, foram utilizados os seguintes instrumentos de pesquisa: a entrevista semiestruturada, a observação não participante da aula e análise de documento de planejamento. Por meio da entrevista semiestruturada, presencial, busquei identificar as percepções da professora sobre o seu planejamento, sobre a sua prática em sala de aula e sobre a relação estabelecida entre um e outro. Na observação presencial da sala de aula, busquei analisar a prática de ensino com base na teoria de estruturação da aula em três momentos: abertura, desenvolvimento e encerramento, tendo em vista também os planejamentos analisados. A análise dos dados do planejamento teve como norte a teoria de Gauthier, Bissonnette e Richard (2014) sobre planejamento de ensino e planejamento da aula. Busquei verificar e compreender os elementos do planejamento, bem como o planejamento da prática de ensino em relação ao ensino e aos aprendizados.

Lazzarin (2017) esclarece que a entrevista semiestruturada apresenta um roteiro previamente elaborado pelo entrevistador. Trata-se de um roteiro mais flexível, que funciona como um guia para auxiliar o pesquisador a conduzir a entrevista rumo ao objetivo almejado, buscando a informação em outra visão. Nela, entrevistado e entrevistador devem estar presentes frente a frente, permitindo um contato mais informal e dialogado, possibilitando que fluam perguntas e respostas que possam trazer informações pretendidas ou novos dados. O foco da temática fica a cargo do entrevistador, que também organiza o tempo da entrevista. O roteiro é importante e contém as perguntas básicas, contudo, à medida que o entrevistado responde, o entrevistador pode selecionar temáticas e introduzir novas questões para melhor entender o fenômeno em pauta.

A entrevista é um procedimento de coleta de dados que traz ao pesquisador uma versão sobre um fato (Manzini, 2006 *apud* Manzini, 2012), podendo, portanto, ser utilizada dentro de uma abordagem qualitativa e também como um procedimento de coleta auxiliar, que no caso desta investigação, foi confrontada com os dados da observação e da análise documental. Manzini (2012) conclui, em sua pesquisa, que a entrevista semiestruturada é o instrumento mais utilizado nos trabalhos de mestrado e doutorado, o que evidencia que um roteiro de perguntas

previamente elaborado dá maior segurança ao pesquisador. Ao elaborar o roteiro para a entrevista, o autor argumenta que são importantes os cuidados quanto à linguagem; quanto à forma e sequência das perguntas no roteiro.

De acordo com a evolução da interação, reorganizei a ordem de abordagem das questões e cuidei para que a formulação linguística utilizada fosse apropriada, o mais aberta possível, que permitisse acessar o ponto de vista da entrevistada, não lhe causar constrangimentos, dar-lhe voz para compreender sua definição de situação. A este propósito, apresenta-se um roteiro das questões (ANEXO E) abordadas na entrevista, contudo, o contexto demandou supressões, acréscimos, alterações que tiveram como finalidade tornar o momento da entrevista bastante tranquilo para a professora entrevistada e estabelecer vínculos de confiança e respeito mútuos. Na transcrição da entrevista, utilizamos a letra P, para a fala da pesquisadora e a letra E, para a entrevistada.

A observação é o instrumento que nos leva ao contato com o real: “é observando que nos situamos, orientamos nossos deslocamentos, reconhecemos as pessoas, emitimos juízos sobre elas” (MANZANI, 2006, p. 176). Com a observação não participante da aula presencial, analisei a prática de ensino desenvolvida na abertura, desenvolvimento e encerramento das aulas. Essas observações se basearam no referencial teórico Gauthier *et al.* (2013) e Gauthier, Bissonnette e Richard (2014) sobre as duas dimensões do trabalho do professor na sala de aula: a gestão dos aprendizados e a gestão da classe. De forma sistemática e detalhada, no trabalho dos autores podem ser observadas as estratégias didáticas nos momentos de planejamento, interação e avaliação da aula. As observações foram registradas por mim, enquanto observava o trabalho, primeiro em formato de relatório geral e, depois, em roteiro, conforme consta no Anexo D.

A observação da sala de aula teve como suporte uma pauta de observação, contendo elementos identificados ou não no desenvolvimento da prática de ensino. A construção desse instrumento dialoga com o proposto por Pires e Gauthier (2020, p. 02). Nesse trabalho, os mesmos autores trazem o conceito de Pautas Didáticas, que se refere a “um conjunto de dispositivos de formação que contribuem para a aprendizagem da docência em ação”. Trata-se de um roteiro didático que permite observar, registrar e fazer uma reflexão crítica.

A Pauta Didática (PIRES; GAUTHIER, 2020) para a observação da sala de aula, elaborada pelos autores reportados, engloba elementos para refletir sobre a gestão da classe e a gestão dos aprendizados, apresentando-se como um profícuo dispositivo para o alcance dos objetivos propostos, podendo levar a importantes reflexões sobre as questões levantadas neste

estudo. Dessa forma, o instrumento de observação que acompanha este projeto baseia-se na Pauta Didática referida, tendo sido a ela acrescentadas algumas questões mais específicas.

Com a análise de documentos, examinei o documento oficial da SMED/BH, Percursos Curriculares, o planejamento de ensino e o planejamento da aula (sequências didáticas), verificando os elementos que os compõem, sendo os dois últimos, à luz dos elementos apresentados em Gauthier *et al.* (2013) e Gauthier, Bissonnette e Richard (2014), conforme detalhado no capítulo do referencial teórico. A professora concedeu para análise o seu plano de ensino anual e as sequências didáticas. A análise desses planejamentos se deu em paralelo à análise do documento produzido pela SMED/BH – Percursos Curriculares emergenciais – que tiveram como finalidade nortear o planejamento e o trabalho do professor municipal no período da pandemia.

Os dados coletados foram registrados de forma objetiva e fidedigna, sendo documentados e arquivados para um eventual ou necessário acesso. Sobre os dados obtidos com a observação da aula, dos documentos de planejamento e da entrevista semiestruturada, foram feitas leituras, interpretações, análises e inferências objetivando trazer à tona a relação entre o planejamento e a prática de ensino. Essa análise do conteúdo foi feita com base nas três etapas propostas por Bardin (2016): a organização, a codificação e a categorização dos dados.

No capítulo da organização, Bardin (2016) apresenta etapas cronológicas para a análise científica: a pré-análise; a exploração do material e o tratamento dos resultados e interpretação. A pré-análise consiste na organização dos dados coletados antes de codificá-los. Nesta fase, o pesquisador organiza tudo o que tem disponível e avalia o que oferece viabilidade de ser analisado tendo em vista os objetivos da pesquisa e verifica se ainda há algum dado importante a ser coletado.

Os materiais e documentos analisados pelo pesquisador constituem o *corpus* da pesquisa, definido como um “conjunto dos documentos tidos em conta para serem submetidos aos procedimentos analíticos” (BARDIN, 2016, p. 126). Nesta pesquisa, a entrevista semiestruturada, os planejamentos fornecidos pela professora e os roteiros de observação da sala de aula constituem o *corpus* sobre o qual se procedeu à análise do conteúdo. Observando-se a regra da exaustividade, o material foi analisado por completo.

Observando-se a Resolução nº 196/96 da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa, do Conselho Nacional de Saúde, para pesquisa com seres humanos, à pesquisada, bem como à instituição, campo da pesquisa, foram garantidos o direito à confidencialidade, ao anonimato, à informação sobre as finalidades e a natureza da pesquisa. Durante a pesquisa foram criteriosamente observados o respeito e discrição na observação, o tom da entrevista e seu

tempo de duração. Os pesquisados somente participaram desta pesquisa após aprovação do projeto pelo Comitê de Ética em Pesquisa (COEP) e mediante a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

O retorno presencial de alunos e professores ainda muito recentemente permitido, os protocolos, os cuidados em afastar a Covid-19 da escola foram decisivos no tempo destinado ao procedimento de observação não participante das aulas da professora, em três turmas de sexto ano, na disciplina Língua Portuguesa, na Escola Municipal Vilarinho Azul.

No intuito de ser mais segura à saúde de todos e menos invasiva, minha presença na escola limitou-se quase que exclusivamente à sala de aula, local em que fui orientada a permanecer o mais perto possível da porta, sempre aberta por protocolo. Com o objetivo de obter a permissão para a observação não participante das aulas, a comunicação com a direção e a coordenação geral da escola aconteceu via *whatsapp*. Depois de resolvido um problema de falta de carteiras, segundo a coordenação, eu pude, a partir de novembro de 2021, observar as aulas nas três turmas de sexto ano. A comunicação com a professora aconteceu pelo *whatsapp*, troca de *e-mails* e de forma presencial.

A Escola Municipal Vilarinho Azul, campo de minhas observações, compõe com outras a Regional Venda Nova – BH. Eu não a conhecia, nem aos colegas de profissão que nela atuam. Fui ao seu encontro com uma escola habitada dentro de mim. O afastamento e a nostalgia trazidos também pela pandemia trouxeram nuances de reencontro com essa escola, para mim, inteiramente nova.

Num ponto alto do bairro Jardim dos Manacás, está a escola. Construída num terreno acidentado, é uma escola grande e que foi inteiramente reformada no período não presencial da pandemia. Oferecendo o ensino fundamental completo, a E.M. Vilarinho Azul é uma escola linda, recém-pintada, passagens cobertas por toldos azuis, pátio com arquibancada e demarcações para recreação, biblioteca agradável, moderna e equipada. As salas de aula ganharam janelas adicionais e, em muitos pontos via-se a pandemia alterando a organização tradicional de escola. Os alunos entrando em fila indiana, passando pela conferência das máscaras e do termômetro. Alunos e professores sem rodeios pelo pátio ou outros ambientes fora da sala de aula. Chegam e para a sala de aula se direcionam. Os alunos interagem uns com os outros no momento da recreação. Os professores permanecem em sala ou saem somente o tempo suficiente para o lanche e banheiro. Ao lado da porta de cada sala, um *dispenser* com álcool gel 70. No fundo da sala de aula, duas prateleiras guardam o material que os alunos não podem, por protocolo, levar para casa. A professora registra sua presença na escola através de

uma foto, tirada no aplicativo criado para esse fim. É uma nova forma de apurar o ponto em tempos de pandemia.

As salas de aulas, como toda a escola, foram reformadas durante o período não presencial da pandemia. São bem iluminadas, arejadas, janelas amplas, paredes limpas, com pintura recente, carteiras novas, relógio de parede. Há lixeira e *dispenser* de álcool gel na porta da sala de aula. O ventilador na parede acrescenta barulho. A professora só o liga em último caso. Nas paredes, há ao fundo dois quadros azulejados para afixação de informações; a lousa é branca para pincel. Em cada um dos lados da lousa, dois quadros de aviso. Em um deles, está afixado um grande calendário, com o espaço para os nomes dos aniversariantes. Na mesa da professora, há um computador e uma caixa de som. No teto, há um projetor multimídia. Duas prateleiras ao fundo, guardam pastas dos alunos com seus respectivos materiais. Ao lado da lousa, há uma estante com livros literários à disposição dos alunos. As salas dos sextos anos não são muito amplas, não caberiam trinta alunos, conforme previsão legal para o atendimento desse ciclo nas escolas municipais. A sala é agradável e limpa. Em todas as aulas observadas, as carteiras estiveram dispostas em fileiras, com pouco distanciamento entre elas.

5 ATRAVESSANDO O DESCONHECIDO

Convém situar este trabalho no momento histórico por que o mundo e, em especial, a escola, está passando pelo enfrentamento à pandemia da Covid-19, como tal declarada pela Organização Mundial da Saúde (OMS) em coletiva à imprensa, em 11 de março de 2020. Muitas ações, normas e protocolos estão sendo estudados e implementados com o objetivo de poupar vidas e a educação, dada a sua fundamental característica que é a interação de pessoas no espaço escolar, lidou com o desafio do fechamento das escolas, uma das primeiras medidas adotadas por governos em todo o mundo.

O Ensino Remoto Emergencial (ERE) surgiu no cenário da educação no Brasil em razão da pandemia da Covid-19. A partir de março de 2020, uma portaria do governo federal versou sobre a possibilidade da utilização, em caráter excepcional, de tecnologias e meios digitais para substituir as aulas presenciais no ensino superior, silenciando-se sobre a educação básica.

Diante da imprevisível duração da pandemia e a necessidade de se manter o isolamento social, algumas escolas da rede privada e algumas das redes públicas adotaram o Ensino Remoto Emergencial e outras, pela dificuldade de incluir todos atores da escola nas tecnologias e meios digitais, não puderam instituir o ERE. Em abril de 2020, o Conselho Nacional de Educação evidenciou em Parecer a não exclusão de estudantes neste contexto. Em razão da pandemia da Covid-19, as escolas da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte/MG foram fechadas em 18 de março de 2020.

Por volta do mês de maio de 2020, estando de sobreaviso, os profissionais da educação da RMEBH começaram a organizar reuniões virtuais, iniciativas individuais para a permanência do vínculo escola-família, através das plataformas digitais. A cidade de Belo Horizonte, por meio da Portaria 110/20, regulamentou o teletrabalho para os trabalhadores da educação da Rede Municipal, determinando a elaboração de um levantamento da situação de saúde dos estudantes e seus familiares, apontando atividades de planejamento pedagógico que observassem a questão da pandemia, atividades de formação, reuniões dos profissionais das escolas e também a necessidade de produção de atividades remotas sem, todavia, estabelecer uma imposição institucional para um ensino remoto sistematizado.

Assim, em junho de 2020, a Secretaria Municipal de Educação (SMED) anunciou o término do status de sobreaviso, instituindo o teletrabalho. A orientação era trabalhar com as redes sociais no intuito de resgatar o vínculo dos estudantes com a escola. Na ausência de uma orientação que padronizasse os procedimentos, ações escolares distintas foram implementadas. Em meados de julho e agosto de 2020, a SMED, juntamente com uma equipe da

CAPES/UFMG, apresentou uma Matriz Curricular com sugestão de conteúdos (capacidades/habilidades) essenciais para os estudantes de 4º ao 9º ano e, posteriormente, para o 1º ciclo (primeiro ao terceiro ano).

No mês de setembro de 2020, a SMED definiu e anunciou o “Regime Especial de Atividades Remotas”, somente para os estudantes de terminalidade de ciclo na escola. Além da Matriz Curricular Essencial da SMED, definiu-se que as escolas deveriam organizar ações síncronas e assíncronas, com carga horária total de 800/480 horas, respectivamente. Orientaram-se ações de “busca ativa” aos estudantes sem contato com a escola. Os roteiros de atividades passaram a ser trabalhados com periodicidade quinzenal. Para os demais anos escolares permaneceram somente as ações de vínculo família-escola, sem uma orientação pedagógica especial e normatizada.

Em outubro de 2020, começaram as aulas *online* para os estudantes do 9º ano, utilizando-se da plataforma *Google Meet*. No final de novembro de 2020, os demais anos escolares entraram na lógica do “*continuum* 2020-2021”. A SMED determinou que as escolas deveriam organizar roteiros até o final do calendário escolar de 2020, ofertando carga horária mínima de 72 horas. Em janeiro de 2021, tiveram prosseguimento as aulas *online* para os estudantes do 9º ano e continuidade das postagens de atividades para esses estudantes e da EJA Certificação. Em fevereiro de 2021, terminou o Regime Especial de Atividades Remotas para os estudantes do 9º ano e da EJA Certificação e foram retomados os trabalhos remotos para os demais estudantes. O regime presencial não obrigatório teve início em maio do ano de 2021 para a Educação Infantil; junho para os estudantes do 1º ao 3º ano; julho para os estudantes de 4º e 5º anos; agosto para os estudantes do 6º ao 9º ano; outubro para os estudantes da EJA.

5.1 Percursos Curriculares Emergenciais

Em agosto de 2020, após cinco meses do fechamento das escolas municipais em razão da pandemia da Covid-19, a Prefeitura de Belo Horizonte, através de sua Secretaria Municipal de Educação (SMED), lança um documento intitulado *Percursos Curriculares e trilhas de aprendizagens para a Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte em tempos de pandemia*. Sem a escola presencial e com a preocupação de não permitir um ano letivo perdido, essa ação teve por finalidade:

[..] criar um instrumento capaz de nortear a prática docente em um ano atípico, complexo, em que persiste o necessário monitoramento de aprendizagens específicas, bem como a promoção de aprendizagens essenciais para cada estudante, em cada fase de escolarização.

Para orientar as práticas pedagógicas dos professores, das escolas e da gestão da educação na cidade, a proposta pedagógica para a Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte (RMEBH) se organizou em três eixos básicos, a saber: a construção do Mapa Socioeducacional, um Percurso Curricular Emergencial e Projetos de Ensino por Agrupamentos. Para fins desta pesquisa de mestrado, vamos nos ater aos dois últimos eixos porque eles têm relação direta com o planejamento e a prática em sala de aula, objeto da investigação.

Este Percurso Curricular Emergencial, utilizado na modalidade não presencial e presencial, intencionou auxiliar os professores na elaboração de seus planos de ensino. Profissionais da Universidade Federal de Minas Gerais, juntamente com alguns professores da RMEBH assessoraram a elaboração de uma proposta curricular emergencial em que foram selecionados os objetos de conhecimento essenciais em cada ano de escolarização.

Os Percursos Curriculares foram organizados em três blocos de sujeitos prioritários:

- a) o grupo da infância, englobando alunos de 4 aos 8 anos;
- b) o grupo de alunos do 4º ao 9º ano, que se encontram em fase de consolidação de conhecimentos específicos, por disciplinas dos anos finais do ensino fundamental;
- c) o grupo da Educação de Jovens e Adultos (EJA), levando-se em conta as fases dos processos de alfabetização e/ou de certificação.

Ressaltada a abrangência que pode atingir um currículo escolar, este documento, que contém uma apresentação detalhada dos objetos de conhecimentos e as habilidades a eles relacionadas, foi apresentado como uma referência para os professores da rede e equipes de coordenação pedagógica, para que cada unidade escolar pudesse, observada a autonomia pedagógica, construir suas propostas de ensino.

Diante da necessidade de dar continuidade ao processo de ensino-aprendizagem dos estudantes no contexto da pandemia da Covid-19, momento marcado pelo distanciamento social, a elaboração desse documento foi uma ação para uma reorganização curricular, construindo percursos curriculares com os conhecimentos essenciais para a trajetória formativa, estando o 6º ano inserido no grupo b de sujeitos prioritários, conforme apresentado no item anterior.

Os Percursos Curriculares, elaborados por um coletivo de professores, pesquisadores, equipe técnica da SMED e professores da rede que concluíram o Curso de Especialização em Residência Docente, tiveram como base documentos curriculares referenciais, como as Proposições Curriculares da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte (BELO HORIZONTE, 2010), o Currículo de Referência de Minas Gerais (MINAS GERAIS, 2018) e a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018).

A estrutura dos Percursos Curriculares se compõe de unidades temáticas, os objetos de conhecimento e as habilidades a serem desenvolvidas, tendo em vista os componentes curriculares (Arte, Ciências, Educação Física, Geografia, História, Língua Estrangeira, Língua Portuguesa e Matemática). A ideia da proposição do currículo essencial é que ele fosse entendido como um referencial flexível, a ser transformado pela escola em currículo em ação, com base nas necessidades e peculiaridades de cada estudante e de seu contexto familiar.

A abordagem do conteúdo teve um caráter disciplinar, observando-se a especificidade de cada componente curricular e também um olhar para a abordagem integrada, conciliando áreas do conhecimento. A concepção de conteúdo considerou suas três dimensões interdependentes; conceituais (conceitos, fatos e princípios), procedimentais (saberes-fazer, procedimentos e técnicas) e atitudinais (valores, normas e atitudes). Com a finalidade de proporcionar aos professores uma visão mais ampliada do currículo, bem como favorecer a autonomia de delimitar e escolher os conhecimentos, essenciais para o processo de aprendizagem de cada estudante e em cada contexto, o documento foi organizado em conhecimentos essenciais, optativos, interfaces e não essenciais.

Na parte específica de Língua Portuguesa, 6º ano, foram listados vinte objetos de conhecimentos e dezessete habilidades, referentes à prática de linguagem da leitura; e vinte objetos de conhecimentos e vinte e quatro habilidades, referentes à prática de linguagem da produção de texto, sendo estes da abordagem essencial na nova organização de ensino remoto da Rede Municipal de Belo Horizonte.

O intuito dessa proposta era que as equipes de professores elaborassem projetos de ensino para dar atendimento sistemático emergencial aos estudantes, organizando-os em agrupamentos específicos, com uma proposta “quase personalizada ou desenhada” para lhes atender. A própria SMED considerou que tais projetos nasceriam de uma construção coletiva e que este passo, num momento de escola não presencial, seria o grande desafio trazido pela pandemia porque significava a reinvenção da relação pedagógica para uma possibilidade de ensino híbrido.

A construção do Mapa Socioeducacional permitiria agrupar os estudantes a partir de condições específicas e semelhantes, de modo a favorecer o atendimento pedagógico. Essas condições definiriam como os estudantes poderiam ser acessados e qual tecnologia de mediação deveria ser utilizada, sendo possível definir e organizar as interações por meio digital, redes sociais, aplicativos de mensagens instantâneas, materiais impressos, encaminhados via correios ou entregues às famílias na porta das escolas.

Dessa forma, elucida o documento, a enturmação de alunos feita antes da pandemia poderia ser modificada para dar lugar aos agrupamentos feitos com base na possibilidade de interação e de reciprocidades entre alunos e professores. Do mesmo modo, novos agrupamentos de professores poderiam ser feitos no intuito de:

Favorecer a construção dos planos de ensino e de tudo o que se associa a eles, como: os roteiros de estudo, as sequências didáticas, os formatos de atividades a serem realizadas, assim como definições relativas aos tempos de reciprocidade esperados entre um roteiro e outro enviado ao(à) estudante, critérios de monitoramento, entre outros.

Os roteiros de estudo, baseados nos objetos de conhecimentos previstos para cada ano de escolaridade, deveriam ser concebidos como “trilhas de aprendizagem: conjunto de atividades organizadas em sequências didáticas complementares entre si”, propostos aos estudantes, estruturados de modo que pudessem ser realizados de maneira autônoma, tendo como objetivo permitir a evolução gradual e autônoma da aprendizagem dos objetos de conhecimento e o desenvolvimento das capacidades/habilidades estipulados nos Percursos Curriculares.

Nesse sentido, as atividades elaboradas deveriam explicitar aos estudantes os objetivos/conteúdos referenciados nos Percursos Curriculares e também as competências e habilidades a serem por eles alcançadas. Esse movimento de mesclagens de propostas de ação didática, desenvolvidas com cada vez mais autonomia, viabilizaria “a progressão das aprendizagens ao longo do processo de reorganização dos calendários escolares de 2020 e de 2021” (BELO HORIZONTE, 2020, p. 22).

Tomando como base os Percursos Curriculares, os professores elaborariam roteiros que deveriam ser organizados em sequências didáticas, indicando: a) os objetos de conhecimento; b) os objetivos do roteiro; c) as habilidades e as competências; e) o formato esperado para a devolutiva ao professor.

Para ser ponte entre os estudantes e o professor, os roteiros deveriam ser bem estruturados. Os estudantes deveriam ter clareza do que se esperava que realizassem, de como deveriam estudar e/ou se organizar para fazerem as atividades propostas, quais os conhecimentos que deveriam demonstrar que aprenderam. A escola definiria o tempo da devolutiva das atividades, sendo esta devolução um dos critérios de avaliação e de promoção fase a fase, viabilizando o vínculo pedagógico professor-aluno e uma possibilidade de avaliação diagnóstica.

O esperado seria a evolução do estudante dentro de uma trilha de aprendizagens, que ele cumprisse todas as tarefas propostas, entendendo a dinâmica de que a realização de uma tarefa proposta seria pré-requisito para avançar nas próximas. À devolutiva de um roteiro implicaria na entrega de outro e assim por diante, de forma que se obtivesse um dossiê de atividades realizadas, pela SMED chamado de Portifólio Escolar Anual. Essa coletânea de atividades sequenciadas e realizadas permitiria organizar os registros sobre o processo de aprendizagem, facilitando o acompanhamento da evolução do desenvolvimento do estudante, tornando-se um instrumento importante nos processos de avaliação contínua.

Os professores se fariam responsáveis pelos *feedbacks* das aprendizagens dos estudantes. O documento fala de *feedbacks* sistemáticos e permanentes, de forma personalizada, de modo que o estudante soubesse exatamente o que se esperava dele, o que precisava aprender para realizar as tarefas. As orientações do roteiro permitiriam que o estudante estivesse esclarecido sobre o que ele já adquiriu, o que ainda não demonstrou saber e o que dava conta de fazer sem o professor. Como instrumento de avaliação, os roteiros poderiam identificar o estudante que conseguia fazer sozinho, o que era capaz de usar os conhecimentos incorporados e o que precisaria de ajuda pra realizar a atividade. Todas as orientações presentes nos roteiros seriam essenciais para que o estudante e a família (no papel de mediadora) pudessem se situar no processo.

Em suma, os eixos acima apresentaram uma nova organização do trabalho pedagógico para o ensino remoto na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte. Com base nos dados do Mapa Socioeducacional, seriam formados agrupamentos de estudantes e de professores, conforme suas condições sociais e materiais, que determinariam a melhor forma de acesso e interação com os estudantes e suas famílias.

Formados os grupos, e tendo como referência os conhecimentos essenciais apontados nos Percursos Curriculares, os professores elaborariam roteiros de atividades sequenciadas para os alunos realizarem remotamente. Deveriam ser determinadas as datas de entrega e de devolução. Os alunos buscariam a aprendizagem com autonomia, com base no *feedback* dos

professores e estes, se necessário, organizariam novas atividades e estratégias de ensino com base no *feedback* dos alunos. Essas atividades comporiam o Portifólio Escolar Anual do estudante, com vistas a ser um instrumento de avaliação, de certificação e validação dos atos escolares.

6 O PLANEJAMENTO NA PRÁTICA

6.1 Primeira coleta

6.1.1 O planejamento no início do retorno presencial às aulas

Realizamos nossa pesquisa no último bimestre de 2021, no início do retorno escolar presencial, parcial, no período da pandemia da Covid-19, com a colaboração de uma professora de Língua Portuguesa, atuando em três turmas de 6º ano na RMEBH que, a despeito de todas as dificuldades impostas pela pandemia, aceitou fazer parte deste trabalho. A professora Clarice, aqui em codinome, é licenciada em Letras/Português, tem 29 anos, autodeclarada preta e reside em bairro próximo à escola, campo da pesquisa. Teve sua primeira experiência docente em 2012, no programa de extensão universitária. A partir desse programa, ministrou aulas de Língua Portuguesa para turmas da EJA do PEMJA/COLTEC (Projeto de Ensino Médio de Jovens e Adultos) durante a graduação em Letras. Depois, em 2016, foi professora do Centro de extensão da Faculdade de Letras (CENEX-FALE), lecionando disciplinas de Português intermediário/avançado.

Em 2017, iniciou como docente na rede pública estadual, atuando em turmas da EJA, experiência que se estendeu até 2018. Em 2019, iniciou o ano letivo com turmas do Ensino Médio regular, atividade que interrompeu por ter sido nomeada para a PBH. Ingressou na rede municipal de Belo Horizonte em agosto de 2019, permanecendo na mesma escola em que tomou posse. Começou a lecionar para os sextos anos em fevereiro de 2020 e, no ano de 2021, permaneceu com turmas dessa etapa. A professora ainda conserva um cargo no estado, atuando, na parte da manhã, na secretaria da escola e, à tarde, na E.M. Vilarejo Azul, com as três turmas de sextos anos.

A intenção à época do projeto de pesquisa era ter um sujeito participante da pesquisa com uma experiência mais prolongada no trabalho com sexto ano. Contudo, devido à pandemia, foram enfrentadas dificuldades de contato e de aceitação por parte de docentes em fazer parte da pesquisa. A professora Clarice aceitou de pronto e colaborou permitindo a observação do seu trabalho em sala de aula, concedendo a entrevista, bem como disponibilizando os materiais de planejamento que foram feitos.

O trabalho de análise dos dados trazidos pela entrevista concedida pela professora Clarice começou com uma leitura geral da transcrição. Em seguida, foram marcadas as unidades de registro que contemplassem a temática do planejamento. A ideia inicial era investigar no

texto da entrevista os elementos que compõem a preparação da gestão dos aprendizados, Gauthier, Bissonnette e Richard (2014, p. 141), a saber: os objetivos de aprendizado, a delimitação das ideias mestras, a determinação dos conhecimentos prévios, a integração estratégica dos conhecimentos, o planejamento do ensino explícito de estratégias cognitivas, o planejamento dos mecanismos de apoio ao aprendizado, o planejamento das revisões e reutilizações dos aprendizados, a verificação do alinhamento curricular e a preparação do roteiro da aula.

Diante das condições de trabalho da professora num momento de pandemia, do contexto ainda de cuidados e isolamento social, do esgotamento físico e mental reportado pela docente em razão da inusitada e desconfortável volta das aulas presenciais, a planejada entrevista semiestruturada foi conduzida de forma mais livre, sem, contudo, perder o foco da temática pesquisada, com o intuito deliberado de respeito ao momento de reorganização por que passava a escola, seus profissionais e estudantes. Assim sendo, fui à entrevista e, posteriormente, ao encontro do texto da entrevista, atenta ao que ela poderia trazer em relação ao tema, sem definições a priori, no momento de análise.

Utilizando o critério da pertinência ao tema, a partir da análise de conteúdo, emergiram cinco categorias, relacionadas ao meu objeto de pesquisa, a saber: a) O processo de elaboração do planejamento; b) O alinhamento curricular no planejamento das aulas; c) A avaliação; d) Das dificuldades de planejar na excepcionalidade do contexto educativo; e) Das relações entre o planejamento e a prática no contexto pesquisado.

6.1.2 O processo de elaboração do planejamento

Tendo assumido as três turmas de sextos anos no mês de abril de 2021², ainda no ensino remoto, a professora organizou seu planejamento anual, a que ela chamou de esquema, apontando mês a mês os conteúdos, dividindo-os em duas partes, tomando como critério a periodicidade quinzenal de produção de atividades sequenciadas para o aluno realizar remotamente. Em uma das partes, além dos conteúdos, a professora apontou os códigos referentes às habilidades constantes nos Percursos Curriculares, o documento referência elaborado pela SMED/BH para orientar o trabalho do professor. O planejamento anual da

² Esse marco cronológico diz respeito à organização do trabalho dos professores na escola, em relação à distribuição de turmas e cargos. Os alunos estiveram, por determinação legal, no *continuum* 2020/2021. A partir desse marco, a professora seria a responsável pelo ensino remoto com as turmas dos três sextos anos, desta pesquisa.

professora indica o que trabalhar (o conteúdo), mas não traz o como (metodologia), o para quê (objetivos), com que recursos e nem a avaliação. A respeito deste planejamento enxuto, diz a professora:

[...] Não foi um planejamento muito extenso, porque precisava ser um pouquinho móvel.

[...] Tinha feito só um esquema, não fiz um planejamento bem estruturado esse ano.

[...] Não fiz igual eu fiz ano passado, organizando por capítulo, livro, página, por exemplo... texto extra, avaliação... Não fiz igual o ano passado, fiz só um esqueleto de tópicos que iam ser trabalhados.

A partir deste planejamento anual, o planejamento das aulas se transformou na preparação/elaboração das sequências didáticas, assim pela professora nomeadas, em formato de apostilas, dando cumprimento ao disposto no referencial curricular da SMED, como sendo um instrumento de ensino e aprendizagem autônoma, e mecanismo de interação entre o estudante e o professor, no momento não presencial. Por definição da unidade escolar, a entrega das atividades aos alunos teve uma periodicidade quinzenal e, segundo a professora, o atendimento a essa demanda foi óbice à realização do planejamento:

O nosso tempo de planejamento está sufocado com a pandemia. Não está sobrando tempo para a gente planejar com qualidade então. Porque o tempo de produção de material está consumindo muito. Ai tem o tempo de reunião, tem o tempo que a gente tem que estar aqui com eles. Então, está tudo muito sufocante. Esse planejamento de qualidade da aula, eu não estou conseguindo fazer como eu fazia antes.

As aulas observadas corresponderam ao trabalho com as sequências didáticas elaboradas para serem desenvolvidas no mês de novembro, tanto para os alunos no ensino remoto quanto no presencial. Lembrando que o regime presencial não obrigatório para o 6º ano teve início em agosto de 2021, o que significa dizer que muitos alunos continuaram, por motivos que não vêm ao caso, estudando remotamente. A professora elaborou as sequências didáticas datadas em 03 e 16 de novembro, nas quais se pode observar o seguinte em relação aos planejamentos.

Os objetos de conhecimento (nomenclatura utilizada nos Percursos Curriculares) presentes na sequência didática são os mesmos apontados no planejamento anual da professora, porém não são os mesmos apontados como essenciais nos Percursos Curriculares. A referência para a elaboração da sequência didática foi o livro didático adotado na escola, que por estar também submetido à Base Nacional Comum Curricular (2018) contempla habilidades previstas no documento da SMED, conforme entendimento da professora.

Os livros didáticos agora vêm com um suporte de apoio da base da BNCC, já indicando para a gente as habilidades essenciais, as que são contínuas, já vêm trazendo um pouco disso. Então, por exemplo, eu aproveito de um livro do sexto ano que já tem um conteúdo programático sugestivo com base na BNCC. Então, ele já é meio que base. Geralmente eu utilizo ele, mas não todo. Utilizo uma parte e tento referenciar nos planos curriculares.

As habilidades que seriam trabalhadas nas duas apostilas foram listadas, em códigos, na primeira apostila do mês. Esta ação pode ter dado à professora e à coordenação a ciência das habilidades, contudo para o estudante, esta informação não trouxe clareza sobre o que se esperava dele, o que vai de encontro ao proposto como orientação no documento da SMED. Gauthier, Bissonnette e Richard (2014) também falam da importância de explicitar aos estudantes o que deles se espera.

As sequências são introduzidas por uma retomada da apostila anterior, dando continuidade, como é o caso da primeira apostila de novembro; ou fazendo uma revisão, como é o caso da segunda. Os textos que apresentam o conteúdo, explicando-o, estão redigidos de forma clara, numa simulação de diálogo com o estudante; a professora abre ao aluno, por escrito na própria apostila, a possibilidade de ser chamada a esclarecer as dúvidas. No entanto, a redação dos enunciados nos parece inadequada para o contexto de afastamento porque são redigidos de forma que não é fácil e nem imediata a compreensão, principalmente quando o assunto é explorado em forma de perguntas. Tais atividades vão depender da mediação do professor para sua realização e aprendizado.

Os objetivos de aprendizado não estão apresentados no material a ser entregue ao aluno, o que nos remete a Gauthier, Bissonnette e Richard (2014, p. 122) na formulação de que “um objetivo não é uma atividade, mas sim o resultado que se espera de uma atividade no âmbito dos aprendizados realizados pelos alunos”. Para um objetivo de aprendizado bem-formulado, necessário que se entenda que conteúdo é diferente de objetivo. Aquele determina o que os alunos devem aprender, ao passo que um objetivo indica o que os alunos devem fazer com o conteúdo.

Ao analisarmos conjuntamente o plano anual e as sequências didáticas elaborados pela professora em face da entrevista, percebemos que não há incongruências entre as informações presentes nesses instrumentos se comparados entre si, sendo possível perceber alguns pontos importantes em relação a eles: a flexibilidade, presente na execução; ausência do critério da objetividade; planejamento não detalhado; conflito tempo presencial e tempo remoto; planejamento não sequenciado e descontinuidade do trabalho.

“Quando nós retornamos às atividades remotas, esse planejamento foi revisto completamente”. Nessa fala da professora, percebe-se que o planejamento se mostra flexível para se adequar a cada nova realidade, com suas novas demandas. Libâneo (2006) nos lembra que a realidade está sempre em movimento, fazendo a relação pedagógica adaptar-se às condições concretas. Dessa forma, num momento instável, como o atravessado pela pandemia da Covid-19, compreende-se que o planejamento avance, retroceda, busque outros rumos a fim de que possa atender ao critério da objetividade, que consiste no planejamento situado nas possibilidades humanas e materiais da realidade.

Ao utilizar as mesmas sequências didáticas planejadas tanto para os estudantes em estudo remoto quanto em estudo presencial, e ao fazer um mesmo planejamento para turmas distintas, sem que tenha havido uma avaliação diagnóstica, sem aferir os conhecimentos prévios, o planejamento vai carecer de objetividade, como se pode inferir nos trechos a seguir reproduzidos:

P – Então assim, na prática vocês planejaram a sequência didática para o remoto e aí você trabalha com ela no presencial?

E – Isso, para os alunos não terem materiais diferentes (...). É muito diferente você trabalhar, você fechar um material para entregar para um aluno na casa dele, para ele vir buscar aqui e entregar, e um material que você quer trabalhar em sala. Porque em sala você tem mais possibilidades e às vezes mais necessidades. Às vezes a gente tem que voltar um aluno que ainda está no ritmo dele, mas como você precisa entregar um material dentro do prazo, para ele ser xerocado, entregue para o aluno, você fica um pouco presa.

P - No ano passado você fez um planejamento, mas não pôde seguir em função da pandemia. E esse planejamento você fez sozinha, teve ajuda da coordenação?

E -Eu fiz com uma colega que também ficaria com uma turma do sexto ano. Então, como para as turmas de sexto ano o conteúdo tem que ser o mesmo, um sexto ano não pode estar recebendo um conteúdo diferente da outra turma, então nós fizemos juntas, fechamos juntas e entregamos para a coordenação.

Ao tratar do planejamento da gestão dos aprendizados, Gauthier *et al.* (2013) enumeram seis itens a constarem em um planejamento, quais sejam: os objetivos de ensino, os conteúdos de aprendizagem, as atividades de aprendizagem, as estratégias de ensino, as avaliações e o planejamento do ambiente educativo. Na obra de Gauthier, Bissonnette e Richard (2014), esses itens são ampliados e tratados na perspectiva da preparação de uma aula. Com base nessa literatura, pode-se dizer ausentes esses aspectos nos planejamentos pesquisados, seja na modalidade anual ou nas sequências didáticas, nos quais encontramos a seleção do conteúdo e um planejamento de atividades, respectivamente.

É recorrente, no ato de planejar o ensino, a prática de dimensionar o conteúdo a ser trabalhado no tempo que se tem para trabalhar. E o que acontece quando não se sabe que tempo é esse, quando caem por terra os dias letivos, os bimestres, os trimestres, o ano letivo? Em face do desafio de orientar o trabalho do professor nesse campo de incertezas concretizado pela pandemia, a SMED orientou a reorganização curricular por carga horária e não por dias letivos. Assim, às atividades corresponderiam um número de horas a ser dimensionado pelas unidades escolares. A análise dos documentos de planejamento da professora mostra como esse processo foi conflituoso para a escola. O plano anual da professora foi organizado por meses, mesmo com um calendário indefinido. As apostilas foram datadas e tiveram uma periodicidade quinzenal de entrega. O conflito temporal se acentuou quando, com a volta parcial do ensino presencial, a mesma sequência didática era trabalhada presencial e remotamente. Isso fez com que as datas estipuladas se desmoronassem, em razão de ritmos muito diferentes de realização das atividades provocados pelo imprevisível das interações em sala de aula. Ao ser perguntada sobre o que considera importante em um planejamento, a professora diz:

Em um planejamento bom, principalmente o tempo. Eu tenho que ter um tempo de execução. Então, eu tenho que conseguir listar tudo o que eu quero trabalhar e conseguir dividir isso no tempo das aulas. Para mim, um planejamento bom começa por aí. Na seleção do conteúdo que eu vou trabalhar, a gestão do tempo desse conteúdo que eu vou trabalhar.

Eu preciso entregar o material que vai ser feito na outra semana com muita antecedência. Por exemplo, um material para a segunda parte de novembro, que eu já deveria estar usando em sala, ele já está pronto. Os alunos do remoto já estão vindo buscar, provavelmente hoje, amanhã. Mas ainda não consegui nem terminar este para os meus alunos do presencial, para eu começar o próximo.

Este relato da professora ilustra como está cristalizada a organização conteúdo/etapas letivas no dimensionamento do planejamento, sendo um desafio a ser enfrentado para uma reinvenção da escola e da relação pedagógica, conforme concebida pela SMED em seu documento curricular. A complementar a compreensão dessa reflexão, segue foto das duas primeiras páginas das sequências didáticas elaboradas pela professora, para o mês de novembro de 2021.

ATIVIDADES DE LÍNGUA PORTUGUESA

1ª PARTE DE NOVEMBRO - 6º ANO - PROFESSORA

NOME: _____ TURMA: _____

03/11/2021

VOZES ANCESTRAIS: DEZ CONTOZ INDÍGENAS - ATIVIDADE FINAL

• Apresentação oral: vamos praticar?

Nesta atividade, você irá ler, estudar e preparar uma breve apresentação oral para a turma sobre o conto indígena que você mais gostou a partir do fichamento que foi realizado na atividade do dia 28/10/2021. Siga as orientações que aparecem a seguir.

a) Título do conto.

b) Informações sobre o povo indígena que contou essa história.

c) Fotografia (comente as fotos que acompanham o texto: descrição, crédito, etc).

d) Resumo da história (enredo).

e) Personagens.

f) Tempo (comente o tempo de duração dos acontecimentos narrados na história, observando as expressões que indicam passagem de tempo).

g) Espaço da narrativa (comente em que espaço ou quais espaços os acontecimentos narrados se passam).

h) O que o texto trouxe de novidade ou aprendizado para você?

i) Qual é a sua opinião sobre o texto?

→ Se você está estudando em casa, prepare uma apresentação oral por vídeo ou áudio e envie para a professora por WhatsApp ou e-mail, se preferir.

Figura 1

ATIVIDADES DE LÍNGUA PORTUGUESA

6º ANO - 2ª PARTE DE NOVEMBRO - PROFESSORA

NOME: _____ TURMA: _____

18/11/2021

Vamos organizar o que aprendemos nas últimas aulas?

Depois de estudar polissemia, sinonímia e antonímia, responda às questões a seguir.

1) Do que dependem os sentidos das palavras?

2) Qual é a importância de poder dar sentidos diferentes às palavras?

3) O que é sentido literal e quando ele é usado?

4) O que é sinonímia? Que tipo de relação de sentido existe entre palavras consideradas sinônimas?

5) E o que é antonímia? Que tipo de relação de sentido existe entre palavras consideradas antônimas?

Figura 2

Libâneo (2006, p. 229) inscreve as condições prévias para a aprendizagem nos requisitos para o planejamento. Trata-se de buscar saber das experiências, conhecimentos anteriores, habilidades e hábitos de estudo, nível de desenvolvimento como “medida indispensável para a introdução de conhecimentos novos e, portanto, para o êxito da ação que se planeja”. A esses conhecimentos, o autor acrescenta o conhecimento prévio dos condicionantes sócio-culturais e materiais porque esses determinantes sociais e culturais da realidade do aluno influem diretamente na apreensão dos objetos de conhecimento levados pelo professor. Ao falar sobre o princípio da objetividade no planejamento, ele destaca que é necessário conhecer a realidade para superá-la. Nessa intenção é que se coloca a construção do mapa socioeducacional, como primeiro eixo do documento Percursos Curriculares. Assim é que se compreende que o planejamento do ensino depende das condições escolares prévias dos alunos, as quais se devem conhecer. A realidade do aluno é ponto de partida para o planejamento.

Nesse caminho, destaca-se que a avaliação diagnóstica antecede ao planejamento para que ele possa, se necessário, contemplar o ensino dos pré-requisitos indispensáveis à introdução de um novo conteúdo. Ao abordar a avaliação, Farias *et al.* (2009) esclarecem que o planejamento se inicia com o diagnóstico da realidade sobre a qual o professor vai agir, intervir e alterar. A análise do planejamento pesquisado nos leva a constatar a ausência de uma ação

para determinar os conhecimentos prévios dos alunos. A professora iniciou seu planejamento sem um diagnóstico. Ao ser interrogada se havia um liame entre seu planejamento e o que foi trabalhado no ano anterior, a professora diz:

Não. Sequer conheci os alunos, sequer vi o planejamento do ano anterior. Isso é uma falha muito grande. [...] a gente não avalia o que foi feito no ano anterior, antes de iniciar o deste ano. Porque a questão da continuidade é inviabilizada, por exemplo, por escolha de turma.

O que se pode depreender é que o planejamento é estanque, marcado talvez pela descontinuidade ou pela repetição desnecessária de conteúdos que já foram aprendidos. Libâneo (2006) diz que não se pode atribuir o fracasso do aluno à falta de pré-requisitos; Gauthier, Bissonnette e Richard (2014) dizem que os conhecimentos prévios devem ser inicialmente determinados, checados e, se necessário, ativados ou ensinados, vindo essa ação a compor o planejamento de ensino.

A professora aponta a forma de distribuição de turmas aos professores, feita pela escola, como uma das causas desse problema. Esse raciocínio está enraizado na ideia de que o trabalho do professor é individual, solitário, ele começa, ele termina. Ações coletivas na escola podem/devem ser empreendidas pela coordenação pedagógica e uma dessas ações é construir meios de viabilizar o conhecimento do aluno ao professor, o que pode ser feito com uma sistemática de avaliação diagnóstica, com a disponibilização ao professor de dados sobre o aluno já existentes no sistema. Tomar para si sozinho essa responsabilidade de conhecer o aluno – que são muitos – faz com que a culpa seja resvalada para a lista de acesso³ e a solução seja a continuidade de trabalho com os mesmos alunos do ano anterior. A lista de acesso na RMEBH ainda é critério para distribuição de turmas em muitas escolas e também para excedência de professores.

Ano que vem eu não vou ter prioridade para trabalhar com essas turmas, o que eu gostaria muito. Eu gostaria muito de dar sequência no planejamento, sabendo o que que eu vivi com eles esse ano, para fazer então o planejamento para o ano que vem. Eu adoraria fazer isso, mas provavelmente, como eu sou a última do acesso aqui, eu não vou poder escolher. E talvez eu não possa escolher o sétimo ano, então eu vou começar tudo de novo nas turmas que sobraem para mim.

³ Lista de acesso é uma expressão utilizada na RMEBH para a lista de professores de uma escola, organizada por ordem de entrada na mesma, sendo que a preferência por escolha de turmas costuma seguir este critério (preferência de escolha por ordem de chegada) e não o critério pedagógico, por exemplo, a expertise do professor para determinado tipo de trabalho, determinadas faixas etárias de estudantes etc.

Daí o lamento da professora de não poder continuar o seu trabalho com as mesmas turmas no ano seguinte. Provavelmente, ela vai recomeçar seu trabalho em novas turmas de 6º ano, que é com quem os veteranos preferem não trabalhar. Contudo, a responsabilidade pela avaliação diagnóstica deve ir além da ação pedagógica docente individual, devendo se espalhar para a coordenação pedagógica, como um projeto de escola e para o sistema, como um projeto de rede.

6.1.3 O alinhamento curricular no planejamento das aulas

Farias *et al.* (2009, p. 107) consideram que o trabalho de planejar do professor deve estar articulado ao planejamento escolar e educacional, outros dois patamares da prática educativa. Essas autoras concebem o planejamento como um instrumento para assegurar unidade, coerência, continuidade e sentido ao trabalho, defendendo, como unidade, “um sentimento de corpo, de conjunto, de coesão, de compartilhamento de uma base teórica, de comunhão dos mesmos projetos de sociedade, de educação, de escola e de homem”. E que esta unidade não é a busca de uniformidade e padronização tecnicistas.

De forma mais direta, Gauthier, Bissonnette e Richard (2014) explicam que o alinhamento curricular é a busca de coerência entre o currículo preconizado, o ensino oferecido e a avaliação realizada, devendo este alinhamento ser planejado. Delimitados os objetivos de aprendizados em harmonia com o currículo preconizado, alinha-se o planejamento das estratégias de ensino, das atividades e da avaliação do que foi ensinado. O resultado é um encadeamento lógico de planejamentos que vão se transformar em ações coerentes e vão fazer sentido para o estudante, motivando-o a se inserir e permanecer no processo de ensino-aprendizagem.

Para discorrer sobre o alinhamento curricular nesta investigação, necessário se faz analisar os documentos de planejamento, bem como as anotações referentes à observação não participante da aula, o momento de percepção do currículo ensinado, e de algumas formas de avaliação.

No contexto pesquisado, a fonte de currículo preconizado é o presente no livro didático, material que serviu de base para o planejamento anual e para as sequências de ensino elaboradas pela professora. Essa prática já foi constatada por Farias *et al.* (2009) ao dizer, à época de sua pesquisa, que os conteúdos escolares continuavam definidos pelos livros didáticos. Em algumas passagens da entrevista, podemos perceber um posicionamento quanto à BNCC (2018) no planejamento e algum conhecimento dos Percursos Curriculares Emergenciais (2020),

oferecidos pela SMED/BH para orientar o planejamento do professor municipal. A este respeito, leia-se:

Vieram (os tópicos do planejamento) tanto do... esqueci o nome do documento... ((risos)) dos planos curriculares previstos, os planos curriculares oficiais previstos para a série, quanto dos próprios materiais do livro. Os livros didáticos agora vêm com um suporte de apoio da base da BNCC, já indicando para a gente as habilidades essenciais, as que são contínuas, já vêm trazendo um pouco disso. Então, por exemplo, eu aproveito de um livro do sexto ano que já tem um conteúdo programático sugestivo com base na BNCC. Então ele já é meio que base. Geralmente eu utilizo ele, mas não todo. Utilizo uma parte e tento referenciar nos planos curriculares.

Não me foi oferecido nenhum curso da Prefeitura para eu entender exatamente quais são todas as habilidades da minha área, por série, por exemplo, ou qual que é a melhor forma. Não recebi nenhum tipo de formação nesse sentido. Então eu faço utilizando os livros, o que eles mostram lá da BNCC. Porque eu sei que o PNLD ele tem que seguir. Então se o PNLD segue e um livro foi aprovado, então significa que o livro está dentro da base.

É igual eu falei, eu não tenho essa fala de deixar a critério. Está implícito que é obrigatório. Entende, o que eu estou falando? Eles não falam isso, mas a gente tem ciência de que isso é obrigatório. A gente não está cumprindo, porque não está dando conta. A gente sabe que aquilo é obrigatório, que sim. Tanto é que sabe, que a prefeitura enviou essa planilha para a gente preencher, por aluno, quais foram as habilidades que foram concluídas, quais estão em processo e quais que eu não trabalhei.

Os objetivos de aprendizados não estão redigidos nem no planejamento anual, nem nas sequências didáticas elaboradas pela docente. No entanto, algumas das habilidades propostas para o ano estão presentes nos dois documentos, mesmo que escritas em códigos que podem ser decifrados se consultada a fonte que os definiu. O que se pode inferir é que o livro didático traz, por escrito no livro manual do professor, as habilidades a serem trabalhadas.

Um caminho de alinhamento que prevê a delimitação dos objetivos e habilidades, planejamento das atividades de ensino e avaliação torna-se invertido, ou seja, buscou-se no livro didático as atividades reputadas pertinentes aos conteúdos estabelecidos, depois procurou-se nelas que habilidades estariam sendo trabalhadas, registrando-as nas sequências de ensino, uma vez que essas atividades foram alçadas, pela SMED/BH, ao nível de instrumento avaliativo, de certificação e validação dos atos escolares, nesse momento de retorno às aulas.

Tomando o planejamento da professora como um planejamento de conteúdos a serem trabalhados, as sequências de ensino que foram planejadas e elaboradas e o trabalho desenvolvido em sala de aula com as sequências de ensino, podemos dizer que houve coerência entre as ações de planejamento e de prática do planejado.

6.1.4 A avaliação

As avaliações feitas pela professora, por meio dos questionamentos dirigidos aos alunos em sala de aula, das provas escritas realizadas também foram coerentes à forma como planejou e à forma como ensinou. A professora demonstrou em falas ter conhecimento do resultado do trabalho.

Quando nós retomamos as atividades remotas, esse planejamento foi revisto. Completamente [...] e esse esquema está sendo revisto.
Sim, do ritmo. Está muito lento. Eles estão com muita dificuldade, eles voltaram com muita deficiência.
Não dá para avançar se você está vendo que não tem condições.

Cabe destacar, ainda, uma declaração da professora em que ela fala da avaliação no ensino remoto, a saber:

O próximo conteúdo da apostila, por exemplo, vai ser substantivo. Vou dar mais uma vez o substantivo, porque agora (com o regime presencial) é que eu estou conseguindo avaliar isso de forma mais concreta para perceber as habilidades que eles conseguiram desenvolver e que estão *ok*, e as que não. [...] É quase uma farsa falar que a gente estava avaliando esses alunos em casa.

Para entender as razões da precariedade da avaliação nesse tempo de pandemia, lembremos que a professora assumiu as turmas em abril de 2021, na modalidade ensino remoto. Em 05 de agosto de 2021, os estudantes do 6º ano foram chamados para o presencial não obrigatório, numa organização que privilegiou a segurança através do distanciamento social. Os alunos que quiseram ir à escola tiveram que fazê-lo em escala mínima, em grupos pequenos, com uma periodicidade que impediu o sequenciamento do ensino. Foi o momento em que a rede chamou de organização por bolhas⁴. Somente em novembro as turmas ficaram cheias porque foi concedida a permissão para a frequência de todos, facultada aos estudantes com comorbidades, conforme afirma a professora Clarice:

Não sei ainda, não consegui ainda ((risos)) decidir como eu vou reestruturar. Mas eu vou precisar, porque eu estou muito atrasada nessa turma. O retorno presencial escancarou para a gente as demandas. E aí o que estava acontecendo, em agosto nós retornamos em bolhas. Então, eu só ia em duas turmas. Só a partir de outubro que eu comecei a ir em todas as minhas turmas. E só em novembro que as turmas ficaram cheias, que eu comecei a ver praticamente todos os alunos.

⁴ Conforme a metragem da sala de aula e o distanciamento recomendado pelas autoridades sanitárias, formaram-se pequenos grupos de alunos (as bolhas) para atendimento presencial. Essa organização ocasionou uma periodicidade maior entre uma aula e outra, com o mesmo professor, na mesma disciplina.

Por coincidência deu os feriados e tal, e foi uma turma que eu fui, tipo, umas três vezes. Então meu plano de aula não consegui nem... mal consegui iniciar lá em relação a novembro. Comecei a iniciar, fragmentou, comecei a iniciar, fragmentou de novo. E aí isso atrapalhou bastante a execução.

Os trechos acima mostram como a excepcionalidade do contexto educativo dificultou a execução do planejamento e, em decorrência, a avaliação.

Tendo apresentado os Percursos Curriculares como documento norte para o trabalho do professor, sobre o qual ele poderia construir seu planejamento e sua prática, o mesmo não se deu em relação à avaliação. A escola poderia desenvolver sua própria avaliação, seus próprios instrumentos avaliativos, no entanto a SMED/BH tomou para si a responsabilidade de monitorar o trabalho do professor e o desenvolvimento dos alunos através das planilhas lançadas no sistema, as quais os professores deveriam preencher obrigatoriamente, lançando as habilidades trabalhadas, as alcançadas e as não alcançadas.

Intervenção direta (da prefeitura em relação aos *Percursos Curriculares*) teve agora na reta final, com essas planilhas para a gente preencher quais habilidades os alunos tinham concluído, quais que eles estavam no processo...

A prefeitura enviou essa planilha para a gente preencher, por aluno, quais foram as habilidades que foram concluídas, quais estão em processo e quais que eu não trabalhei.

Uma compreensão parcial desse processo pôde ser percebida quando a professora fala sobre a questão das planilhas.

6.1.5 Das dificuldades de planejar na excepcionalidade do contexto educativo

Tendo analisado os documentos de planejamento e percebido suas lacunas em relação ao detalhamento didático proposto por Gauthier, Bissonnette e Richard (2014) na elaboração do planejamento, vamos apresentar, com base na entrevista, as dificuldades enfrentadas pela professora Clarice, segundo ela própria.

Ao iniciar a entrevista, a professora reconhece a importância do planejamento ao descartá-lo como algo que se “precisa para começar qualquer coisa”. Ao ser interrogada sobre o planejamento inicialmente feito, ela diz que fez “só um esquema”.

Porque eu estou fazendo basicamente o que dá. Por isso que eu fiz um... eu não me debrucei sobre um planejamento extenso esse ano, porque eu sabia que ia ser muito utópico e foi gastar o tempo ali para nada. Tipo planejar no escuro. Como que você planeja sem um calendário de x dias, de x aulas de quanto tempo você tem?

Esse escuro de que fala a professora perpassou todo o movimento escolar durante a pandemia, dada a situação para todos inusitada, dada a complexidade da excepcionalidade do contexto educativo. Em relação às dificuldades para planejar, esse escuro se traduziu na falta de definição de um calendário, com um número de dias e aulas estabelecidos.

O calendário indefinido, a organização oscilante das turmas e seus horários e a falta de tempo foram os principais elementos alegados pela professora para explicar o planejamento esquemático. A alegação de acúmulo de tarefas (produzir as sequências didáticas, participar de reuniões, preencher planilhas, tempo com os alunos na escola, correção das atividades, tempo com o ensino remoto e suas demandas), que ocasionou falta de tempo para fazer um bom planejamento, foi bastante destacada na fala da professora, conforme registros explícitos:

Fiz só um esqueleto, de tópicos que iam ser trabalhados. Mas eu não deixei redondo não, porque esse ano a gente teve que produzir também nosso próprio material. Então essa produção de material fez com que meu planejamento ficasse um pouquinho mais rudimentar, digamos assim, ele ficou bem esquelético. Só tópicos que eu ia trabalhar. Não desenvolvi como... não defini exatamente quando, quantas aulas. Essas definições o regime remoto me impediu de fazer. Então foi só um esquema. O nosso tempo de planejamento está sufocado com a pandemia. Não está sobrando tempo para a gente planejar com qualidade então. Porque o tempo de produção de material está consumindo muito. Aí tem o tempo de reunião, tem o tempo que a gente tem que estar aqui com eles. Então está tudo muito sufocante. Esse planejamento de qualidade da aula, o plano de aula, eu não estou conseguindo fazer como eu fazia antes. Aqui ainda, por exemplo, não foi possível. Como falei os horários não permitem. [...] Mal dá para, no horário, eu cumprir o que a escola quer que eu cumpra, que é entregar isso aqui resolvido, pronto e lançado lá.

A alegação de calendário e horários indefinidos como obstáculos a um bom planejamento foi a causa amplamente mencionada na entrevista, de forma explícita, conforme abaixo se transcreve:

Na prefeitura parece que o importante é a carga horária. Você tem que cumprir a carga horária. Então, essa apostila que eu produzi tal tem x carga horária. Então, eu ainda estou me adaptando com o planejamento da prefeitura. Mas meus planejamentos de modo geral eram assim: os tópicos, os conteúdos programáticos que a gente vai trabalhar, matéria e conteúdo. Dividia por bimestre ou por trimestre. Eu tento pensar em um plano de execução, mas como nós retornamos presencial parcial em agosto e não foi... você viu que eu te mandei uns quatro horários. [...] Então, é muito complicado você fazer um plano de aula sem você saber em que turma você vai estar. Calendário fluido e horário fluido são totalmente incompatíveis com o plano de aula. Como é que você faz um plano de aula se você não sabe ao certo como que você vai executar? Quando? Em que quantidade de aulas? Porque eu estou fazendo basicamente o que dá. Por isso que eu fiz um... eu não me debrucei sobre um planejamento extenso esse ano, porque eu sabia que ia ser muito utópico e foi gastar o tempo ali para nada. Tipo planejar no escuro. Como que você planeja sem um calendário de x dias, de x aulas de quanto tempo você tem?

Ao fazer a comparação entre o planejamento atual e o planejamento outrora elaborado, nota-se que a sua concepção de projeto está atrelada à compartimentação do ano letivo em bimestres ou trimestres. Ela entende como elementos importantes no planejamento: a indicação dos conteúdos, a avaliação, as atividades de aprendizagem, as atividades enriquecedoras e o dimensionamento do conteúdo no tempo disponível.

Geralmente eu separo pelos períodos de avaliação da escola. Na PBH, é trimestral, por exemplo. [...] Elenco os conteúdos, como eu vou avaliar aquele aluno pelos conteúdos, prova, trabalho... atividades, no roteiro em sala de aula, atividades do livro. Separo, divido lá, faço uma previsão de pontos distribuídos por tipo de avaliação também e coloco lá os textos base que eu vou utilizar para trabalhar aqueles conteúdos, sejam textos literários, textos não literários, materiais como, de repente, um romance de um autor específico, um livro de contos... Elenco lá. E costumo colocar uma previsão de mais ou menos quantas aulas utilizar para cada conteúdo. Isso num ano letivo mais ideal, quando se tem calendário.

Mesmo num plano ideal, como dito, ela não mencionou a delimitação dos objetivos de aprendizado, o planejamento das estratégias de ensino, de metodologias, a determinação dos conhecimentos prévios, o planejamento do ambiente educativo e o planejamento da gestão da classe. Sobre a prática de explicitar aos estudantes os objetivos de aprendizado, ao ser questionada sobre isso, inferimos de sua resposta que ela não faz. “Ainda não tive essa oportunidade de um início de ano que eu pudesse fazer e executar isso”.

Nos documentos de planejamento da professora Clarice, pesa um silêncio sobre o planejamento da gestão da classe. A gestão da classe se caracteriza pela “tomada de um conjunto de decisões relativas à seleção, à organização e ao sequenciamento de rotinas de atividades, de rotinas de intervenção, de rotinas de supervisão e de rotinas de execução” (ROY, 1991, *apud* GAUTHIER *et al.*, 2013, p. 242). O planejamento da gestão da classe vai contemplar um conjunto de regras e disposições necessárias para criar e manter um ambiente educativo favorável aos aprendizados.

Os trechos abaixo, transcrições da entrevista, ratificam a inexistência do planejamento da gestão da classe quer por motivos da pandemia, quer por ser reputado uma função docente para a qual não há necessidade de planejamento, que acontece no cotidiano escolar de forma espontânea e intuitiva.

Mas não estou tendo tempo para planejar uma intervenção de qualidade. Têm sido intervenções emergenciais.

O que é que seria intervenção de qualidade? Por exemplo, trazer um texto para a gente trabalhar a questão de diferenças. Montar uma roda de conversa em que a gente pudesse... A gente não está podendo nem sair desse formato aqui, quadrado. Não está podendo nem levar os alunos num espaço aberto.

P – Você costumava ou costuma planejar essas estratégias? Por exemplo, estratégia para o menino prestar atenção, estratégia para a turma ficar mais silenciosa, [...].
 R - Planejar não. [...] É muito intuitivo, do momento.

O fato de não haver um planejamento da gestão da classe, não significa que, na ação, a professora não a faça. A observação da sala de aula pôde revelar que há uma organização nas aulas da professora Clarice. Há um modo estabelecido de funcionamento da aula que pode ser fruto da cultura escolar, do trabalho coletivo da própria escola em questão e ainda das intervenções orais da professora que são constantes.

6.1.6 Das relações entre o planejamento e a prática no contexto pesquisado

É impossível discutir a relação entre o planejamento e a prática de ensino da professora Clarice sem levar em conta a pandemia e os efeitos por ela produzidos em todos os elementos do contexto educativo e, de forma mais contundente, na relação entre professores e estudantes e no desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem.

A discussão sobre essa relação pode ser tecida com base nas declarações da professora e nas anotações de campo feitas durante e após a observação não participante. Iniciemos com um trecho que traz à tona mais que o pensamento, mas o sentimento da professora Clarice ao falar de como sua prática está em relação ao planejado:

É basicamente fechar o ano. E aí, por exemplo, tem uma planilha lá que eu tenho que registrar que todo mundo fez ou não fez essa atividade aqui, ou esta aqui. Então, não tem muita margem para criatividade não, tem que conseguir cumprir dentro do tempo, e eu não estou conseguindo. Estou falhando miseravelmente.

São vários os momentos da entrevista em que a professora Clarice fala de sua dificuldade em cumprir o planejado. Do seu ponto de vista, o descompasso entre planejamento e prática encontra várias razões, todas elas atreladas ao acontecimento da pandemia. A professora, em dado momento, diz que o planejamento ficou “muito fluido” porque foi muito complicado avaliar o aluno remotamente. Pairavam dúvidas sobre quem fazia as atividades, quem preenchia os formulários, acrescentando-se que nem todos faziam as atividades, nem todos preenchiam os formulários. Tudo isso impactou na qualidade da avaliação dos aprendizados à distância e, em consequência, trouxe a dúvida sobre o avançar ou retroceder na execução do planejamento.

Foi muito complicado avaliar esse aluno à distância. Então eu precisei, por exemplo, de rever o meu planejamento de novo.

Então isso (a dificuldade de avaliar o aluno remotamente) fez com que o planejamento ficasse muito fluido.

O ideal é a gente ter um planejamento vivo, por mais que a gente escape um pouquinho dele, mas seguir pelo menos noventa por cento do que você planejou. Esse ano isso não foi possível.

Com passagens incertas pelas turmas, a professora atribui também à indefinição de turmas (na organização por bolhas), à infrequência dos alunos, à indefinição de calendários e horários flutuantes como comprometimentos à execução do planejamento.

Por coincidência, deu os feriados e tal, e foi uma turma que eu fui, tipo, umas três vezes. Então, meu plano de aula não consegui nem... mal consegui iniciar lá em relação a novembro. Comecei a iniciar, fragmentou, comecei a iniciar, fragmentou de novo. E aí isso atrapalhou bastante a execução.

Mas você chega lá para trabalhar no tópico, por exemplo, em outubro, tem turmas com alunos novos que estão chegando e aí você acaba precisando revisar aquele tópico.

De outubro para cá, a maioria tem sido (frequente), mas como eles... como não existe a obrigatoriedade, hoje mesmo tinham três alunos aqui que não apareciam há três semanas. E apareceram hoje. Aí estão com as atividades em atraso. Aí você tem que parar para dar uma atenção para eles enquanto os outros estão precisando dar sequência aqui.

Agora nessas duas turmas, esta do sexto B e do sexto A, eu consegui dar prosseguimento. Estou atrasada no plano de aula, mas vou conseguir fechar novembro, eu consigo ver. Agora aquela dali eu estou... tem uma que eu vou precisar rever meu plano de aula lá, porque o tempo não vai dar.

Eu tenho dificuldade com planejar com tanta antecedência, sem calendário fixo. Quando eu falo calendário não é do modo geral, duzentos dias letivos. É calendário tipo, quantas aulas eu tenho por semana em cada turma e quantas eu tenho até o final do ano. Eu não tenho este número.

Os três sextos anos com os quais trabalhava a professora passaram pelo ensino remoto, depois pelo presencial em bolhas e, somente no final de 2021, o presencial pleno, mas não obrigatório. Na análise documental das sequências de ensino, fizemos uma observação acerca da dificuldade que as atividades ofereciam aos estudantes para serem compreendidas e realizadas de forma autônoma na modalidade remota. A falta de percepção em relação a este ponto, aliada à tradição escolar presencial, pode ter levado a professora a atribuir ao ensino remoto as dificuldades em desenvolver o planejamento.

O retorno presencial escancarou para a gente as demandas. E aí o que estava acontecendo, em agosto nós retornamos em bolhas. Então eu só ia em duas turmas. Só a partir de outubro que eu comecei a ir em todas as minhas turmas. E só em novembro que as turmas ficaram cheias, que eu comecei a ver praticamente todos os alunos.

O tempo das ações não está batendo com o tempo de planejamento. Porque você tem que planejar com uma antecedência muito grande. Mas a realidade material da sala de aula é que os alunos estão demandando a retomada de um monte de conteúdos, porque

eles estavam só fazendo de qualquer jeito, aí já não estavam conseguindo... aprender os conteúdos mesmo. Eles não estavam aprendendo. Isso aqui, por exemplo, foi a sequência didática da primeira quinzena de novembro. Aí está por datas. E são datas que não estão batendo com o presencial também não, que é o que atrapalha a gente também, bastante.

Um outro grupo de declarações mostra outros fatores que, segundo a professora, dificultaram o desenvolvimento do planejamento: a falta de engajamento do estudante em casa e em sala de aula. A professora relata que os alunos não faziam as atividades propostas para casa, que conversavam demais na sala de aula, que eram infrequentes, que não davam retorno das atividades, que o ritmo de aprendizagem estava lento, que estavam indisciplinados e sem regras.

A falta de *feedback* dos alunos no remoto, e a falta de... de presença mesmo dos alunos, fez com que tivesse que rever várias vezes. Em outubro, eu consegui entregar um livro para eles trabalharem em casa e tal. Mas aí tive que fazer ajustes, porque eles ficaram com o livro, mas não leram. Aí foi fazer a atividade e a atividade atrasou, porque a gente vinha para a sala para fazer a atividade com base no livro que eles ficaram três semanas em casa para ler e não leram ((risos)). Então toda hora você tem que ficar ... uma aula não rende. Eles estão muito sem disciplina, sem regramento, sabe? Então a gente planeja uma coisa utópica e em sala de aula a gente está fazendo o que está dando conta. É essa a verdade. [...] Sim, do ritmo. Está muito lento. Eles estão com muita dificuldade, eles voltaram com muita deficiência. Nos sextos anos é uma experiência muito nova, é um público muito difícil. Então, às vezes eu tenho dificuldade até de falar. Tem uma turma aqui do sexto ano, C, que é essa que eu estou com mais dificuldade de fazer cumprir tudo que eu estou planejando, é uma turma que às vezes eu não consigo falar.

Esses problemas em relação aos alunos foram, obviamente, potencializados no momento de pandemia. Todavia, na experiência escolar, são alegações presentes nas falas docentes mesmo antes deste contexto atual. Seriam esses problemas minimizados com um planejamento mais atento? Parte da literatura estudada vai nos dizer que sim. Usar estratégias de ensino favoráveis ao aprendizado depende de conhecê-las e, conhecendo, ter condições materiais e humanas de trabalho, ter um aparelhamento da escola e do sistema que vai além do simples desejo do professor de ser um bom profissional, concordando com Farias *et al.* (2009) quando consideram que a precarização das situações de trabalho dos professores reverbera no planejamento de ensino.

Mencionadas várias vezes como obstáculo para fazer o planejamento, as demandas impostas pela SMED/BH aos professores também se alastraram, segundo a professora, para a prática do planejamento em sala de aula.

Porque eu preciso entregar o material que vai ser feito na outra semana com muita antecedência. Por exemplo, um material para a segunda parte de novembro, que eu já deveria estar usando em sala, ele já está pronto. Os alunos do remoto já estão vindo buscar, provavelmente hoje, amanhã. Mas ainda não consegui nem terminar este para os meus alunos do presencial, para eu começar o próximo. Isso fora da pandemia não aconteceria. [...] Eu não conseguiria fazer... Eu não faria isso no presencial. No presencial eu reveria o meu plano de aulas próximo. Aqui eu não tenho essa possibilidade, porque o material tem que estar pronto. Tem prazo para xerocar, tem prazo para entregar. Então ele tem que ficar pronto.

Já descrevemos anteriormente a escola, inteiramente reformada para o retorno presencial; descrevemos a sala de aula, com toda a sua materialidade, estrutura, com seu ambiente físico bonito, acolhedor e favorável aos aprendizados. Também nos detivemos na forma como estavam organizados os horários de aula e recreação no período da observação não participante. O período de recreio, escalonado, para atender a todas as turmas do turno estendia-se por duas horas. Isso significa que as aulas em sala de aula tiveram concomitância com o recreio durante duas horas da tarde letiva. Sendo a estrutura de recreação muito próxima das salas de aula, este foi um fator elencado pela professora como um problema ao desenvolvimento da aula:

Desde a semana passada voltou o recreio. Mas é um recreio escalonado. Então, na verdade, para todas as turmas irem para o recreio ficam duas horas de recreio. [...] Nós ficamos em recreio de duas horas às quatro horas. De recreio, “só tudo isso” de recreio. E aí o barulho aqui... por exemplo, os meninos brincam de totó, estão brincando no pátio, nessas turmas que eu fico aqui, que são essas aqui de cima, isso interfere muito na qualidade da aula, na concentração. Eu tento falar e não consigo me ouvir, os alunos não ouvem também. Eu demoro, eu tenho que repetir, aí tenho que aumentar o volume da voz, isso me desgasta. E aí a aula começa a ficar um pouco improdutiva. Têm acontecido isso algumas vezes. Até para os meninos mesmo, se concentrarem. Às vezes ficam ali vidrados no barulho do totó, por exemplo. Então intervenções externas me atrapalham muito. Eu não lido bem com isso. Estou me virando como posso, mas me atrapalham muito. Duas horas de recreio, por exemplo, estando em sala de aula é doído.

De resto, à exceção dessas dificuldades pontualmente colocadas, a professora, de um modo geral e enfático, trouxe o acontecimento da pandemia e tudo o que dela decorreu, como um marco central desconciliador do seu planejamento e sua prática. Para além do resultado negativo de aprendizados ou do pouco aprendido (alegado por ela), do vultoso conflito planejamento e prática, o que se destaca é uma visível angústia trazida pelos conflitos e pelas incertezas vivenciadas pela professora.

De junho em diante de dois mil e vinte foi imprevisto. [...] Então, eu nunca vivi uma realidade tão desafiadora como essa. E aí, é lógico que as coisas dão errado. Por exemplo, meu plano de aula para a primeira quinzena de novembro está atrasado. Meu

plano de aula não se concretizou. Eu atrasei com as turmas do sexto A, do sexto B, tem uma que está muito atrasada, que é o sexto C, que eu mal consegui começar lá. Aí você tem que fazer toda a retomada do gênero textual, retomar... E aí o plano que você fez vai por água abaixo.

Não dá para avançar se você está vendo que não tem condições.

Então a gente planeja uma coisa utópica e em sala de aula a gente está fazendo o que está dando conta. É essa a verdade.

O que tem sido é assim, um dia de cada vez. Aí, hoje eu chego e falo, hoje a aula vai ser assim, assim e assim. E, às vezes, também não é.

E está todo mundo saturado, a gente está cansado, a gente ((risos)) está sobrecarregado. Então a gente quer tentar, no máximo possível, cumprir isso daqui. (trabalhar a apostila)

P- Atualmente como é que você vê a relação entre o que você planejou e a execução desse planejamento?

E - Atualmente?

P - É, atualmente.

E - Caótica, eu vejo de forma muito caótica.”

E o que dizem as anotações de campo sobre o desenvolvimento do planejamento da professora Clarice em sala de aula? Do ponto de vista da relação entre o planejado pela professora e a prática do planejado pode-se dizer que não foi uma relação de distanciamento ou de contradição, conforme hipoteticamente formulamos.

A professora fez um plano anual, com base no plano planejou e elaborou as sequências de ensino e, nas aulas observadas, foram trabalhadas as mesmas apostilas programadas para novembro de 2021. As sequências de ensino foram o fio condutor das aulas, material base e único para a professora e os alunos, nas aulas observadas. O que ficou evidente foi o descompasso do desenvolvimento do trabalho em uma turma e outra e entre essas e os alunos que ainda estavam no ensino remoto. Durante as aulas observadas, a professora demonstrou e falou constantemente da necessidade de terminarem as atividades porque deveriam ser lançadas na planilha da prefeitura, como já transcrevemos anteriormente.

Nesta parte da análise, discutimos o que observamos da prática de ensino em relação ao planejamento da aula, que, como já mencionamos, tratava-se da própria sequência de ensino. A observação teve como referência os elementos de uma aula compreendida em três etapas: a abertura, desenvolvimento e fechamento, segundo Gauthier; Bissonnette; Richard (2014).

Gauthier; Bissonnette; Richard (2014) entendem a elaboração do roteiro da aula como parte da gestão dos aprendizados e esta preparação tem etapas muito bem definidas que serão materializadas, vivenciadas no momento de interação com os alunos. Esta teoria do ensino prevê uma arquitetura da aula em que o professor faz a abertura (chama a atenção dos alunos, apresenta os objetivos da aula, justifica a relevância do objetivo, ativa conhecimentos prévios, apresenta a pauta da aula); em seguida o professor inicia a conduta da aula (faz a modelagem, desenvolve a prática guiada e a prática autônoma); o passo seguinte é a avaliação dos

aprendizados da aula e o encerramento (faz uma retrospectiva do que foi vivenciado, propõe deveres de casa, faz o anúncio da aula seguinte).

Com base nesse referencial de interação e com o conhecimento dos planejamentos da professora, teve início a observação não participante em sala de aula. Foram observadas as aulas de Língua Portuguesa, nos três sextos anos sob a regência da professora Clarice. A observação aconteceu em um tempo dos alunos e da professora organizado em caráter de excepcionalidade. Para diminuir a movimentação e contatos físicos dentro da escola, os alunos tinham aula com somente dois professores em cada dia. A organização do espaço sala de aula, durante a semana de observação, manteve a estrutura tradicional de carteiras enfileiradas, sem distanciamento, formato esse que não foi modificado em nenhum dia. A frequência era em torno de vinte alunos por dia.

Geralmente, a aula começava depois da entrada de quase todos os alunos, alguns entrando atrasados. Nesse momento, a professora se mantinha de pé e, além do cumprimento geral à turma feito inicialmente, seguia cumprimentando os alunos que chegavam. A sala pequena, a postura da professora e sua voz marcante, por si só, já chamavam a atenção dos alunos. Não era difícil para ela tomar o protagonismo da fala, mesmo sem ter planejado ou executado algo especial para chamar a atenção dos alunos no início da aula.

Assim como não disposto nos planejamentos, também na abertura da aula a professora não apresentou e nem justificou os objetivos de aprendizados. Depois de localizar o ponto de parada da última aula na apostila, muitas vezes com a ajuda dos alunos porque se esquecia e não tinha anotado, a professora dava a pauta do dia, escrevendo no quadro a data, seu nome, o número da atividade ou assunto da apostila em que dariam sequência. Feito isso, solicitava aos alunos que acessassem suas apostilas, quando eles já não tinham feito pelo costume das rotinas anteriores. Nessa abertura de aula, a professora costumava ativar conhecimentos trabalhados anteriormente, principalmente quando a aula se iniciaria na revisão programada da apostila.

O guia da conduta da aula era a sequência de ensino elaborada pela professora. O objetivo da aula era levar à conclusão das atividades da apostila. A apostila não apresenta atividades exemplificativas. De cada conteúdo, ela traz uma explanação e exercícios relacionados logo em seguida. A professora começava a aula explicando o mesmo assunto da apostila, mas não exatamente do mesmo jeito da explanação ali escrita. Ela explicava, dava exemplos de forma oral, na maioria das vezes, e depois pedia aos alunos para fazerem a atividade marcando até onde ir na sequência da apostila. Não havia o rito de explicitar aos alunos como ela faz para resolver a questão, quando se “demonstra o que deve ser compreendido ou feito pelos alunos em ligação com os objetivos de aprendizado” (GAUTHIER;

BISSONNETTE; RICHARD, 2014, p. 139) na etapa da modelagem. Nessa etapa, percebe-se que não foram planejados exemplos e contraexemplos. Os exemplos utilizados vêm da memória, do conhecimento docente consolidado.

Após a explicação, a professora dá a ordem para que os alunos façam as atividades e, nesse momento são simultâneas as etapas da prática guiada e da prática autônoma. Não existem, separadamente, atividades planejadas para uma e outra etapa. Ao iniciarem a atividade, a professora já começa a circular entre as fileiras ajudando os alunos em suas dúvidas. Nesse tempo para executar as atividades, ela não coloca um termo. Alguns alunos realmente fazem, solicitam ajuda, mas a maioria ou não faz, ou copia de algum colega ou dá uma resposta sem esforço para acertar, esperando a correção da professora que, pelo costume, virá por escrito no quadro. Esse tempo, que é o maior tempo da aula, é tomado simultaneamente pela prática guiada para alguns alunos, pela prática autônoma por outros que não passaram pela prática guiada e pela espera. A espera da resposta certa na lousa.

A aula não é conduzida em razão do tempo disponível. Ela é conduzida em função da realização das atividades da sequência de ensino. A aula acaba quando o tempo regulamentado é esgotado e não conforme definido na pauta do dia. E geralmente não se chega ao ponto planejado por várias imprevisibilidades que disputam o tempo da aula e, pode-se dizer também, porque não há controle do tempo utilizado, na prática guiada. Num dado momento, sem aparente critério, ela para de dar assistência individual aos alunos e vai para o quadro fazer a correção. Às vezes, a correção não é feita na mesma aula. Fica para o dia seguinte porque a professora foi muito solicitada pelos alunos nas carteiras e ela se entregou a esta etapa, sem preocupação com o final da aula. Nas aulas observadas, não foi feita avaliação dos aprendizados ao final da aula, não foi feita a retrospectiva do caminho percorrido no dia e, na maioria das vezes, a professora anunciava o assunto da próxima aula, presente na apostila, com suas respectivas atividades.

A professora manifestava grande preocupação em fazer a correção oral e escrever as respostas no quadro de todas as atividades. Exigia que os alunos estivessem com a resposta certa, não necessariamente a dela. No momento da correção, alguns alunos falavam suas respostas e, então, tinham a oportunidade de ouvir a validação ou correção oral por parte da professora.

De um modo geral, a professora dava uma explicação sobre o assunto a ser trabalhado no início da aula e depois, na hora da correção, reexplicava antes de começar a dirigir as perguntas aos alunos. Os alunos começavam a responder, a professora ouvia em torno de quatro a cinco alunos para corrigir ou ratificar suas respostas. Na atividade seguinte ou no próximo

item de uma mesma atividade, a professora já abandonava a estratégia inicial de primeiro ouvir as respostas dos alunos e ela mesma já dava as respostas em voz alta e, em seguida, as formulava no quadro com o auxílio do manual do professor. As respostas dos alunos eram, muitas vezes, incompletas e mesmo erradas. Então, ao que a observação nos permitiu analisar, a professora escrevia no quadro uma resposta o mais completa possível, como a dar um fechamento satisfatório àquele vendaval de respostas dos alunos. Ela acolhia uma ou outra resposta e dizia: “para ficar mais claro para vocês, vou passar no quadro a resposta certa e completa”.

Nessa tríade explicação – exercício – correção, no contexto pesquisado, parece estar enraizada a cultura da resposta certa da professora no quadro. Notava-se que a professora só se dava por satisfeita e findo o seu trabalho, quando conseguia chegar ao patamar da resposta certa no quadro. No mesmo compasso, notavam-se os alunos que, no tempo de fazer a atividade, tirar dúvidas com a professora tão disponível entre as fileiras, riam, brincavam, desenhavam, conversavam paralelamente ou não faziam absolutamente nada e nem fingiam que estavam fazendo. E, durante a segunda explicação, que precedia a correção, a turma olhava para a professora aparentando um aspecto de atenção à fala dela, mas a expressão deles, o silêncio que se seguia a uma pergunta, a ausência de interação com a coisa explicada, poderia sugerir que não estivessem compreendendo totalmente. Nesse momento, eles paravam com as demais atividades, empunhavam o lápis, demonstrando compreender a engenhosidade de um clima organizacional esperado para uma sala de aula e, já cientes da estrutura da aula da professora, com uma correção escrita final, davam a entender a ela que estavam entendendo a explicação, faziam silêncio e copiavam a resposta do quadro. Alguns reclamavam que a resposta estava muito grande. Outro interrompia a explicação: “Passa só a resposta, professora”! Todo o esforço da professora anterior ao momento da correção, modo geral, parecia não ser percebido pelos alunos. Parecia que toda a aula corria para satisfazer a expectativa final: a professora fazer a correção, os alunos copiarem a correção.

Outra preocupação que se mostrou acentuada foi a necessidade que a professora sentia em dar o visto na apostila dos alunos pronta e corrigida e, dos alunos, em obter o visto da professora. Estava claro para a docente e discentes que aquela sequência pronta, corrigida e com visto se transformaria em um instrumento avaliativo a ser lançado nas planilhas da SMED/BH. A professora sempre lembrava aos alunos de que eles deveriam concluir as apostilas para que ela as pudesse lançar no sistema.

A relação entre o planejamento e a prática da professora Clarice, no contexto espaço-temporal pesquisado, pode ser vista como um resultado de três aspectos: as concepções de planejamento/prática construídos e consolidados em sua experiência como docente; as

incertezas e instabilidades da organização escolar no período da pandemia; e as demandas da SMED/BH colocadas para a rede municipal na condução do percurso de reinvenção da escola.

Num dado momento da entrevista, ao falar sobre a relação de seu planejamento e a prática de ensino, a professora Clarice diz que a sala de aula (o modo presencial) altera o planejamento não dando a ele um outro rumo, “um mais rico, talvez”. Ela considera, nesse raciocínio, que as intervenções, as perguntas, as dúvidas, os exemplos trazidos pelos alunos e a própria possibilidade como professora de variar a explicação, dar exemplos diferentes em uma turma e outra, lembrar-se de conexões pertinentes e não previstas podem fazer atrasar o término da apostila em relação aos alunos que a fazem em casa, mas é muito mais rico e com maiores possibilidades de aprendizados.

Ainda que seu planejamento e sua prática tenham acontecido, via de regra, em função das demandas da SMED/BH no ano de 2021, como ratificam várias passagens da entrevista e da observação não participante, na sala de aula, a professora se fez autora e sujeito do processo de interação com os alunos. Isso se revelou na forma como ampliava os conceitos e dava exemplos, nas conexões que estabelecia com as aulas anteriores e com a vida, no modo como intervinha ou não intervinha, como estratégia, nas intempéries indisciplinadas dos alunos.

6.2 Segunda coleta

No ano de 2022, após o período de férias escolares, com o propósito de dar mais substância aos dados de pesquisa, retornamos ao campo, a E. M. Vilarejo Azul, observando o trabalho da professora Clarice e, desta vez, com outras três turmas de sextos anos, na disciplina de Língua Portuguesa. As turmas do ano de 2021 seguiram com outro docente e a professora reiniciou o trabalho com novos alunos.

O ano letivo para os sextos anos começou em 09 de fevereiro de 2022. O período compreendido entre 09/02/22 e 25/02/22 foi de preparo para o exame de qualificação. No dia 16 de março de 2022, teve início a greve dos professores municipais de Belo Horizonte, com duração até o dia 11 de abril de 2022. Com a adesão da professora Clarice ao movimento, nosso retorno ao campo de pesquisa só foi possível em maio quando reiniciamos a observação das aulas de Língua Portuguesa, nas suas três turmas de sextos anos (A, B e C). Em razão da greve, este mês encerrou o primeiro trimestre letivo.

Esse período de observação se deu num momento em que a pandemia da COVID-19 apresentava índices não alarmantes de casos de contágio e de óbitos na capital mineira. O

retorno de todos os estudantes da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte à escola foi permitido e o uso da máscara de proteção, na escola campo, estava em uso facultativo. Os horários diários de aulas foram normalizados, o calendário ganhou estabilidade de execução, excetuando-se o período de greve. As atividades escolares retornaram, via de regra, ao seu caráter presencial. Não mais se ofertou a possibilidade de estudar remotamente em substituição ao modo presencial.

Nessa nova etapa da observação, a professora Clarice não mais mencionou os Percursos Curriculares Emergenciais e nem as planilhas de controle, no sistema, para o lançamento de atividades. Durante todas as aulas assistidas, o livro didático foi a principal referência para o desenvolvimento da aula.

A professora disponibilizou seu planejamento de ensino, no qual se pôde ver o ano letivo organizado em trimestres e, em cada trimestre, o conteúdo a ser trabalhado. Por meio da observação das aulas, pode-se concluir que o conteúdo do livro didático serviu de base para a seleção dos conteúdos do planejamento. Também há nele, em relação ao primeiro trimestre, uma previsão de distribuição dos pontos nos quesitos: atitudes e valores; provão; avaliação trimestral, atividades e trabalhos. Silêncio nos demais trimestres quanto à distribuição de pontos. Junto com o planejamento de ensino anual, a professora também apresentou o calendário letivo de todo o ano de 2022.

Ratificando que este trabalho busca compreender as relações entre o planejamento de ensino e a forma como é posto em prática na sala de aula, vamos discorrer sobre os dados da observação organizando-os nos seguintes aspectos: a) A elaboração do planejamento de ensino; b) Os destinatários do planejamento; c) O planejamento e o dia a dia da sala de aula.

a) A elaboração do planejamento de ensino no segundo momento

A professora Clarice elaborou, individualmente, seu planejamento de ensino no início do ano letivo de 2022. Tomou como base o calendário escolar, com previsão de três trimestres letivos, e os conteúdos presentes no livro didático, selecionando aqueles por ela considerados pertinentes e importantes para os sextos anos. Não conhecia os alunos, não tinha sobre eles uma avaliação diagnóstica.

O fato de estar o planejamento no formato manuscrito, apresentando exclusivamente a divisão de conteúdos por trimestres e uma distribuição dos pontos de avaliação, sugere que, até aquele momento, maio de 2022, não havia uma cobrança, por parte da coordenação pedagógica, para a entrega de um planejamento digitado, mais completo e formalizado, sendo aquele

planejamento, que a professora chama de esquema, uma necessidade pessoal de organização do trabalho.

O planejamento de suas aulas tem como guia o livro didático, que é o alicerce do planejamento de ensino anual. Ao iniciar a aula, a professora não utiliza uma anotação em papel avulso ou caderno. Quase sempre ela sabe em qual parte do livro parou na última aula e, quando não se lembra, pergunta aos alunos, o que evidencia não existirem anotações para a finalidade de dar um sequenciamento às aulas. Quando sua memória não auxilia a recuperar o percurso, algum aluno mais atento situa o trabalho na página do livro, na atividade em processo ou concluída.

b) Os destinatários do planejamento

Novata na escola, a professora Clarice recebeu as três turmas de sextos anos que lhe couberam, obedecida a escolha de turmas pelo critério da lista de acesso (por ordem de antiguidade na escola). Nessa escola, quem monta ou modifica a enturmação para o ano vindouro são os professores do ano anterior, juntamente com a coordenação. Desse modo, numa escola que não adota o critério de acompanhamento de turma pelo professor, o docente estará sempre recebendo turmas novas, de cuja enturmação não participou. Sem conhecimento dos alunos, sem acesso a resultados sistematizados de avaliação diagnóstica, o planejamento da professora mostra-se o mais abrangente e neutro possível, concebido numa perspectiva de escola padronizada, aluno idealizado, ignorando, no plano do documento escrito, as demandas específicas de aprendizagem das turmas e as diversidades de toda ordem.

Ocorre que as peculiaridades dos alunos da professora Clarice vão se fazer notar no desenvolvimento do planejamento no cotidiano escolar. Num primeiro momento, cabe dizer que não se trata de um planejamento de ensino para uma etapa qualquer do ensino fundamental. Trata-se de um planejamento a ser executado em três turmas de sextos anos e, como já bem caracterizamos em outro ponto da dissertação, é uma etapa extremamente desafiadora à prática de ensino por apresentar-se como transição para a qual nem os alunos, nem os professores foram preparados. É uma passagem de muitas transformações fisiológicas e psíquicas nos alunos. Eles saem de uma organização escolar mais próxima e personalizada, para uma organização escolar que lhes cobra autonomia, uma autonomia que eles próprios desejam, mas que precisam construir. Nessa construção, o docente vai conviver com brincadeiras ingênuas ou maliciosas, atitudes de solidariedade ou de crueldade, muita falação e indisciplina, ao lado do trabalho de desenrolar o que foi planejado para o dia.

A neutralidade de que se fala do planejamento de ensino da professora Clarice diz respeito a ter sido pensado para um ano escolar comum para as três turmas, ao fato de terem as mesmas idades e estarem todos na escola pública. Todavia, esta neutralidade vai se esvaziar no desafio de trabalhar com eles e compreendê-los com suas diferenças de credos, gêneros, ritmos de aprendizagem, interesses de aprendizagem, estrutura familiar, etc. Ainda que não levadas em consideração no momento de planejar o ensino, essas idiosincrasias, aliadas às peculiaridades do aluno típico de sexto ano, vão dialogar com a execução do planejamento.

c) O dia a dia da sala de aula

Vamos elaborar este tópico escrevendo o que, na observação das aulas, foi recorrente na interação da professora Clarice com os alunos ao desenvolver o planejamento das aulas. O que decorrer dessa interação e tiver liame com o assunto planejamento pretende-se ampliar adiante.

Há que se considerar que os alunos das três turmas se enquadram no perfil de sexto ano aqui apresentado como genérico. Os alunos são inquietos, falantes, conseguem ficar atentos por pouco tempo e logo se distraem nas brincadeiras inócuas ou agressivas com os colegas. Muito difícil que a turma inteira esteja ouvindo a professora ao mesmo tempo, eles prestam atenção por blocos de alunos. O grau de afronta à professora Clarice não chega a ser exagerado, vão testando os limites e, quando por ela advertidos de forma mais veemente, recuam reconhecendo sua autoridade.

De um modo geral, não fazem as atividades no tempo determinado pela professora. Gastam mais tempo copiando enunciados do que tentando resolver individualmente as questões. Em determinados momentos, quando a professora chama a atenção para uma explicação, que é geral para a turma e necessária para fazer uma atividade, quase todos olham para ela e dão mostras de querer compreender o que está sendo explicado. Esta suposição é feita com base na postura atenta de seus corpos e momentâneos intervalos de silêncio. Geralmente, após a explicação, eles continuam a atividade proposta; não há uma avaliação oral de compreensão da explicação dada. Quando a professora não explica antes que eles façam, suas respostas geralmente não são as esperadas, momento em que a professora as reformula, explica e as escreve no quadro.

Não existe, por parte da professora, uma preocupação com o tempo para fazer a atividade. Normalmente a aula do dia começa na execução ou correção da atividade em processo do livro didático. A professora geralmente escreve no quadro a orientação inicial, se

é aula de fazer ou corrigir (alguma coisa). Os esclarecimentos, os conceitos são trabalhados quando, durante a execução da atividade, algum aluno pergunta e, também, quando ela percebe que é uma dificuldade da turma inteira. Como geralmente ela chama para dar o visto nos cadernos enquanto os alunos fazem a atividade, eles também vão à mesa para tirar dúvidas sobre o que está sendo solicitado em algum ponto não compreendido. Quando as dúvidas apresentadas sobre um mesmo exercício se avolumam, ela interrompe os vistos e vai ao quadro dar uma explicação geral. No momento da correção das atividades, ela também dedica um tempo para detalhar a explicação e dirimir as dificuldades em relação ao que foi pedido.

Nesse momento, de correção, alguns alunos já terminaram, muitos alunos, apesar do tempo dado, estão em processo e um grupo de alunos ainda não fez nada. Depois das respostas no quadro, vê-se que estão copiando, corrigindo, buscando colocar o caderno em dia para ganhar o visto. Quase todos assim procedem, entretanto há um grupo que não se preocupa nem com o visto. Em relação ao conteúdo do livro didático, cerne do desenvolvimento da aula, esse foi um rito observado cotidianamente.

Dar para casa não é uma rotina. Às vezes, a professora pede para terminar em casa uma atividade não terminada na sala de aula, tornando-se, assim, o para casa. Geralmente, no tempo de observação desta pesquisa, quase todos os alunos também não terminaram em casa o que foi solicitado. A professora solicita que terminem na aula corrente enquanto lhes atende individualmente em suas nas carteiras ou em sua mesa, esclarecendo dúvidas e dando o visto nos cadernos daqueles que vão concluindo. Quando os alunos fazem fila na mesa da professora para o visto, a conversa na sala de aula aumenta muito. A atividade será concluída com a solicitação aos alunos para que leiam para a turma as suas respostas e, em seguida, serão sistematizadas no quadro. Nessa última etapa, como já o dissemos, a professora dá explicações gerais e detalhadas antes de escrever as respostas.

O término da aula só tem demarcação cronológica. Às vezes, a aula termina com os alunos desenvolvendo uma página solicitada, com o final da correção no quadro, com a professora dando visto em sua mesa ou percorrendo as fileiras olhando o que os alunos estão fazendo, esclarecendo dúvidas e verificando a conclusão do que foi pedido. Não há um fechamento planejado de aula. Muito raramente há o anúncio do que será trabalhado na próxima aula. O rito indica que a próxima aula continuará na página ou atividade subsequente àquela da aula anterior. O processo *continuum* parece internalizado e naturalizado pelos alunos e pela professora Clarice.

Nesse ponto de apresentação dos processos da sala de aula pode parecer que a aula transcorre num processo linear: a professora solicita a realização da atividade, os alunos fazem

a atividade, a professora explica e corrige, e os alunos conferem e corrigem em seus cadernos. Ocorre que esta execução do planejamento não acontece desse modo. Existe um labirinto de especificidades de alunos de sexto ano, de imprevisibilidades do cotidiano escolar e o jeito próprio de condução do processo pela professora que, juntos, se colocam ao lado do planejamento da aula na disputa pelo uso do tempo escolar. Depois de adentrar o portal de início da aula, a professora se depara com inúmeras situações que vão colocar em xeque a habilidade do trabalho docente de dar tratamento equânime e de controlar o grupo (TARDIF; LESSARD, 2014) a fim de chegar a algum lugar com seu planejado trabalho.

Conhecendo a estrutura do planejamento de ensino da professora Clarice, pretende-se apresentar a prática desse planejamento em quatro aulas do conjunto das observadas durante a pesquisa. As turmas estão na mesma faixa etária regular ao ano do ciclo em questão (sexto ano). Para a escolha das quatro aulas, adotamos o critério de acontecimento das aulas em dois horários seguidos, em uma mesma turma, em dois dias diferentes. O 6º B foi a turma que se encaixou neste critério. Em um tempo maior antes do recreio, espera-se uma maior predisposição de alunos e professores para o acontecimento da aula. A professora atua em três sextos anos, com uma frequência média de 25 alunos por aula e relata não ter participado da composição das turmas, desconhecendo os critérios de enturmação utilizados.

O dia dessa observação foi 18 de maio de 2022. A professora Clarice chega na sala do 6º B, onde permanece por duas aulas seguidas, das 14h às 16h15min, com um recreio de 20 min intercalado. Assim que chega, a professora anota no quadro a página do livro cujas atividades, iniciadas na última aula (dia 16/05), os alunos deveriam terminar. Estando a turma muito barulhenta na troca de professores, ela chama a atenção para si. Com sua voz alta e bem colocada, ela fala (com os alunos) que a turma está sem foco, que não abrem os livros, o caderno, e que há alunos sem o livro. Nesse momento, também diz que não conseguiu se organizar para que todos tenham seu próprio livro para que não seja necessário buscar na sala ao lado para quem não o tem, e nem que eles permaneçam na sala de aula, na prateleira ao fundo, não podendo serem levados para casa.

Esta informação sobre a distribuição dos livros didáticos, que, na forma como dita, se apresentou como um reconhecimento, por parte da professora, de quão importante seria que todos os alunos e ela própria já não estivessem enfrentando tais situações, está sinalizada também em Gauthier, Bissonnette e Richard (2014), quando registram que definir e separar o material necessário à aula é uma etapa a se observar na preparação da gestão dos aprendizados.

Enquanto alguns iniciam a atividade proposta, a professora está em sua mesa fazendo lançamentos em seu *notebook*. Um grupo de quatro alunos não faz nada. Na sala ao lado, o barulho do vozerio de alunos é imenso.

A posição de observadora permite registrar algumas falas ou diálogos dos alunos do 6º B. “Eu queria saber o que é comando”. Pergunta um aluno a outro quando a professora pede para ler o comando da atividade. “Zé, vamos um dia trazer uma coberta e ficar quentinho aqui na sala de aula igual em casa”? “Eu durmo de meia, de cueca...”. E um outro colega intervém: “De cuequinha de coraçãozinho...” (risos). E a conversa segue como se a atividade da página 59 a ser feita não existisse.

A um dos alunos que a professora percebe à toa, ela pergunta se ele quer ficar na hora do recreio fazendo a atividade solicitada. O aluno diz que não, abre o caderno e dá a entender que vai fazer alguma coisa. Ficar com um aluno ou um grupo de alunos um pouquinho no início do recreio ou depois de horário de saída é uma das estratégias utilizadas de forma recorrente pela professora para que alguns alunos façam a atividade proposta.

Além dessa estratégia, que dá um pouco de resultados, a professora ameaça anotar os nomes no caderno de ocorrência. Estas duas estratégias colocam, ainda que por pouco tempo, o lápis na mão de alguns alunos.

Não é difícil compreender porque surte efeito a estratégia de tirar o tempo de brincar do aluno, estratégia que também tira tempo da professora de descansar. As falas, pedidos e orientações da professora não surtem efeito imediato para muitos dos alunos, demandando repetição em todas as aulas e pelos mesmos motivos.

De outra ordem, é a simbologia do caderno de ocorrências. Enquanto as palavras ditas pela professora esmaecem, as escritas no caderno de ocorrências se cristalizam, criam antecedentes e apontam comportamentos recorrentes. Mesmo os mais recalcitrantes se incomodam em ter seu nome em um caderno onde serão registradas as suas faltas graves. “Pode anotar, professora, dez mil vezes se você quiser! Tô nem aí”! Mas está. O caderno de ocorrências traz o condão de fazer os alunos pelo menos copiarem os enunciados e silenciarem por alguns minutos.

Em cada um dos três sextos anos da professora Clarice, há alunos que não fazem nenhuma atividade na sala de aula e, quando cobrados na aula seguinte, também não fizeram em casa o que não fizeram na escola.

Ao caracterizar o trabalho do professor, Tardif e Lessard (2014) escrevem sobre a docência como um trabalho interativo com seu objeto humano – o aluno. Os professores estabelecem relações humanas com pessoas capazes de iniciativa e de resistência às suas

propostas e ações. Forçados que são a ir à escola até a idade prevista na lei, os alunos são clientes involuntários. Em decorrência, os professores podem se deparar com constantes problemas de participação e adesão ao trabalho de ensino e aprendizagem, vendo-se obrigados a manter uma motivação constante nos alunos e a organizar o trabalho de forma tal que aqueles com capacidade ampla de resistência possam, pelo menos, não atrapalhar o andamento do trabalho com os demais. Ao longo das aulas observadas, a professora Clarice utilizou-se, sem sucesso, de diversas estratégias de gestão dos aprendizados e gestão da classe na tentativa de mobilizar esses alunos que não fazem nenhuma atividade proposta.

“Pessoal, dúvidas traz o caderno aqui para mim”! A professora atende os alunos individualmente em sua mesa ou nas carteiras. Enquanto os alunos parecem executar a tarefa proposta, a professora divide seu tempo entre esclarecer dúvidas dos alunos que a procuram e dar visto no caderno de quem já terminou o que foi solicitado para a sala ou para casa.

Na primeira parte da observação das aulas, no final de 2021, feita também a com a professora Clarice, ela afirmou que quase não dá dever de casa porque os alunos não fazem. No máximo, pede para terminarem em casa uma atividade iniciada na sala de aula. De fato, nas vezes em que ela foi olhar o dever de casa no início da aula, somente uns dois ou três alunos haviam feito. Nesta situação, a professora pede que o façam na sala de aula, no horário corrente.

Ao ser interrogada, a professora responde que a estratégia dos vistos nos cadernos é uma iniciativa individual, serve para forçar que os alunos tenham o caderno completo. Funciona também como mecanismo de distribuição dos pontos do trimestre, uma vez que a professora, ao final, conta os vistos dados e os lança como nota parcial, ao lado de outras atividades avaliativas, com finalidade de nota. Lamenta não ter tido tempo de fazer uma planilha no *excel* que lhe desse um somatório automático dos vistos dados.

Parte do tempo dessa aula, a professora utiliza para mudar alguns alunos de lugar, de forma a esfacelar os núcleos de conversa.

“Minha caneta preta sumiu, professora”! Mobilizada a encontrar a caneta, a professora conduz o processo com muita sabedoria. Pede que cada um dos alunos a procure em seus próprios materiais. Um colega acusa outro de estar com a caneta, ao que a professora diz: “Se o Fernando não se manifestou a respeito é porque a caneta é dele. Não é, Fernando”?

A professora Clarice não naturaliza os acontecimentos na sala de aula. Intervém como a adulta da sala nas questões de violência, machismo, racismo, desonestidade e indisciplina prejudicial ao coletivo. Às vezes, por estratégia, finge ignorar para depois, num momento oportuno, expor sua posição de quem educa para a coletividade e na diversidade. Alguns alunos ouvem atentos. Outros só ouvirão em outra oportunidade. Nas suas turmas é muito difícil ter

uma fala para toda a turma ouvir, de uma só vez. Isto só acontece quando a professora põe peso na braveza, revelando uma indignação comovente. A gestão de classe da professora não está escrita no seu caderno, ela a constrói no dia a dia com seus alunos, ela é forjada entre um acontecimento e outro, que se sucedem ou acontecem de forma simultânea.

Um aluno leva uma caneta preta à professora, dizendo tê-la encontrado no chão, no corredor entre as carteiras. Ela pergunta à turma onde a caneta foi encontrada e se alguém a perdeu ou deixou cair no chão. Não vai no impulso fácil de entregar à menina que alegou, anteriormente, ter perdido uma caneta preta. A professora é habilidosa para resolver os conflitos.

Antes de liberar aos poucos para o recreio, a professora lembra aos alunos de seu planejamento do dia (não anunciado anteriormente) de terminar as atividades do conto para ainda corrigir nessa mesma aula. Pede que, na volta do recreio, agilizem.

O retorno do recreio se dá, com atraso, às 15h50min. Um dos alunos mais agitados da sala mudou de lugar, foi para a outra ponta da sala e desestabilizou outro grupo de alunos. Ele não fez nada desde o início da aula a não ser piadinhas que se ouvem com um colega ou outro. Trazer para essa apresentação atitudes e falas dos alunos tem o propósito explícito de esmerar na caracterização do aluno dessa faixa etária e que, nesta pesquisa, trata-se de tecer reflexões em torno do planejamento e prática de ensino com alunos de sextos anos, uma etapa *sui generis* no conjunto da escolaridade fundamental, conforme já alinhávamos anteriormente.

À época do projeto de pesquisa, a inquietação que levou ao problema foi precisamente o lugar do planejamento de ensino no trabalho cotidiano com os sextos anos. As eventualidades da sala de aula e fora dela faziam colidir variadas ações, atribulando uma expectativa planejada, trazendo a angústia de não estar alcançando os objetivos almejados.

Na experiência desta escola, nesse recorte pesquisado, notamos que a interrupção da aula por parte de pessoas ou projetos de fora da sala de aula foi relativamente pequena. No período observado, a escola não mobilizou alunos para atividades de pátio ou quadra com finalidades recreativas, culturais ou esportivas. Evidentemente que não tem esta pesquisa a finalidade de avaliar se as saídas de alunos da sala de aula para tais atividades são proveitosas ou não do ponto de vista pedagógico. O recorte aqui proposto é o desenvolvimento do projeto de ensino do professor durante suas aulas e um olhar atento às variáveis que concorrem com o tempo da sala de aula. Era fim de maio e não se falava em ensaio para a dança na festa junina, não se falava em gincanas, campeonatos, projetos coletivos ou outros tipos de atividades do coletivo da escola que, via de regra, atravessam o planejamento do professor, fazendo-o adaptar seu planejamento aos novos eventos do calendário.

As turmas dos sextos anos, em termos de atividades extraclasse, estiveram envolvidas com uma prova de robótica que aconteceu em outro ambiente da escola, mas que não retirou todos os alunos da sala de aula; com a excursão à Bienal do Livro da capital, que só pôde contemplar dezessete alunos das três turmas de sextos anos, ficando os que não foram em aula com um professor substituto; com o provão multidisciplinar que foi realizado na própria sala de aula em data anteriormente definida; com uma curta reunião com a coordenação, que aconteceu coletivamente na cantina, e, por fim, com a semana de provas. As provas aconteciam nos primeiros horários e, nos últimos, as aulas seguiam normalmente o horário da semana. Excetuando-se esses eventos, as aulas seguiram o horário semanal, praticamente dentro do esperado.

Nas três turmas de sextos anos, observou-se que pessoas da escola chegavam à porta da sala da professora Clarice, fazendo algum tipo de interferência. Isto aconteceu 24 vezes em um período de 10 dias. As pessoas foram variadas, bem como os motivos que as levaram até à porta. Não é preocupação desse relato qualificar o tempo demandado e a periodicidade das interferências em cada turma; tão somente pretende-se sinalizar que elas existem e também desestabilizam o desenrolar do planejamento da aula. Nesse momento da aula do dia 18 de maio de 2022, registramos a primeira interrupção da aula provocada por alguém de fora da sala. Uma das coordenadoras chega próximo à porta da sala e pede a lista dos alunos selecionados pela professora para irem à Bienal do Livro. A professora explica que já enviou para ela por meio do *whatsapp*.

O uso das redes sociais, das plataformas para reuniões *online*, o uso do celular em sala de aula, por alunos e professores, para fins pedagógicos são algumas das estratégias forçadas pela pandemia e que continuam na prática da professora Clarice e, a bem dizer, de toda a escola. No dia do provão multidisciplinar, cada aluno recebeu seu *tablet*, onde resolveriam a prova com as orientações da professora.

Depois do recreio, a professora fica um tempo em pé, de costas para o quadro branco, de frente para os alunos, de forma a ver o movimento de todos. Vê quem está fazendo a atividade, quem continua não fazendo nada, quem está comendo cola e quem está bebendo água colorida com corante, guardada na garrafinha opaca. A professora percebe porque um grupo de meninas que passam a garrafa de uma para a outra também sorriem, mostrando a língua azul.

Quase ao final da aula, outra coordenadora vem à porta da sala de aula da professora Clarice pra entregar os bilhetes com orientações sobre a Bienal para os pais. Se voltarmos ao objetivo inicial da aula – terminar e corrigir as atividades de uma página do livro – verificamos o quanto este planejamento inicial chegou inconcluso ao final do horário. Em um tempo

previsto de 1h55min, quantos acontecimentos se interpuseram entre o começo e o fim da aula. O conteúdo planejado para a aula torna-se esmaçado, sem contornos de conclusão ou continuidade na aula seguinte. A atividade planejada ajeita-se, confortavelmente, em segundo plano em relação aos acontecimentos do dia na sala de aula.

Essa mesma turma teve uma aula dois dias depois, no dia 20 de maio, e no início dessa aula a professora anuncia que vai inverter a ordem do planejamento (que ela tinha em mente). Em vez de dar o tempo para terminarem a atividade não concluída no dia 18, passaria o vídeo que reproduz a história do conto que está sendo trabalhado por meio do livro didático. Devido aos ajustes técnicos, a reprodução do vídeo demora a iniciar, sendo visto completamente no decorrer e no tempo restante da aula.

A próxima e última aula nessa mesma turma aconteceu em 30 de maio. No grande hiato sem aulas de Língua Portuguesa, aconteceu a semana de provas. Às 13h21min os alunos estão finalmente acomodados em suas carteiras abrindo possibilidades para a aula começar. A professora Clarice escreve no quadro: correção da página 59. É a mesma página trabalhada no dia 18 de maio.

Boa tarde, pessoal! Livro de Português e caderno em cima da mesa!
 Eu te entreguei meu livro, professora!
 Professora, eu tô sem livro!
 Eu perguntei três vezes quem estava sem livro, antes de mandar buscar. Agora é que falam?
 Antônio, troca de lugar aqui agora!
 Por que, professora? O que eu tô fazendo?

O menino muda de lugar ao mesmo tempo em que agride com um palavrão. A professora não aceita os palavrões. Repreende. Pede a alguém para buscar o caderno de ocorrências. “Guarda o celular, Antônio”! Ele responde que não vai guardar e manda outro palavrão à professora. Ela não se altera visivelmente: “Guarde o celular agora e volte para seu lugar” – responde a ele calmamente.

Entre resmungos, ele retorna ao seu lugar e a professora pode, agora, encaminhar a aula. Organiza a leitura coletiva do conto, chamando um a um, aqueles que se voluntariam a ler em voz alta. Cada um que levanta a mão segue lendo um trecho do conto. A leitura feita por alunos com a máscara fica quase inaudível, mas a professora segue com a proposta até o final do texto.

Nesses momentos, de grande agressividade e indisciplina como a cena do aluno Antônio, nota-se a presença da autoridade da professora. Ainda que contrariados, os mais rebeldes obedecem. A professora se mantém à distância, com calma, altivez e austeridade.

Nessa aula, a professora percorreu um caminho usualmente adotado nas aulas observadas. Depois da leitura do conto, convoca a turma a corrigir oralmente as questões da página 59. Ouve as respostas dos alunos. Tece comentários e no quadro, de forma organizada, ela escreve a resposta correta, no seu dizer, para aqueles que não conseguiram fazer a atividade.

Depois de concluída a escrita das respostas no quadro, a professora vai para a sua mesa dar o visto nos cadernos, verificando a conclusão dessa atividade. Nesse momento, alguns poucos alunos já tinham feito na aula anterior, outros estavam na prática da espera da resposta certa no quadro. Sabedores do rito de desenvolvimento da aula, muitos esperam a resposta certa no quadro. Gastam todo o tempo dado copiando os enunciados e copiam do quadro as respostas para ganhar o visto no caderno. Há ainda aqueles, em grupo reduzido, que não levam o caderno ao visto porque não fizeram nada mesmo. Este momento em que a professora dá o visto, a sala se torna muito barulhenta. Geralmente, nenhuma outra atividade é proposta para impedir o ócio enquanto ela olha os cadernos.

A observação das aulas mostra que o tempo dado pela professora Clarice para a realização das tarefas é sempre muito longo, sendo estendido várias vezes para uma mesma turma, como é o caso da página 59, que iniciou dia 16 de maio, seguiu para o dia 18, em duas aulas, passou pelo dia 20 e, agora, no dia 30, em duas aulas, está sendo corrigida.

Nesta aula do dia 30 de maio, a professora conseguiu cumprir o planejamento de corrigir os exercícios e dar o visto nos cadernos. Ocorre que numa turma de sexto ano as coisas não são lineares, existe um universo de acontecimentos que vêm de encontro ao planejamento e que não são ignorados pela professora Clarice, conforme já demonstramos.

“Meu sonho é virar polícia, professora”! Frase de um mesmo aluno que no início do mês disparou: “Eu vou ser é traficante, minha casa é cheia de nota falsa”. A professora Clarice transita nesse labirinto em que tem que ser cuidadosa ao pisar na realidade vivida, na realidade fantasiada e na realidade sonhada pelos alunos. Necessário compreender a faixa etária, o desejo de construção de identidade, os conflitos de valores, o mundo em que os pré-adolescentes vão se construindo, testando e sendo testados pelas instituições família, escola e outras.

Diante da figura de Clarice, às vezes os alunos titubeiam entre ver a mãe ou a instituição escolar, representada pela professora. Eles hesitam. A professora Clarice não. Ela sabe o seu lugar, o que pode ser percebido na forma como interage com os alunos e na forma como administra os conflitos do dia a dia.

O trabalho da professora de ouvir a leitura e as respostas dos alunos teve que ser conjugado com a entrada de uma abelha pela janela, com o pedido insistente de uma aluna para lavar a mão porque uma caneta estourou, de um aluno que pede para sair porque está passando

mal, com a liderança intimidadora e sedutora do aluno que quer ser policial e se aglomera com mais cinco colegas, conversando como se na rua estivessem, alheios aos propósitos do planejamento da professora para a aula.

Enquanto ajuda na interpretação dos enunciados, a professora também organiza no canto do quadro os nomes dos alunos desejosos de sair para o banheiro ou para tomar água. A lista contém metade dos alunos da sala. A professora corrige, explica e controla o entra e sai da sala de aula. Dá conta de perceber quando, na sua vez, um se levantou e ficou lá fora por um tempo demasiado.

“Professora, o Antônio está armado dentro da sala de aula”. A professora finge que não vê a metralhadora feita de folhas de caderno, quer terminar a correção e continua mesmo quando um aluno aponta uma arma de papel na cara do outro. “Cuidado, se você acertar o olho dele, como fica”? Clarice pergunta, não em razão das armas de papel, mas quando um, de brincadeira, atira um lápis no outro. Intervém, interrompe a brincadeira e continua a correção. Entre terminar a correção e interferir na brincadeira das armas de papel, ela escolheu seguir em frente com a correção. Estava de pé diante da turma com o canto do olho em alerta. “Aqui na escola, não vamos mais naturalizar a violência, não vamos admitir qualquer forma de agressão. Não se lembram do que a coordenação conversou com vocês na reunião? Isto não é uma brincadeira, Marcelo”! Adverte a professora quando um aluno revida com um chute outro que lhe passou a mão.

A aula termina na etapa dos vistos, metade da turma bem barulhenta, sem ter o que fazer. Outros aguardando na fila do visto. Não houve avisos para o próximo dia. Antônio sai com um gingado malicioso, arma de papel na cintura, canta um funk de letra agressiva. A saída para ir ao banheiro e encher a garrafinha continua até o finalzinho da aula.

Nos três tópicos a seguir, teceremos algumas reflexões com base nos dados que nos foram trazidos neste segundo momento no campo.

6.2.1 O uso do livro didático como planejamento

Se concordamos que uma prática intencional requer reflexão no ato de planejar, na ação e sobre a ação pedagógica, como avaliar o uso do livro didático como planejamento? Segundo Gesser (2011), na maioria das escolas, o planejamento do professor se resume ao uso do livro didático. A autora vincula o livro didático, material curricular disponível nas escolas, a uma epistemologia positivista quando utilizado como uma prática pedagógica inconsequente, que

leva os alunos a exercícios mecânicos e memorísticos, cópias ou modelos a serem seguidos, por exemplo. A autora acrescenta que os livros didáticos são produtos culturais complexos, resultante de interações conflituosas entre grupos que querem hegemonizar suas posições. E adverte que mesmo o professor não tendo consciência disso, eles dirigem as práticas pedagógicas dentro da escola, de forma intencional.

Talvez possamos pensar que o uso do livro didático, como instrumento principal de guia do trabalho docente, possa responder objetivamente a uma questão crucial nas condições de trabalho do professor (e também da professora Clarice): a falta de tempo para estudo e planejamento, uma vez que seu uso exclusivo faz com que ele se torne, a um só tempo, programa, planejamento de ensino e planejamento de aula. Além disso, podemos ver o livro didático como um instrumento que pode oferecer segurança ao desempenho do trabalho docente. Ao falar sobre a instabilidade dos fins do ensino em decorrência, em parte, das muitas reformas escolares, Tardif e Lessard (2014) concluem que a natureza do saber escolar tem carecido de uma segura referência social e epistemológica, influenciando diretamente no trabalho docente.

O uso exclusivo do livro didático como planejamento pode, como dissemos, sinalizar uma necessidade do professor de dar um rumo seguro para a ação pedagógica como também pode, por outro lado, ser a concretização de uma política de controle da autonomia das escolas e de uniformização de práticas para se atingir determinados fins vencedores na correlação de forças, que disputam o território da escola.

De fato, o debate político em torno da educação na capital mineira tem trazido para o seio das escolas grandes instabilidades. Grosso modo, após o fim do programa Escola Plural em Belo Horizonte, tentou-se formatar o trabalho docente à luz dos resultados das avaliações sistêmicas, numa clara preocupação com resultados e financiamento. As orientações curriculares abandonaram a transgressão e se acomodaram às diretrizes nacionais. As mudanças repentinas, nos últimos anos, mais impostas que discutidas, chegam ou tentam chegar à sala de aula, por meio do trabalho do professor. As divergências ideológicas, de visão de mundo e fins da educação existem entre os docentes, entre os próprios gestores da educação no município e entre alguns destes e os ditames da política nacional de educação. Nos últimos anos, no Brasil, as políticas educacionais têm sofrido influência de concepções privatistas, regulatórias e conservadoras, na disputa por um modelo de sociedade e de formação humana, fortalecida a concepção curricular de conhecimento delimitado e de formação profissional numa lógica tecnicista. Todo esse conjunto retrocede em relação a práticas curriculares pautadas na autonomia, na liberdade e na construção coletiva.

A todo mando ou desmando poderá haver aderência ou resistência porque, num estado democrático de direito, na tradição do ensino público, a decisão final do que ensinar pertence ao professor. E é nessa perspectiva de respeito à instituição escolar que se pode compreender o que Tardif e Lessard (2014) falam sobre a autonomia e a responsabilidade do docente em relação aos fins da educação prescritos.

De certa forma, o livro didático é um instrumento da política nacional na sala de aula, que pode estar ou não em consonância com a política do município e com as crenças pessoais do professor. Sem tempo para pensar, estudar e planejar, não é difícil que o livro didático se torne um instrumento de padronização do currículo, homogeneização e uniformização de políticas curriculares e de controle do trabalho do professor.

Quando questionada sobre o uso do livro didático, a professora Clarice argumenta que alguém com formação na área, especialista, se debruçou sobre a sua construção, analisou as diretrizes curriculares e, nas escolas, o grupo de professores avaliou como pertinente a adoção para seus alunos. Entende que, tendo sido aprovado pelo Ministério da Educação, por estar de acordo com a Base Nacional Comum Curricular - BNCC, ele se constitui numa boa ferramenta de trabalho. “Os livros vêm para a escola para a gente usar”, conclui de forma pragmática.

Ainda que a professora Clarice, com seus conhecimentos na área de Língua Portuguesa, supra em parte as lacunas ocasionadas pela ausência de um planejamento mais contextualizado, autoral e consistente, não faltam motivos para concordarmos com Russo (2016, p.15) ao afirmar que “o planejamento na escola pública não é um instrumento metodológico de trabalho”. No caso em questão, nem o contexto de trabalho, nem as necessidades de aprendizagens dos alunos se puderam conhecer para, a partir deles, planejar.

Todavia, o que se observou nas aulas não é um improviso, às vezes um seguir de páginas, um pouco morno e desmotivante. É fato o papel fundamental da professora como mediadora entre o livro e os alunos. Sem a sua condução, sem a “tradução” do gênero livro didático para os alunos, este não passaria de um conjunto de páginas escritas sem sentido. Os conhecimentos da professora lhe permitem esmiuçar ou sintetizar conteúdos, “pular” páginas ou assuntos, selecionando, priorizando conforme o que, no uso de sua autonomia e responsabilidade, julga essencial.

Professora e alunos não têm uma relação de pertencimento com o modelo das aulas, a relação é mais de obrigação, de cumprimento de dever para ambas as partes. O livro que é para ser um dos materiais pedagógicos a dar robustez ao planejamento passa a ser o próprio plano. Não é, desta forma, um ato político-pedagógico, não viabiliza e não sustenta uma construção

de escola democrática. É um ato solitário que se desenvolve sobre uma escola e alunos idealizados.

Então, é a professora Clarice somente uma reprodutora dos conteúdos planejados no livro didático? No nosso entendimento, não. Dona de um repertório de conhecimentos e habilidades na área de ensino de Língua Portuguesa, a professora “traduz” o livro para os alunos, contextualiza, aproxima o que está sendo nele tratado de suas realidades. A mediação feita por ela entre o livro e os alunos se mostrou imprescindível durante a aula.

Quando o assunto não é o planejamento da prática, mas a prática do planejamento, as condições objetivas de trabalho do docente não podem ser ignoradas. Os dados trazidos pela pesquisa nos permitem situar a professora Clarice em um quadro desfavorável de condições para planejar seu trabalho. Trabalhando em duas escolas, em dois turnos, como é a realidade de grande parte dos professores das redes públicas no Brasil, a professora Clarice não dispõe de tempo suficiente para planejamento e replanejamento diário ou semanal da sua prática. Trabalhar em dois turnos não é uma escolha, é uma necessidade imposta pelos baixos salários que precisam ser somados para que se tenha dignidade e reconhecimento como docente. O tempo de planejamento semanal não comporta as necessidades de planejamento, elaboração, correção de atividades e avaliações e, menos ainda, interpretação dos resultados para um replanejamento. São três as turmas da professora Clarice, o que ainda é pouco se comparado a professores de outras disciplinas que têm menos aulas por turma/semana, resultando em mais turmas para trabalhar. Posto isto, abre-se uma possibilidade para compreender que Clarice utilize o livro didático como principal referência curricular, seu planejamento de ensino e planejamento diário.

6.2.2 Aprendizados e socialização: duas dimensões da aula

Os acontecimentos cotidianos de uma sala de aula, especialmente em um sexto ano do ensino fundamental, interferem na prática do planejamento. Cada horário de interação com os alunos apresenta uma pauta que se transforma em matéria a ser gerida pelo docente. A sala de aula não pode ser tratada de forma idealizada, sua efervescência não pode ser ignorada, negligenciada porque é próprio do ofício docente educar para o convívio em sociedade. O docente tem que lidar com a turbulência, tem que mediar os saberes e os modos de agir (LIBÂNEO, 2006), viabilizando a constituição de alunos-sujeitos. Este trabalho de gestão da classe, de interação sujeito-sujeito demanda, cada vez mais, o tempo do professor na sala de

aula, situação que se avoluma se o professor é iniciante. Mesmo os planejamentos mais situados e contextualizados sofrem transformações a depender dos imprevistos que, cotidianamente, brotam na sala de aula.

Fossem os alunos despidos de suas singularidades, fosse uma sala de aula um tabuleiro de damas onde as peças não se movem por vontade própria, seria óbvio um percurso regular de execução do planejamento da aula. Ocorre, como demonstramos em situações cotidianas da sala de aula, que os alunos podem aderir ou resistir à proposta do professor (TARDIF e LESSARD, 2014) e gasta-se um tempo muito maior da atenção docente para viabilizar um clima para que o ensino e aprendizagem possam acontecer do que com a aula propriamente dita.

A existência cotidiana de comportamentos não desejados em sala de aula traz, em primeira mão, duas consequências: o arrastar da execução do planejamento e a dificuldade (para não dizer impossibilidade) de avaliar no cotidiano se o aprendizado está acontecendo de fato. O aprendizado é presumido pelo tempo gasto com a atividade, pelas interações verbais e corporais de alguns alunos nos momentos de explicação e correção.

Nesse quadro, cabe retomar a compreensão de que a atividade de ensino desenvolvida na sala de aula envolve as funções de gestão dos aprendizados e da gestão da classe pelo docente. O diálogo com essa questão é possível se entendermos que a escola deve ter compromisso com os aprendizados essenciais para que os estudantes se desenvolvam cognitivamente e socialmente. Assim, ao lado dos pilares aprender a conhecer e aprender a fazer, os alunos devem aprender a conviver em sociedade, colocando-se no lugar do outro, aprendendo que a hostilidade deve dar lugar à não violência e à colaboração. Aprender a conviver significa fortalecer a empatia, a tolerância e o respeito ao outro. Aprender a ser é o outro pilar da educação da Unesco (DELORS, 2003) que vem fortalecer o diálogo com aquela questão. Ele diz respeito ao desenvolvimento do ser humano como um todo, atenta-se à diversidade de personalidades e talentos. Ensinar o aluno a ser significa, dentre outros fatores, trabalhar a sensibilidade, a responsabilidade, o pensamento crítico e a ética.

Ao descreverem os objetivos gerais da escola, Tardif e Lessard (2014) escrevem que a evolução da família e da sociedade trouxe para a escola a finalidade de moralizar e educar os jovens, formar para as competências sociais. É o dia a dia da sala de aula que suscita concretamente as situações em que a professora Clarice ensina a ser e a conviver. Não são situações hipotéticas, literaturizadas ou filtradas pelo livro didático. Da sua própria formação ética, de sua própria experiência de educadora, a professora vai buscando os meios de transformar o aparente caos em aprendizados. A todo momento, ela tem que, no uso de sua autonomia, optar entre seguir com as explicações do conteúdo programado ou intervir

pedagogicamente nas situações não programadas. A ação pedagógica da professora não se resume a mera transmissão dos conhecimentos da disciplina. Conforme Candau, Cruz e Fernandes (2020), isso precisa ser compreendido no âmbito dos processos formativos nas licenciaturas.

Num universo de tantas variáveis, é de se esperar que a professora não tenha uma intervenção pedagógica perfeita para cada situação. Ela vai tentando e, às vezes, tudo o que está ao alcance de seu conhecimento não é suficiente para minimizar um problema, como é o caso de alguns alunos que frequentam a escola sem fazer uma atividade.

Gauthier, Bissonnette e Richard (2014) trazem um parâmetro didático para se olhar para a prática de ensino tanto no que diz respeito ao planejamento da aula quanto ao momento da prática em sala de aula. Com base em práticas exitosas e comprovadas do trabalho docente, do ponto de vista dos aprendizados, os autores apresentam as técnicas que devem constituir o arcabouço de saberes do profissional professor.

A gestão dos aprendizados engloba o conjunto de ações do professor para que os alunos aprendam os conteúdos. A própria terminologia aprendizados está associada a uma ideia de resultados. Temos estudado não somente em Gauthier, Bissonnette e Richard (2014) que a discussão sobre planejamento está, de forma relevante, atrelada ao ensino de conteúdos disciplinares, dos programas escolares. Uma grande preocupação, quando se observa uma prática do professor, hoje, na escola pública, é que o trabalho com esse conteúdo tem disputado o tempo letivo com o trabalho de outros conteúdos, não formalizados, nascidos da necessidade do contexto de trabalho, principalmente em relação às características dos alunos. Esses conteúdos não podem ser ignorados inclusive para que se aprenda também os conteúdos disciplinares.

O que se quer efetivamente dizer é que o professor tem assumido a responsabilidade de ensinar aos alunos o que Tardif e Lessard (2014) chamam de competências sociais, educando e moralizando os alunos, assumindo responsabilidades “num espectro bem mais amplo e complexo de aprendizagens” (p. 200), e isto toma tempo – muito tempo – na sala de aula. A efervescência da sala de aula faz com que o professor tenha que ensinar, ao lado dos conteúdos disciplinares, higiene pessoal, proteção da saúde, convivência social com respeito às diversidades como direito, comportamentos desejáveis para o trabalho coletivo da sala de aula, além de fomentar sonhos individuais conectados com projetos coletivos de uma sociedade melhor, numa perspectiva de transformação individual e coletiva. Gasta-se muito tempo no ensino desses aspectos que não podem ser preteridos. E, entendemos, isso precisa ser formalmente reconhecido como conteúdo de aprendizagem na escola democrática que inclui.

Ocorre que o trabalho do professor não é avaliado e nem remunerado pelo ensino desses conteúdos. É o ensino e aprendizagem dos conteúdos disciplinares que tem visibilidade e dá visibilidade ao trabalho docente. As avaliações sistêmicas não avaliam, por exemplo, se o professor ensinou a falar um de cada vez, a lavar a mão ao sair do banheiro, a escovar os dentes ou não agredir o colega. Compreende-se, agora, um pouco a angústia, o sentimento de impotência do professor por ter que, formalmente ensinar um conteúdo e, por exigências do contexto de trabalho, ensinar muitos outros não denominados e não valorizados como conteúdos disciplinares.

Ao lado da compreensão do conhecimento como um direito do aluno, que entendemos não se pode negligenciar, as políticas públicas de educação têm que, efetivamente, entender quem é o aluno hoje presente na sala de aula. A quem se ensina é a pergunta mais importante porque sua resposta vai orientar respostas às outras questões: o que ensinar, como ensinar, por que e para que ensinar. E, enfim, se não se pensar em reorganização dos agrupamentos de alunos e tempos escolares, nas condições de trabalho do professor, em todos os conteúdos que, hoje, o professor ensina será uma falácia o discurso sobre democracia, equidade e diversidade na escola pública.

6.2.3 O uso do tempo na sala de aula

Na posição de observadora, é possível perceber que a estratégia de dar visto nos cadernos dos alunos força-os, de certa maneira, a fazer a atividade proposta, porém também promove uma desorganização da sala de aula em decorrência do tempo gasto e do ócio dos alunos que já tiveram os cadernos verificados. Qual o fundamento pedagógico para que todos caminhem juntos com as mesmas atividades, na mesma página do livro? Trata-se de uma estratégia pedagógica ou de uma dinâmica possível dentro das condições de trabalho da professora? Talvez uma crença de que a organização do caderno também vá influir na organização do pensamento leve a professora ao cuidado com os vistos ou, ainda, seja um modo de validar seu trabalho junto aos pais dos alunos. Segundo ela, os vistos levam os alunos a fazer as atividades e aprender, em consequência. Pode-se, então, inferir que um caderno pronto, completo traz ao processo envolvimento e aprendizagem?

Dissemos anteriormente que os comportamentos não desejados dos alunos em sala de aula delongam a execução do planejamento da aula. Imersa na trama do dia a dia, a professora não percebe que os comportamentos não são os responsáveis únicos por isso. Ela mesma criou

nos alunos a expectativa de que o tempo para executar a atividade sempre será dilatado, como de fato o foi, no período de observação. O que não fazem na sala vão terminar em casa; o que não terminam em casa, vão continuar na sala de aula, numa concessão de tempo que vai alimentando o círculo vicioso.

7 LIVRETO DIGITAL COMO RECURSO EDUCATIVO

A partir das reflexões feitas em torno da compreensão pretendida, produzimos um livreto em formato digital, intitulado Na sala com Clarice. Nele, abordamos a temática pesquisada, com base nos principais referenciais que a fundamentaram, na relação entre as discussões bibliográficas e nas reflexões suscitadas a partir dos resultados da pesquisa. A intenção foi escrever um texto no gênero ensaio.

O ensaio é um gênero híbrido, que combina imaginação artística com o raciocínio científico. Nele, o tema científico é tratado do ponto de vista criativo; é leve, sem deixar de ser respeitoso e profundo em relação ao tema.

A ideia da produção do livreto foi trazer para o recurso educativo um texto que pretende ser lido, pelo menos, por pares. Em seu artigo O ensaio e a escrita acadêmica, Larrosa (2016) tece interessantes considerações sobre as características do ensaio como um gênero que pode convidar à leitura. Em contraposição, pondera que no acadêmico se escreve para que ninguém leia, a partir de supostos critérios avaliativos.

O ensaio possibilita uma escrita em que uma conexão pode ser estabelecida por meio dos diálogos das experiências de quem lê e de quem escreve. A experiência profissional compartilhada pode ser similar, porém a escrita é feita com os olhos de quem escreve e a leitura é feita atrás dos olhos de quem lê, na zona dos conhecimentos prévios, na rede de afetos e desafetos que podem manter a intensidade e a potência da escrita de quando foi produzida.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Há que se considerar que, embora o planejamento e a prática de ensino da professora Clarice estiveram fortemente afetados pelos aspectos trazidos ao cenário escolar pela pandemia, a sua ação de enfrentamento ao desafio de planejar e ensinar não se alterou em essência. A análise dos dados pôde comprovar aspectos do planejamento e da prática em sala de aula não essencialmente diferentes de períodos anteriores à pandemia. A docente foi ao encontro do novo com as ferramentas que lhe eram conhecidas. Com isso, quero dizer que, ainda que a normalidade se instale completamente no ambiente escolar, as questões e análises apresentadas nesta pesquisa prestam-se aos estudiosos da docência e da Didática, no âmbito da escola pública.

Quando a discussão é currículo, a ideia que fica, com base na entrevista com a professora, é que não se prioriza na formação continuada a oportunidade de conhecer e estudar as bases curriculares oficiais. Parece estar subentendido que o professor já as conhece ou que os livros didáticos vão cuidar disso. Quando, num contexto emergencial, os gestores da educação do município se veem na obrigação de organizar o trabalho, determinando o que é essencial, isso chega na escola como algo completamente inusitado e imposto. Os projetos de educação, nascidos ou conduzidos pelas secretarias de educação, podem exercer grande influência na prática de ensino, modificando-a pelo convencimento. A imposição desestabiliza o fazer docente, mas não garante aderência. Os Percursos Curriculares colocados como uma orientação necessária ao trabalho do professor municipal no período da pandemia da Covid-19, tornaram-se, para a professora, apenas um mecanismo sufocante de monitoramento do seu trabalho, fazendo com que suas ações de planejamento e em sala de aula objetivassem, prioritariamente, o preenchimento das planilhas lançadas no sistema da rede.

Ao formalizar uma proposta curricular em que se reuniram os objetos de conhecimentos e habilidades essenciais; ao determinar uma organização por grupos de alunos no atendimento presencial; ao romper com o calendário, com a organização por etapas cronológicas, criando o *continuum* 2020/2021, numa organização por carga horária e não por dias letivos; e, principalmente, ao estabelecer agrupamentos específicos de alunos, com uma proposta pedagógica “quase personalizada ou desenhada”, a PBH inovou e abriu portas para a reinvenção da escola e da relação pedagógica. Todo esse movimento da SMED foi executado no dever de protagonismo que se espera do órgão gestor e, devido ao momento de elaboração, apenas com representatividade dos professores da rede municipal. A organização escolar tradicional de tempos e turmas já vem, numa avaliação particular, dando sinais de falência há muito tempo, o

que fez da resposta da SMED aos desafios da pandemia parecerem um grande passo em direção ao aprimoramento do processo de ensino e aprendizagem. Todavia, tão logo puderam os estudantes voltar à escola de forma plena, a escola teve que usar sua antiga vestimenta de organização de horários, turmas cheias e carteiras enfileiradas, tendo que deixar no âmbito das boas intenções aquela proposta de ensino mais específica e personalizada.

Na esfera desta pesquisa, constatamos que a estrutura do planejamento continua sendo a base de conteúdos curriculares do livro didático, que os conteúdos são distribuídos em etapas no tempo disponível, que a avaliação diagnóstica e o sequenciamento são pontos muito ausentes no planejamento, precipuamente na organização inicial do ano letivo, fazendo com que o professor planeje sem conhecer a realidade sobre a qual vai agir. A elaboração do planejamento se restringe à definição dos conteúdos a serem aprendidos. Aprendizados de comportamentos, valores, atitudes e organização não são planejados com foco específico e, sim, tratados com base na experiência e na intuição docentes, no momento da demanda.

As aulas observadas da professora Clarice, nos momentos de explicação da matéria, extrapolam o planejamento confirmando o que ela mesma considera um momento mais rico. A professora demonstra grande domínio do conteúdo, utiliza-se de um vocabulário rico e desafiador para o aluno, ampliando o tema e relacionando-o a outros aspectos estudados ou à realidade dos alunos. Esta riqueza observada não estava planejada, podendo ser creditada à sua formação, experiências anteriores e engenhosidade adquirida na profissão.

No que diz respeito ao planejamento da conduta da aula, avaliamos que nem todo conteúdo curricular cabe na formatação modelagem, prática guiada e prática autônoma, nem tampouco, em determinados tópicos e assuntos, não se podem definir desempenhos a priori, como adverte uma crítica ao tecnicismo. A aula da professora Clarice, em que ela retomou aspectos do livro *Vozes Ancestrais: dez contos indígenas*, de Daniel Munduruku, foi uma experiência única, não replicável em uma prática guiada ou autônoma. Na mesma esteira, citamos a impossibilidade de se trabalhar, por exemplo, uma poesia ou um debate sobre cotas raciais nessa perspectiva. Alguns aspectos apontados pelas pesquisas da eficácia do ensino são relevantes para o ensino de habilidades, tendo pouco a contribuir ao ensino da compreensão, especialmente de conteúdos escritos mais complexos, os quais podem depender de interpretações críticas, extrapolações, analogias e construção de opiniões, por exemplo.

Em se tratando de objetivos gerais de construção de sociedade e formação humana, entende-se que eles não têm mensuração imediata, o alcance não é facilmente perceptível, e, talvez, em toda a sua carreira o professor não perceberá as finalidades alcançadas com o seu trabalho. Por outro lado, há objetivos específicos de aprendizados, determinados conteúdos e

habilidades, para os quais é viável utilizar estratégias de ensino mais direcionadas. Essas estratégias já compõem parte da base de conhecimentos disponíveis para estudo. Um ponto de vista não exclui o outro. A esse respeito, acreditamos que a construção da docência vai também construindo discernimento para, no uso da autonomia, escolher a melhor e mais viável estratégia de ensino, no contexto de atuação.

Voltando às questões iniciais desta investigação ainda na fase de projeto e às inquietações que levaram à formulação das questões, lembramos que, naquele momento, externou-se um sentimento de angústia em relação ao modo como a prática de ensino sofria uma série de intercorrências que pareciam inerentes à organização da escola pública, em função das variadas demandas dos alunos que ela deveria atender. Via-se a relação planejamento e prática de ensino abalada por aquelas situações que escapariam ao controle de um bom planejamento de ensino pelo docente. De fato, naquele momento, plenamente presencial, o planejamento era interrompido ou alterado pelas greves e paralisações, pelo dia de vacinação na escola, pela secretária que entregaria o diário na porta da sala, pelo ensaio para festa junina, pelo projeto da páscoa, do combate ao racismo, ao machismo etc., pelos constantes recados da coordenação, pela excursão programada para outra disciplina e, principalmente, pelas incontáveis vezes que se tinha que parar a aula para fazer uma intervenção em uma turma que não sabia calar. A sensação de impotência levou a questionar se tudo o que se ensina na sala de aula está em consonância com os objetivos gerais do ensino, se haveria uma forma de conciliar o atendimento às variadas demandas dos alunos da escola pública e ainda fazer aprender alguma coisa, se a forma de trabalhar e organizar os aprendizados e a classe poderia viabilizar melhores resultados de aprendizagem, na escola pública, a despeito das demais demandas que se tem que atender.

A compreensão a que se chega é que essas demandas são e serão inerentes à escola que pretende (e deve) incluir, universalizar e democratizar o ensino. A oferta do ensino deve ser massiva, porém a estrutura da escola, a organização dos tempos coletivos e individuais, a costura curricular, as condições de trabalho oferecidas ao professor devem viabilizar um ensino peculiar. A equidade não se alcança fazendo do mesmo jeito que sempre foi feito e do mesmo jeito para todos. Se o aluno hoje presente na escola pública demanda instrução, orientação e cuidados, que se instrua, oriente e cuide.

Entendemos o professor como o profissional que ensina, que faz aprender alguma coisa a alguém transformando sua realidade, para o bem-estar do homem e da sociedade, não sendo suficiente que saiba o conteúdo para transmiti-lo. Há especificidades da profissão docente que podem ser aprendidas. A docência se aprende nas licenciaturas, aperfeiçoa-se na experiência e

na formação continuada. A Didática, que não se resume a técnica, vai dar ao professor as ferramentas do como fazer e vai instá-lo a inquirir-se sobre os motivos e finalidades de seu trabalho. A Didática tem como objeto o ensino e este, ainda que não se tenha consciência, responderá por um plano educativo com intenções e interesses. Sendo sujeito do processo de ensinar, o professor vai tomar para si a perspectiva da finalidade do seu trabalho, que não deve ser uma finalidade isolada, mas fruto de uma construção coletiva e democrática com seus pares. À elaboração, execução e avaliação desse projeto de trabalho educativo denominamos planejamento. Há intenções, então tem que haver planejamento. O planejamento mostra-se instrumento tão potente porque é ao mesmo tempo caminho e caminhada. É ferramenta de fazimentos e também de insurgências. Nesse sentido, reputamos indissociável a relação professor-planejamento-ensino.

A discussão sobre planejamento de ensino, como processo educativo, tem sentido na medida em que o entendemos na perspectiva de uma Didática crítica, qual seja, aquela em que a prática de ensino tem objetivos claros e finalidades no horizonte. O ofício de ensinar compreende uma dimensão técnica, política e a humana, aspectos de grande importância para, no atual contexto da educação brasileira, fazer frente ao controle ideológico da escola, à negação da ciência e da educação como ato político.

Ao peso de uma investida governamental na gestão da educação no país a partir de 2018, entra em evidência o primado da competência técnica, tangenciando para uma prática reprodutivista e alienada. A Didática tem, então, pela frente um desafio enorme que é o de provocar o debate para fazer emergir muitos professores do conformismo e retrocesso a que foram aquietados, a que foram submetidos pela legislação, pelas condições de trabalho e, em especial, pela ausência de tempo coletivo para a construção do projeto da escola e de tempo individual para sequer refletir sobre a própria ação e melhor planejar o seu trabalho. Nesse sentido, afirmamos que as condições de trabalho fazem diferença na viabilidade de elaboração de um planejamento contextualizado e na qualidade da prática de ensino.

Os problemas pedagógicos a serem superados tornaram-se permanentes e agravados nos últimos anos. Nesse trabalho, por exemplo, foram reiterados os estudos que apontaram para a falta de planejamento nas escolas ou a pouca importância dada a ele pelos professores na esteira de muitos anos. E, embora seja o próprio planejamento um instrumento de luta, ele é notadamente inviabilizado pelas condições de trabalho do professor, pelas turmas numerosas, na melhor das hipóteses em comparação às escolas que carecem de elementos básicos para seu funcionamento. Sem retirar nenhum dos motivos alegados pelos pesquisadores para a relação de negação do professor ao planejamento, trazemos o contexto de atuação da professora

pesquisada, suas condições de trabalho, a falta de políticas públicas, de investimentos que garantam que ela possa planejar sozinha e coletivamente. As políticas de governo para a educação, ao não viabilizar tempo e condições de trabalho para o professor, estão sendo coerentes com propósitos de formatar o professor reproduzidor de conhecimentos dos livros didáticos, pronto para levar sua técnica a uma massa de alunos, ignorados em suas diversidades, plantados em contextos idealizados de escola.

Seja qual for a concepção ou finalidade, toda a literatura estudada nesse trabalho entende o planejamento de ensino como necessário, como constitutivo da ação de ensinar. Planejamento é um saber da ação pedagógica inerente à profissionalidade docente. Se, conforme apontaram algumas pesquisas, um grande número de professores utilizam o livro didático como planejamento, a discussão sobre os motivos de negação do planejamento de ensino deve avançar do tecnicismo para a compreensão e luta por melhores condições de trabalho para o docente poder planejar. Não se planeja sem tempo. Não se põe, a contento, um planejamento em ação com salas tão numerosas, com alunos que são diversos, heterogêneos e são sujeitos de fala e de direito. Embora o discurso da eficiência, da racionalidade e da coerência esteja forçando as portas da educação brasileira nos últimos anos, trata-se de um discurso que não reverbera na escola para todos e escola como um direito. O discurso tecnicista rima com homogeneização e exclusão. Para a clientela que temos hoje na escola pública há que se ter uma nova organização do coletivo de alunos.

O modelo “bolhas”, que foram agrupamentos de alunos, experimentado pela PBH, em caráter excepcional durante a pandemia da Covid-19, acendeu uma ingênua esperança de que pudessemos superar o modelo “um professor e seus trinta alunos”. Entretanto, passado o susto, todas as carteiras foram ocupadas novamente e a um só tempo. Talvez o tecnicismo funcione nas escolas de espírito militar e escolas sem partido. Hoje, o que grita (ainda mais) são as condições de trabalho do professor. O mundo é outro, a escola brasileira experimentou a democracia, os alunos são outros e as condições de trabalho ainda piores do que sempre estiveram. A falta de planejamento de ensino é um problema pedagógico e político a ser enfrentado.

Ao final dessa pesquisa, minha própria inquietação, geradora da questão de pesquisa, encontra uma compreensão no entendimento de que os fins do trabalho docente, na escola pública, estão instáveis. As variadas demandas colocadas para o trabalho docente trazem ao professor mais trabalho e mais insegurança. Trabalha-se no seio de uma transformação do saber escolar; ensina-se também, e muito, o que não está preconizado, ausente a segurança de um referencial social e epistemológico.

Percebo que os questionamentos iniciais foram muito ambiciosos para essa empreitada, que extrapolam o campo da Didática, e que o exercício da docência precisa de melhores condições de trabalho para experimentar uma forma mais organizada de planejar e executar as ações, tendo clareza das funções fundamentais de ensinar: a gestão dos aprendizados e a gestão da classe. Dessa forma, os estudos apresentados nesta pesquisa são pertinentes porque podem apontar para uma maior compreensão da problemática da prática do planejamento de ensino em uma escola inserida na grande e significativa rede pública de ensino da cidade de Belo Horizonte. Situar a relação entre planejamento docente e prática de ensino, em um contexto local, social e histórico, pode alinhar caminhos para uma contribuição pedagógica, mostrando ao professor a importância do planejamento do seu trabalho, viabilizando maiores possibilidades de êxito no alcance dos objetivos.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, L. M. F.; REINALDO, M. A. G. de M. Ensino de Língua Portuguesa na educação básica: a importância do planejamento no estágio supervisionado. **Fólio - Revista de Letras**, [S. l.], v. 12, n. 1, 2020. DOI: 10.22481/folio.v12i1.6577. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/folio/article/view/6577>. Acesso em: 11 set. 2022.
- ALVES, M. F.; MEIRA, V. L. A sequência didática no contexto do Ensino Fundamental: relações entre a concepção docente e o planejamento de atividades. **SOLETRAS**, [s. l.], n. 35, p. 274-294, jun. 2018. DOI: <https://doi.org/10.12957/soletras.2018.31802>. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/soletras/article/view/31802>. Acesso em: 11 set. 2022.
- ARROYO, M. **Ofício de mestre**. Petrópolis: Vozes, 2000.
- ASSIS, R. M. de; BARROS, M. O.; CARDOSO, N. S. Planejamento de ensino: algumas sistematizações. **Itinerarius Reflectionis**, Goiânia, v. 4, n. 1, 2013. DOI: 10.5216/rir.v1i4.214. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/rir/article/view/20404>. Acesso em: 11 set. 2022.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Tradução: Luís Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BARROS LEAL, R. Planejamento de ensino: peculiaridades significativas. **Revista Iberoamericana de Educación**, v. 37, n. 3, p. 1-7. 2005. DOI: <https://doi.org/10.35362/rie3732705> Disponível em: <https://rieoei.org/historico/deloslectores/1106Barros.pdf> Acesso em: 11 set. 2022.
- BARROS, E. M. D. de; MAFRA, G. M. Ferramentas para o planejamento de ensino: foco na transposição didática externa de gêneros textuais. **Raído**, [s. l.], v. 11, n. 25, p. 13-36, 2017.
- BELO HORIZONTE. Secretaria Municipal de Educação. **Percursos curriculares e trilhas de aprendizagens para a Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte em tempos de pandemia**, 2020.
- BORGES, Fernanda Meirelles. **Planejamento de ensino: a produção de significados nos cursos de licenciatura da Unisinos – RS**. 2016. 113 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Educação, São Leopoldo, RS, 2016. Disponível em <http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/5263>. Acesso em: 15 mar. 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Conselho Nacional de Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Trabalhando com a educação de jovens e adultos – avaliação e planejamento**. Brasília, DF: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006. (Caderno 4).

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer do Conselho Nacional de Educação n. 5/2020**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, edição 83, seção 1, p. 63, 4 mai., 2020. Disponível em: <https://www.semesp.org.br/wp-content/uploads/2020/05/SU%CC%81MULA-DO-PARE - CER-CNECP-N%C2%BA-52020.pdf>. Acesso em: 23 dez. 2021.

BRISOLLA, L. S.; ASSIS, R. M. de. O planejamento de ensino para além dos elementos estruturantes de um plano de aula. **Revista Espaço do Currículo**, [s. l.], v. 13, n. Especial, p. 956–966, 2020. DOI: 10.22478/ufpb.1983-1579.2020v13nEspecial.45583. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/45583>. Acesso em: 11 set. 2022.

CANDAU, V. M. (org.) **A didática em questão**. 23. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

CANDAU, Vera Maria; CRUZ, Giseli Barreto; FERNANDES, Claudia (org.). **Didática e fazeres-saberes pedagógicos: diálogos, insurgências e políticas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2020.

CORAZZA, S. M. Planejamento de ensino como estratégia de política cultural. *In*: MOREIRA, A. F. B. **Currículo: questões atuais**. Campinas, SP: Papyrus, 1997.

CURY, C. R. e S. C. **Professores e planejamento pedagógico: um diálogo em dois versos**. 2018. 119 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2018. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/33882>. Acesso em: 25 mar. 2021.

DELORS, J. Os quatro pilares da educação. *In*: DELORS, J. **Educação: um tesouro a descobrir**. 2. ed. São Paulo: Cortez, Brasília: MEC/UNESCO, 2003. Disponível em: <http://www.ia.ufrj.br/ppgea/conteudo/T1SF/Sandra/Os-quatro-pilares-da-educacao.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2022.

DIAS-DA-SILVA, M. H. G. F. **Passagem sem rito: as cinco séries e seus professores**. Campinas. SP: Papyrus, 1997.

DINIZ, E. L.; ALBUQUERQUE, L. C. de; ARAÚJO, E. J. M. de; BAPTISTA, M. das G. de A. O planejamento pedagógico como espaço de escuta, compartilhamento de saberes e trocas de experiências. **Perspectivas em Diálogo**, Naviraí, v. 8, n. 16, p. 72-86, jan./abr. 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/persdia/article/view/11876/8771>. Acesso em: 12 set. 2022.

FARIAS, I. M. S. de. *et al.* **Didática e docência: aprendendo a profissão**. Brasília, DF: Liberlivro, 2009.

FERNANDEZ, G. G.; MACHADO, C. Planejamento docente no contexto de uma gestão municipal democrática. **Revista@ mbienteeducação**, v. 11, n. 3, p. 345-361, 2018.

FRANCO, M. A. S. Práticas pedagógicas nas múltiplas redes educativas. *In*: LIBÂNEO, J. C.; ALVES, N. (org.). **Temas de pedagogia: diálogos entre didática e currículo**. São Paulo: Cortez, 2012. p. 169-188.

FUSARI, J. C. O planejamento do trabalho pedagógico: algumas indagações e tentativas de respostas. **Idéias**, São Paulo, n. 8, p. 44-53, 1990. Disponível em: <https://repositorio.usp.br/item/000810654>. Acesso em: 29 mai. 2021.

- GANDIN, D. **Planejamento como prática educativa**. São Paulo: Loyola, 2014.
- GAUTHIER, C. *et al.* **Por uma teoria da pedagogia**: pesquisas sobre o saber docente. 3. ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2013.
- GAUTHIER, C.; BISSONNETTE, S.; RICHARD, M. **Ensino explícito e desempenho dos alunos**: a gestão dos aprendizados. Petrópolis: Vozes, 2014.
- GESSER, V. **O planejamento educacional**: da gênese histórico-filosófica aos pressupostos da prática. Curitiba: CRV, 2011.
- HENTGES, A.; MENDES, A. A.; MONTÁGNA, A. S.; MORAES, M. L. B. de. O planejamento pedagógico: reflexões sobre a prática docente na formação inicial de professores. **Revista Thema**, [s. l.], v. 15, n. 4, p. 1531-1537, 2018. DOI: 10.15536/thema.15.2018.1531-1537.1038. Disponível em: <https://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/thema/article/view/1038>. Acesso em: 11 set. 2022.
- KLEIN, L. R. **Fundamentos teóricos da língua portuguesa**. Curitiba: IESDE Brasil S.A., 2006.
- KRAMER, S. Propostas pedagógicas ou curriculares: subsídios para uma leitura crítica. **Educação & Sociedade**. [s. l.], ano 18, n. 60, p. 15-35, dez. 1997.
- LARROSA, J. O ensaio e a escrita acadêmica. *In*: CALLAI, C.; RIBETTO, A. (ed.). **Uma escrita acadêmica outra: ensaios, experiências e invenções**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2016, p. 17-30.
- LAVILLE, C.; DIONNE, J. **A construção do saber**: manual de metodologia de pesquisa em ciências humanas. Tradução: Heloisa Monteiro e Francisco Settinari. Porto Alegre: Editora Artes Médicas; Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.
- LIBÂNEO, J. C. **Didática**. 21. ed. São Paulo: Cortez, 2006.
- LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.
- LIBÂNEO, J. C.; ALVES, N. (org.). **Doze temas da pedagogia**: as contribuições do pensamento em currículo e em didática. São Paulo: Cortez, 2012.
- LIMA, M. do S. L.; FARIAS, I. M. S. de. A didática e a prática de ensino: questões contemporâneas em debate. *In*: CANDAU, V. M.; CRUZ, G. B.; FERNANDES, C. (org.). **Didática e fazeres-saberes pedagógicos**: diálogos, insurgências e políticas. Petrópolis: Vozes, 2020, p.158-176.
- LIRA, M. N.; NEVES, E. T. B.; BEZERRA, M. A. O planejamento no processo de ensino/aprendizagem: concepções e desafios. **Revista Letras Raras**, v. 4, n. 1, p. 231-244, 2015.
- LÜDKE, M.; ANDRE, M. E.D.A. **A pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. 2. ed. Rio de Janeiro: E.P.U, 2013.

MAGALHÃES, S. R. S.; COPPOLA, N. L. Formação docente e planejamento de sala de aula. **Revista da Universidade Vale do Rio Verde**, v. 13, n. 1, p. 758-772, 2015.

MANZINI, E. J. Uso da entrevista em dissertações e teses produzidas em um programa de pós-graduação em educação. **Revista Percurso**, v. 4, n. 2, p. 149-171, 2012.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. **Currículo de Referência de Minas Gerais**. Belo Horizonte: SEE/MG, 2018.

NÓVOA, A. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: EDUCA, 2009.

OLIVEIRA, E. G. K. S. de. **O planejamento docente em duas escolas da coordenadoria regional de desenvolvimento da educação 17 – Icó**. 2016. 114 f. Dissertação (Mestrado Profissional) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2016. Disponível em: <http://mestrado.caedufjf.net/emanuelle-grace-kelly-santos-de-oliveira-19072016/> Acesso em: 02 mar. 2021.

OLIVEIRA, E. M.; FERREIRA, S. M. Planejamento Participativo: Uma ação conjunta com os docentes. **Id on Line Rev. Psic**, [s.l.], v. 10, n. 31, p. 32-44, nov. 2016. DOI: <https://doi.org/10.14295/idonline.v10i31.527>. Disponível em: <https://idonline.emnuvens.com.br/id/article/view/527>. Acesso em: 11 set. 2022.

PEREIRA, C. I. *et al.* Análise da prática pedagógica: a interdisciplinaridade no fazer pedagógico. **Educação e Sociedade**, n. 39, p. 286-296, 1991.

PIMENTA, S. G.; FUSARI, J. C.; ALMEIDA, M. I.; FRANCO, M. A. do R. S. A construção da didática no GT Didática: análise de seus referenciais. **Revista Brasileira de Educação**, v. 18, n. 52, p. 143-162, jan./mar. 2013.

PIRES, N.; GAUTHIER, C. Pautas didáticas na construção da profissionalidade docente. **Revista Educação**, Santa Maria, v. 45, jan./dez. 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/47997/pdf>. Acesso em: 13 set. 2022.

REZNICK, T.; AYRES, A. C. B. M. Formulação de objetivos de ensino. *In*: CANDAU, V. M. (org.). **Rumo a uma nova didática**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1990.

ROLDÃO, M. do C. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. **Revista Brasileira de Educação**, [s.l.], v. 12, n. 34, p. 94-103, 2007. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27503408>. Acesso em 27 jun. 2021.

ROSSO, A. J. O que pensam os professores do ensino fundamental do planejamento didático? **Olhar de Professor**, [s. l.], v. 2, n. 1, 2009. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/1349>. Acesso em: 13 set. 2022.

RUSSI, A. C. R.; COSTA, A. O. S. da. Planejamento e prática pedagógica: um estudo entre docentes da rede pública municipal de Arara-PB. **Revista Pedagógica**, Chapecó, n. 22, p. 1-24, 2020.

RUSSO, M. H. Planejamento e burocracia na prática escolar: sentidos que assumem na escola pública. **RBP**, v. 32, n. 1, p. 193 - 210 jan./abr. 2016. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/62356/37778>. Acesso em: 29 maio 2021.

SANTOS, P. S. M. B. dos. **As dimensões do planejamento educacional: o que os educadores precisam saber**. São Paulo: Cengage Learning, 2016.

SANTOS, R. A. dos. Hoje tenho aula. Que caderno eu levo? **Revista Insignare Scientiarum**, v. 2, n. 3, p. 270-277, 2019.

SHULMAN, L. S. Conhecimento e ensino: fundamentos para a nova reforma. **Cadernos Cenpec**, São Paulo, v. 4, n. 2, p. 196-229, dez. 2015. Disponível em: <https://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/293/297> Acesso em: 11 set. 2022.

SILVA, E. B. O. Por uma nova visão sistêmica do planejamento. **Id on Line Rev. Psic**, [s.l.], v. 10, n. 31, p. 141-153, out./nov. 2016. Disponível em: <https://idonline.emnuvens.com.br/id/article/view/556/745> Acesso em: 14 set. 2022.

SILVA, É. P. **O plano de aula e as implicações no processo ensino-aprendizagem: as representações sociais dos professores da educação básica**. 2016. 125 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Uberaba, Uberaba, 2016. Disponível em: <http://dspace.uniube.br:8080/jspui/handle/123456789/1050>. Acesso em: 13 abr. 2021.

SILVA, G. N. da R. **As práticas curriculares de professoras do ensino fundamental fabricadas no cotidiano escolar: discursos pensados-vividos sobre o planejamento de aula**. 2016. 101 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/26915>. Acesso em: 15 abr. 2021.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Tradução: João Batista Kreuch. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

THOMAZI, Á. R. G.; ASINELLI, T. M. T. Prática docente: considerações sobre o planejamento das atividades pedagógicas. **Educar**, Curitiba, n. 35, p. 181-195, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/Hf5wh9T3K7SGZNNRV4nwtLQ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 12 set. 2022.

VEIGA, I. P. A. **Planejamento educacional: uma abordagem político-pedagógica em tempos de incertezas**. Curitiba: CRV, 2019.

VOLPIN, G. B. C. **O significado e o sentido do planejamento no trabalho do professor: uma análise crítica a partir da teoria da atividade de A.N. Leontiev**. 2016. 151 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara, 2016. Disponível em <http://hdl.handle.net/11449/136320>. Acesso em: 12 abr. 2021.

ANEXO A
CARTA-CONVITE E AUTORIZAÇÃO PARA A REALIZAÇÃO DA PESQUISA NA
ESCOLA

Ilma. Sr.(a) Diretor(a) da Escola Municipal

Eu, Mestranda Nirlene da Consolação Oliveira, responsável pelo projeto de pesquisa intitulado “Relações entre o planejamento da aula e a prática de ensino”, mestranda do programa de Mestrado Profissional em Educação e Docência (PROMESTRE), da Faculdade de Educação na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), venho convidar esta instituição, por intermédio de Vossa Senhoria, para participar do referido projeto.

Tendo como objetivo central compreender a relação entre o planejamento de ensino e a ação pedagógica, o projeto está sob a orientação da Profa. Dra. Nair Pires.

A participação é voluntária. Esclareço que não haverá nenhum tipo de pagamento ou gratificação financeira pela participação na pesquisa. Apresento a garantia expressa de liberdade do sujeito de se recusar a participar ou retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma e sem prejuízo ao seu cuidado.

Procuró garantir sigilo que assegure a privacidade dos participantes quanto aos dados confidenciais envolvidos na pesquisa. Os nomes dos alunos e dos professores da escola pesquisada não serão citados em nenhum documento produzido na pesquisa. A coleta de dados, o uso da imagem da Entidade, todo e qualquer material entre fotos e documentos são imprescindíveis para a análise, portanto, solicito a possibilidade de usar áudios. Os registros escritos produzidos ficarão guardados sob minha responsabilidade e poderão ser usados nesta e em outras pesquisas do grupo dos quais a pesquisadora faz parte.

Todos os dados obtidos em campo, por meio do Caderno de Campo, entrevistas, gravações de áudio e registro dos participantes, serão arquivados por um período de cinco anos, sob a responsabilidade do pesquisador principal, e seu acesso será restrito somente aos envolvidos na pesquisa.

A participação dessa Instituição não envolverá qualquer natureza de gastos, tanto para V.S^a. quanto para os envolvidos. A intenção é criar um espaço de convívio e estudo agradável, zelando pelo respeito e pelo estímulo à participação. Deixo bem claro que os participantes têm direito a esclarecimentos adicionais, antes, durante e depois da pesquisa.

Ao final, apresento os resultados para todos os participantes do projeto e demais interessados, em dia e local que V.S^a. definir. Caso ainda deseje qualquer esclarecimento, por favor, sinta-se à vontade e utilize, sempre que precisar, o telefone: (31)99755-0816 ou o e-mail: nirlene.oliveira@hotmail.com. Quanto a dúvidas relacionadas a aspectos éticos da pesquisa, V.S^a. pode entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa (COEP/UFMG). Sentindo-se esclarecida em relação à proposta e concordando em participar voluntariamente desta pesquisa, peço-lhe a gentileza de assinar e devolver o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). É necessário que o TCLE seja assinado em duas vias, sendo que uma das vias ficará com V.S^a. e a outra será arquivada pelas pesquisadoras por cinco anos.

Nirlene da Consolação Oliveira
nirlene.oliveira@hotmail.com
(31)99755-0816

Universidade Federal de Minas Gerais

Dra. Nair Pires
nair.pires@yahoo.com.br
Universidade Federal de Minas Gerais

Agradecemos, desde já, sua colaboração.

- () Concordo e autorizo a realização da pesquisa, com gravação do áudio da entrevista, nos termos propostos.
- () Discordo da realização da pesquisa e a desautorizo.

Assinatura da Direção da Escola Municipal

Belo Horizonte, ____ de _____ de 2021

ANEXO B

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

A mestranda Nirlene da Consolação Oliveira e a professora Dra. Nair Pires, do Programa de Mestrado Profissional em Educação e Docência – Promestre, da Faculdade de Educação da UFMG, têm o prazer de convidá-lo (a) a participar da pesquisa: “Relações entre o planejamento da aula e a prática de ensino”.

Esta pesquisa tem como objetivo compreender a relação entre o planejamento de ensino e a ação pedagógica.

A coleta de dados será feita por meio de três estratégias. A primeira consistirá em observação não participante das aulas, que serão registradas em um diário de campo. A segunda estratégia consistirá na realização da entrevista semiestruturada que será gravada, transcrita e analisada para fins desse estudo como fonte de informações. A observação não participante e entrevista semiestruturada, buscarão compreender suas práticas como professora em sala de aula, nos momentos de abertura, desenvolvimento e encerramento. Os dias e horários das observações e entrevistas serão combinados com você, respeitando sua disponibilidade e preferência. A terceira estratégia consistirá na análise documental, buscando encontrar aspectos relevantes à pesquisa sobre planejamento. Sua contribuição é muito importante para a realização do trabalho de pesquisa de minha dissertação de mestrado no Programa de Mestrado Profissional de Educação e Docência da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (FAE/UFMG) da linha de pesquisa Didática e Docência.

A sua participação na pesquisa é voluntária, será realizada apenas com o seu consentimento, podendo recusar-se a participar, e isso não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de benefícios.

Os resultados da pesquisa serão apresentados com nomes fictícios para os envolvidos, que terão assim, a sua identidade preservada, bem como, todo o material como as gravações de áudio. O (a) Senhor (a) será esclarecido (a) sobre este projeto de pesquisa em qualquer aspecto que desejar, via e-mail: nirlene.oliveira@hotmail.com ou pessoalmente ou junto ao Comitê de Ética na Pesquisa da UFMG nos telefones Telefax: (31) 3409-4592 ou e-mail: coep@prpq.ufmg.br.

Pretendemos tomar cuidados necessários para garantir a confidencialidade e minimizar possíveis desconfortos ao longo da pesquisa, assegurando a privacidade do participante. Mas, caso você se sinta constrangido (a), pode solicitar a exclusão de seus dados da pesquisa a qualquer momento que desejar.

A sua participação não envolverá qualquer natureza de gastos, tanto para a V.S.^a, quanto para os demais envolvidos, tampouco haverá compensação financeira. Este documento foi impresso em duas vias, uma ficará com você e a outra com a pesquisadora deste projeto de pesquisa.

Pesquisadora Responsável/Orientadora: Profa. Dra. Nair Pires

e-mail: nair.pires@yahoo.com.br

Pesquisadora Corresponsável: Nirlene da Consolação Oliveira

e-mail: nirlene.oliveira@hotmail.com **Fone:** (31)99755-0816

Dados do Comitê de Ética em Pesquisa – COEP/UFMG

Endereço: Av. Antônio Carlos, 6627, Unidade Administrativa II – 2º andar – Sala 2005. Campus Pampulha, Belo Horizonte, MG – Brasil. CEP.: 31270-901 Telefax: (31)3409-4592 e-mail: coep@prpq.ufmg.br.

Diante dos esclarecimentos prestados e da garantia de que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem qualquer penalidade, e ciente de que autorizo a publicação dos dados

sem minha identificação ou outros dados pessoais, aceito participar da investigação intitulada “Relações entre o planejamento da aula e a prática de ensino”.

_____, _____ de _____ de _____.

Assinatura

Como pesquisadora responsável pelo estudo “Relações entre o planejamento da aula e prática de ensino” declaro que assumo a inteira responsabilidade de cumprir fielmente os procedimentos metodológicos e objetivos que foram esclarecidos e assegurados ao participante desse estudo.

ANEXO C

Roteiro para análise documental – Planejamento de Ensino

1) O professor faz um planejamento de ensino escrito em suporte físico? Qual suporte?
2) Qual a periodicidade do planejamento feito para as aulas?
3) O planejamento é resumido ou detalhado? Tem indicações para a abertura, desenvolvimento e encerramento da aula?
4) Qual o parâmetro que norteia o planejamento diário (livro didático, planejamento coletivo/individual anual, projeto pedagógico do professor, projeto pedagógico desenvolvido na escola, outros)?
5) O planejamento leva em consideração um sequenciamento? Faz uma ligação com o conteúdo anteriormente trabalhado?
6) Quais objetivos de ensino do planejamento?
7) Quais aspectos foram observados para selecionar o conteúdo?
8) O planejamento contempla uma revisão de conceitos-chave, retomada de conhecimentos prévios e necessários para a compreensão do conteúdo a ser desenvolvido?
9) O que se pode observar, no planejamento, em relação à previsão do tempo de desenvolvimento do planejado?
10) O conteúdo planejado é pertinente à faixa etária dos alunos?
11) O planejamento dá continuidade e aprofunda um tema anterior?
12) As atividades de aprendizagem foram planejadas? Explique.

13) O professor identifica no planejamento os recursos pedagógicos disponíveis?
14) O planejamento prevê estratégias de motivação?
15) Há estratégias de ensino previstas? Quais?
16) O planejamento prevê avaliação da aprendizagem do conteúdo trabalhado? Explique.
17) O planejamento apresenta atividades de prática autônoma para os alunos?
18) O planejamento prevê atividades de fixação?
19) O planejamento prevê tarefas para casa?
20) Há no planejamento aspectos relacionados à utilização do espaço escolar ou organização da sala de aula com vistas a melhor desenvolver o planejamento ou parte dele? Explique.
21) Há no planejamento aspectos relacionados ao tempo destinado ao cumprimento de determinadas tarefas com vistas a garantir uma maior fluidez? Explique
22) Há no planejamento aspectos relacionados à organização dos alunos ou grupos de alunos para a execução de determinada atividade planejada? Explique
23) Há no planejamento menção às rotinas previamente estabelecidas ou novas organizações para atividades específicas? Explique.
24) O planejamento prevê uma disposição de materiais pedagógicos ao alcance dos alunos?

ANEXO D

Roteiro de observação da sala de aula

Nome da escola _____	
Turma _____	Turno _____
Número de alunos _____	
Dia ____ / ____ / ____	
Horário _____	
Disciplina _____	
GESTÃO DA CLASSE	
Espaço	<ol style="list-style-type: none"> 1. Como o mobiliário está disposto dentro da sala de aula (carteiras em fileiras, grande círculo, pequenos círculos, em “u”)? 2. A disposição do mobiliário facilita o deslocamento do professor e dos alunos? 3. Existe espaço suficiente para o desenvolvimento das atividades? 4. A sala de aula é arejada e iluminada? 5. Existem recursos didáticos à disposição do professor? 6. O espaço é silencioso e agradável?
Funcionamento	<ol style="list-style-type: none"> 1. Existem regras claras sobre como se comportar em sala de aula? Como elas são comunicadas? 2. O professor mantém um nível de ordem e de atenção que facilita a aprendizagem? Como? 3. O professor estabelece rotinas e procedimentos claros (uso do banheiro, do celular, tom de voz, etc.) 4. As normas da turma enfatizam a responsabilidade individual e coletiva? Como os alunos são organizados para trabalhar (individualmente, em grande grupo e/ou em pequenos grupos)? 5. O professor começa e termina a aula no tempo previsto? 6. Existem interrupções externas à sala de aula? 7. Quais as estratégias utilizadas pelo professor para lidar com a indisciplina dos alunos?
Formas de interação	<ol style="list-style-type: none"> 1. Como é organizada a fala das pessoas (fala uma pessoa de cada vez, várias ao mesmo tempo)? 2. Como os alunos e o professor falam uns com os outros (interrompendo, aguardando a vez de falar, etc.)? 3. Como o professor e os alunos lidam com opiniões diferentes das suas (discutem, se alteram, negociam)? 4. Como os alunos interagem uns com os outros? 5. Todos os alunos recebem o mesmo tempo de atenção do professor? Como os alunos pedem ajuda (levantando a mão, esperando que o professor se aproxime deles, perguntando a um colega)? 6. Ao chegar à sala, o professor cumprimenta os alunos? O professor utiliza um tom de voz adequado?

GESTÃO DOS APRENDIZADOS	
Abertura	<ol style="list-style-type: none"> 1. O professor desperta a atenção dos alunos? Como? 2. O professor apresenta de forma clara os objetivos de aprendizagem da aula? Como? 3. O professor retoma os conhecimentos prévios? Como? 4. O professor faz um planejamento da aula ou de um conjunto de aulas - sequências didáticas? Em qual suporte?
Desenvolvimento	<ol style="list-style-type: none"> 1. O professor deixa claro quais procedimentos serão desenvolvidos? O professor explica de maneira clara o conteúdo a ser ensinado (um conceito, ideia, habilidade, valor)? 2. As atividades escolhidas pelo professor favorecem o aprendizado dos alunos? 3. O encadeamento das atividades é pensado do simples para o complexo? 4. O professor dá feedback aos alunos que perguntam, apresentam dificuldade ou dúvidas? 5. O professor utiliza exemplos e contraexemplos para aumentar a compreensão dos conteúdos pelos alunos? 6. O professor usa estratégias variadas para fixar o conteúdo (trabalhos em grupos, trabalho individual)? 7. O professor utiliza materiais didáticos adequados às necessidades de aprendizado dos alunos? 8. O professor repete o conteúdo como forma de aumentar sua retenção? Como? 9. O professor avalia os aprendizados ao longo do processo por meio de perguntas, atividades, tarefas para fazer em casa? Como? 10. O professor dá tempo aos alunos para pensar depois de fazer uma pergunta? 11. O professor supervisiona o trabalho dos alunos? Como? 12. O tempo dado aos alunos para desenvolver cada atividade é suficiente? 13. O professor demonstra atitudes/falas/preocupação em seguir ou retomar o planejado para a aula? 14. Em algum momento a aula sai do planejado? Em quais e quantos momentos? 15. Conteúdos não planejados foram trabalhados durante a aula? Quais?
Encerramento	<ol style="list-style-type: none"> 1. O professor faz um resumo dos conteúdos ensinados ao final da aula? 2. O professor anuncia os conteúdos da próxima aula? 3. O professor dá tarefas para fixação dos conteúdos?

Fonte: Adaptação de Pires; Gauthier (2020)

ANEXO E
Roteiro da Entrevista Semiestruturada

DADOS PESSOAIS	
Nome	
Cor/raça	Idade
Tempo na profissão.	
Tempo na escola	
Tempo lecionando Língua Portuguesa	
Tempo lecionando no 6º ano nessa escola	
Bairro de residência	
Escolaridade	
Formação inicial	
Agora vamos conversar um pouco sobre o trabalho na sala de aula	
1) De onde você seleciona os conteúdos que vai trabalhar em uma aula?	
2) Fale um pouco sobre o seu jeito de começar uma aula. Quais procedimentos não podem faltar no início de sua aula?	
3) O que você acha de rotinas de organização de tempo da aula e do espaço da sala de aula?	
4) Como você inicia uma matéria nova?	
5) Como você vê a situação de o aluno não ter aprendido uma matéria importante para o aprendizado de outra?	
6) O que você considera importante na hora de selecionar o conteúdo da aula?	
7) O que acha de os alunos conhecerem seus objetivos de ensino para uma aula?	
8) O que acontece com sua aula na hipótese de faltar um recurso pedagógico?	

9) Que considerações você faria em relação ao seu modo de utilizar o tempo da aula?
10) Existem atividades que os alunos fazem com a orientação do professor e outras que executam sozinhos. Como você vê essas duas possibilidades em relação ao aprendizado do aluno?
11) Como você percebe que está na hora de encerrar um assunto e começar uma nova matéria?
12) O que você percebe sobre o trabalho com grupos de alunos?
13) Na sala de aula, os aprendizados dos alunos nem sempre acontecem ao mesmo tempo. O que você faz em relação a isso?
14) Como você percebe que os alunos já compreenderam um determinado conteúdo?
15) Como você lida com uma questão colocada por um aluno e que está fora da matéria planejada?
16) Considera proveitoso utilizar alguma estratégia de motivação? Utiliza alguma?
17) Como você percebe seu trabalho de organização da classe em relação ao comportamento dos alunos? Pode me falar mais detalhadamente sobre rotinas, procedimentos que você adota?
18) Como você vê a relação entre organização do espaço da sala de aula e sua prática de ensino?
19) Sua aula sempre acontece conforme você espera? Me fale um pouco mais sobre isso.
20) O que você falaria sobre os alunos na sua aula?
21) Como você lida com interrupções externas e acontecimentos imprevisíveis na sua aula?
22) O que você tem a dizer sobre modos de organizar uma aula em relação à participação dos alunos? Pode detalhar?
23) Agora me fale sobre o final da aula. Quais procedimentos não podem faltar no encerramento da aula?
24) Como você pode ajudar seu aluno a fixar a matéria?

25) O que seria uma aula que te faz um(a) profissional feliz?
26) Mudaria alguma coisa na forma como você trabalha uma aula?
27) Que elementos você considera que ajudam no desenvolvimento da aula?
28) Como você vê o planejamento das aulas e o seu desenvolvimento na prática?
29) Ao finalizar uma aula, é possível ter uma ideia sobre a aprendizagem de seus alunos sobre o assunto tratado no dia? Como percebe isso?
30) Como você avalia os aprendizados dos alunos?
31) O que você percebe quando avalia a aprendizagem dos alunos de um conteúdo trabalhado?
32) Me fale sobre os desafios para organizar sua prática de ensino?
33) Considerando até este momento do ano, como você percebe o desenvolvimento do conteúdo em relação aos aprendizados?