



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO  
CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM PEDAGOGIA**

**DÉBORA GOMES DO REGO**

**A IMPORTÂNCIA DO PLANEJAMENTO DE AULAS**

**CAMPINA GRANDE - PB  
2014**

**DÉBORA GOMES DO REGO**

**A IMPORTÂNCIA DO PLANEJAMENTO DE AULAS**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Pedagogia da Universidade Estadual da Paraíba, como requisito parcial para a obtenção do título de licenciada em Pedagogia.

Orientadora: Prof<sup>ª</sup> Ms. Teresa Cristina Vasconcelos

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

343 Rego, Débora Gomes do  
A importância do planejamento de aulas [manuscrito] /  
Debora Gomes do Rego. - 2014.  
46 p.

Digitado.  
Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) -  
Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Educação, 2014.  
"Orientação: Profa. Ma. Teresa Cristina Vasconcelos,  
Departamento de Pedagogia".

1. Planejamento de Ensino 2. Ensino 3. Aprendizagem 4.  
Plano de Aula I. Título.

21. ed. CDD 371.207

**DÉBORA GOMES DO REGO**

**À IMPORTÂNCIA DO PLANEJAMENTO DE AULAS**

Aprovado em 24 de julho de 2014.

BANCA EXAMINADORA

*Teresa Cristina Vasconcelos*

Prof.<sup>a</sup> Ms. Teresa Cristina Vasconcelos  
(ORIENTADORA – UEPB)

*Margareth M<sup>o</sup> de Melo*

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Margareth Maria de Melo  
(EXAMINADORA – UEPB)

*Marta Louisa de Souza Celino*

Prof.<sup>a</sup> Dra. Marta de Souza Celino  
(EXAMINADORA – UEPB)

## AGRADECIMENTOS

Ao meu querido Deus, que me ajuda em todos os momentos, principalmente nos momentos de cansaço e fraqueza; que me dá forças para prosseguir, mesmo quando parece que não vale a pena, me mostrando o real valor e importância de tudo o que acontece em minha vida pessoal e acadêmica.

Aos meus pais que sempre se esforçaram e deram o seu melhor para que eu tivesse uma vida digna e me ajudaram a alcançar meus objetivos. Em especial, à minha mãe, anjo enviado por Deus para me guiar.

Ao meu companheiro Júlio César, tão amado, que sempre me estimula e está ao meu lado mesmo nos momentos mais difíceis, me apoiando e me ajudando a seguir em frente.

Aos meus amigos da Universidade e do trabalho, em especial, Denize, Sara e Viviane, que estiveram comigo desde o início da vida acadêmica e sempre, mesmo quando longe, me escutaram e consolaram nos momentos difíceis.

Às professoras e supervisora que contribuíram para a realização dessa pesquisa, me abrindo caminho para investigar suas práticas e ao mesmo tempo contribuindo para minha formação.

A todos os funcionários da escola campo de pesquisa, que me abriram as portas e me receberam com muito carinho durante o desenvolvimento deste trabalho.

Às professoras Margareth e Marta, pela presença e contribuições a este trabalho.

Por fim, agradeço à minha tão admirada professora e orientadora Teresa Cristina, a qual deu grandes contribuições para minha formação e que vou levar comigo sempre, pois além de professora tornou-se para mim amiga, mãe e confidente, sempre me compreendendo e ajudando com sua marca de responsabilidade, eficiência e compromisso. A ela os meus sinceros agradecimentos por toda contribuição para esta vitória.

## RESUMO

Este trabalho resulta de uma pesquisa de campo, com o objetivo de analisar a importância dada ao planejamento de aulas por professoras dos anos iniciais de uma escola pública municipal, em Campina Grande-PB. Para tanto, são apresentadas concepções teóricas acerca do planejamento de ensino e informações sobre a estrutura do Sistema de Ciclos e do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC; identificam-se as concepções de planejamento de ensino de duas professoras e de uma supervisora; e examina-se o discurso de professoras acerca da sua prática de planejamento. A análise dos dados, que teve como base teórica, autores como Vasconcellos (1995, 2002, 2003, 2010), Libâneo (1992), Luckesi (2011), Dalmás (1994), dentre outros, possibilitou: constatar o reconhecimento por parte das professoras do planejamento como fator essencial para que uma aula seja produtiva e, ao mesmo tempo, a visão superficial destas ao definirem planejamento basicamente como momento de organização; verificar a falta de interesse por parte das professoras sobre questões teóricas e o desconforto da supervisora diante dessa postura; perceber o descaso das professoras para com o planejamento, refletido no pouco tempo dedicado a ele, e a omissão da supervisora quanto a esta situação; compreender que grande parte da dificuldade das professoras para planejar e da supervisora para acompanhar o planejamento resultam da falta de tempo para fazê-los; constatar, através dos discursos das professoras e supervisora que o suporte dado pela Secretaria de Educação é considerado por elas como insuficiente; analisar a visão superficial das professoras no que se refere ao Sistema de Ciclos e PNAIC e, ao mesmo tempo, o amplo conhecimento e entendimento da supervisora quanto às propostas. A análise de dados, com abordagem qualitativa, leva a considerar que há distância entre o discurso e a prática quando se relaciona o dito com o visto, e percebe-se a consciência dos profissionais sobre a sua responsabilidade mas, ao mesmo tempo, não se muda a postura.

Palavras-chave: Planejamento. Ensino. Aprendizagem. Plano de Aula.

## RESUMEN

Este trabajo resulta de una pesquisa de campo, con el objetivo de analizar a importancia direccionada al planeamiento de clases por profesoras de grados iniciales de escuelas públicas municipales, en Campina Grande-PB. Para ello, son presentadas concepciones teóricas acerca de planeamiento de enseñanza e informaciones sobre la estructura de Sistema de Ciclos y del Pacto Nacional por la Alfabetización en la Edad Correcta – PNAIC; se identifica las concepciones de planeamiento de dos profesoras y de una supervisora; y se revisa el discurso de profesoras acerca de su práctica de planeamiento. El análisis de datos, que tuvo como aporte teórico, autores como Vasconcellos (1995, 2002, 2003, 2010), Libâneo (1992), Luckesi (2011), Dalmás (1994) y otros, permitió: constatar el reconocimiento por parte de las profesoras del planeamiento como un factor esencial para que una clase sea productiva y, al mismo tiempo, la visión superficial de estas al clasificar el planeamiento básicamente como un momento de organización; verificar la falta de interés por parte de las profesoras sobre cuestiones teóricas y el malestar de la supervisora delante de este posicionamiento; percibir el descaso de las profesoras para con el planeamiento, reflejado con el poco tiempo dedicado a él y la omisión de la supervisora cuanto a esta situación; comprender que la grande parte de la dificultad de las profesoras para planear y de la supervisora para acompañar el planeamiento resulta de la ausencia de tiempo para hacerlo; verificar por los discursos de las profesoras y de la supervisora que el soporte dado por la Secretaria de Educación es considerado por ellas como insuficiente; analizar la visión superficial de las profesoras a lo que se refiere al Sistema de Ciclos y PNAIC y, mientras esto, el ancho conocimiento y entendimiento de la supervisora cuanto a las propuestas. El análisis de datos, como abordaje cualitativa, nos lleva a considerar que ha distancia entre el discurso y la práctica cuando se relaciona el dicho con el visto, y se percibe la conciencia de los profesionales su responsabilidad pero, mientras esto, no cambia su posicionamiento.

**Palabras-clave:** Planeamiento. Enseñanza. Aprendizaje. Plan de Clase.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>7</b>
<b>CAPÍTULO I</b>	
<b>PROCESSO METODOLÓGICO DA PESQUISA .....</b>	<b>9</b>
<b>CAPÍTULO II</b>	
<b>CONCEPÇÕES DE PLANEJAMENTO DE ENSINO.....</b>	<b>12</b>
<b>CAPÍTULO III</b>	
<b>SISTEMA DE CICLOS E PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA – PNAIC.....</b>	<b>16</b>
<b>CAPÍTULO IV</b>	
<b>A IMPORTÂNCIA DO PLANEJAMENTO DE AULAS.....</b>	<b>25</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>39</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>41</b>
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>43</b>



## INTRODUÇÃO

A responsabilidade do professor, de que às vezes não nos damos conta, é sempre grande. A natureza mesma de sua prática eminentemente formadora, sublinha a maneira como a realiza. (Paulo Freire)

Todos sabem que o planejamento está presente em nosso cotidiano, desde simples ações que nós apenas pensamos em realizar, passando por aquelas que nós precisamos anotar em uma agenda, ou até mesmo em um pedaço de papel para não esquecer, até um projeto elaborado nos mínimos detalhes. Podemos dizer que o planejamento norteia nossas ações, mesmo quando é só mental.

No âmbito educacional não poderia ser diferente. Cada dia que passa são requeridas mais competências que os alunos devem adquirir, assim como direitos de aprendizagem e, com isso, gradativamente, a responsabilidade do professor vem aumentando, como também suas dificuldades para dar conta de todas essas exigências.

Diante de tamanha responsabilidade, aquele que acolhe a docência deve reconhecer a necessidade de organizar seu trabalho, de forma que possa dar conta de tudo que lhe é exigido. Para tanto, deve ter por base o planejamento, o qual vai lhe orientar em suas tomadas de decisões. A partir da avaliação diagnóstica, por meio da qual vai perceber o que cada aluno precisa aprender, estabelecerá objetivos e delimitará ações que serão realizadas e formas de avaliação para que estes sejam alcançados.

A realização de estudos sobre planejamento, aliada a situações vivenciadas tanto na Universidade como em escolas de educação básica nos levou a formular como problema de pesquisa a seguinte questão: Que importância professores dos anos iniciais do ensino fundamental dão ao planejamento de aulas?

Essa pergunta traduz o objetivo geral da pesquisa: Analisar a importância dada ao planejamento de aulas por professoras dos anos iniciais de uma escola pública municipal, em Campina Grande-PB.

Para nortear nossa investigação, especificamos os objetivos da seguinte forma: apresentar concepções teóricas acerca do planejamento de ensino e informações sobre a estrutura do Sistema de Ciclos e do Pacto Nacional Pela Alfabetização Na Idade Certa – PNAIC; identificar as concepções de planejamento de ensino de professoras e supervisoras; verificar o discurso de professoras acerca da sua prática de planejamento.

Para encontrarmos respostas para o nosso questionamento, fizemos uma pesquisa de campo, utilizando a técnica de entrevista, por meio da qual ouvimos profissionais revelarem suas concepções e angústias, além de opiniões. Ao mesmo tempo em que realizávamos a investigação, buscamos referencial teórico que fundamentasse a análise das informações com as quais nos deparamos. Tal referencial consta de autores como Vasconcellos (1995, 2002, 2003, 2010), Libâneo (1992), Luckesi (2011), Dalmás (1994), dentre outros. O resultado dessa análise permite a professores uma reflexão acerca do seu trabalho e do seu compromisso com a aprendizagem dos alunos e deixa explícitos subsídios para a operação de mudanças necessárias tanto nas suas concepções como na própria prática.

O caminho por nós percorrido permitiu a organização deste trabalho em quatro capítulos. No primeiro apresentamos o tipo de abordagem da pesquisa, trazemos informações sobre o campo e os sujeitos investigados, bem como sobre os instrumentos utilizados para a coleta dos dados.

No segundo capítulo trazemos concepções de estudiosos sobre planejamento de ensino, desde definições mais simples até as que consideram vários fatores do processo, e damos um destaque especial às concepções de Celso Vasconcellos.

O terceiro capítulo apresenta, sinteticamente, a proposta do Sistema de Ciclos implantada pela Secretaria de Educação do município de Campina Grande-PB, e o quem vem a ser o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC, ao qual este município aderiu.

No quarto capítulo, enfim, apresenta-se a análise dos dados coletados na pesquisa de campo. Constam nesse capítulo a fala de professoras e supervisora com informações sobre sua identificação profissional, formação e tempo de magistério; sua concepção de planejamento, tempo dedicado e dificuldades para planejar; e sua visão a respeito do Sistema de Ciclos e PNAIC.

## **CAPITULO I: PROCESSO METODOLÓGICO DA PESQUISA**

### **Abordagem**

A nossa pesquisa classifica-se como qualitativa, do tipo pesquisa de campo, considerando-se suas características e objetivos. A respeito de aspectos característicos da pesquisa qualitativa Chizzotti (1995, p. 81) aborda que

a identificação do problema e sua delimitação pressupõe uma imersão do pesquisador na vida e no contexto, no passado e nas circunstâncias presentes que condicionam o problema. Pressupõem, também, uma partilha prática nas experiências e percepções que os sujeitos possuem desses problemas, para descobrir os fenômenos além de suas aparências imediatas. A delimitação é feita, pois, em campo, onde a questão inicial é explicitada, revista e reorientada a partir do contexto e das informações das pessoas ou grupos envolvidos na pesquisa.

No que se refere às características da pesquisa de campo, Barros & Lehfelde (2007, p. 90), de forma sucinta, destacam que

o investigador na pesquisa de campo assume o papel de observador e explorador, coletando diretamente os dados no local (campo) em que se deram ou surgiram os fenômenos. O trabalho de campo se caracteriza pelo contato direto com o fenômeno de estudo.

Para esclarecer o nosso objeto de pesquisa utilizamos a contribuição teórica de vários autores a fim de orientar e fundamentar nosso trabalho com suas concepções. Dentre eles podemos destacar Celso dos Santos Vasconcellos, José Carlos Libâneo, Ângelo Dalmás, Cipriano Carlos Luckesi e Marcos Masetto.

### **O campo e os sujeitos da pesquisa**

O campo de nossa pesquisa é constituído por uma escola pública da rede municipal de Campina Grande-PB, localizada no bairro do Tambor. Essa instituição oferta ensino de Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental.

Sua estrutura física é composta por: 5 salas de aula, três banheiros, secretaria, diretoria, sala dos professores (que funciona também como sala de leitura), sala de informática, cozinha, pátio coberto, quadra de areia e espaço externo para recreação.

As salas de aula têm tamanho proporcional à quantidade de alunos, com iluminação e ventilação artificiais. Dispõem de quadro branco, armários para as professoras, mesa para

leitura/jogos, e carteiras (tipo mesas com cadeiras) em quantidade também proporcional ao número de alunos. As produções dos alunos ficam expostas em sala, assim como cartazes didáticos relacionados aos conteúdos em estudo.

Os sujeitos desta pesquisa são as professoras do I Ciclo Intermediário e do I Ciclo Final, e a supervisora, turno manhã, as quais identificamos, no decorrer do trabalho como P1, P2 e SP, respectivamente.

P1 se formou em Pedagogia pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), em 2005, e terminou o mestrado em Literatura na Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), em 2007; P2 concluiu Geografia na UEPB, em 2000, e especializou-se em Psicopedagogia, não sabendo informar com precisão em que ano; SP formou-se em Pedagogia pela UEPB, em 2004, com habilitação em Educação Infantil e Séries Iniciais, e no mesmo ano retornou à Universidade para fazer outra habilitação, Supervisão Educacional.

### **Instrumentos para coleta de dados**

Duas foram as técnicas utilizadas para a realização da nossa pesquisa de campo: a entrevista e o registro em diário de campo de aulas observadas no período de outubro de 2013 a abril de 2014. Segundo Barros & Lehfelde (2007, p.108) “a entrevista é uma técnica que permite o relacionamento estreito entre entrevistado e entrevistador.” Citando Richardson (1985, p. 161), estas autoras remontam à etimologia da palavra, explicando que

o termo entrevista é construído a partir de duas palavras, entre e vista. Vista refere-se ao ato de ver, ter preocupação de algo. Entre indica a relação de lugar ou estado no espaço que separa duas pessoas ou coisas. Portanto, o termo entrevistado refere-se ao ato de perceber o realizado entre duas pessoas. (RICHARDSON, 1985, p. 161, apud BARROS & LEHFELDE, 2007, p.108).

As entrevistas foram realizadas no próprio campo de pesquisa, no mês de abril do corrente ano, e por meio delas buscamos compreender fatores explícitos e implícitos na fala das participantes. O registro das falas de duas das entrevistadas foi feito por meio de gravação e, no caso de uma professora que não aceitou que a entrevista fosse gravada, fizemos anotação.

Quanto ao diário de campo, foi utilizado para anotações de situações, dados e fatos presenciados durante a realização da pesquisa, objetivando-se a contribuição na análise dos dados. Ainda segundo Barros & Lehfelde (2007, p. 105), “durante o desenvolvimento da pesquisa, nas idas do pesquisador ao campo para a coleta de dados, é muito importante a

utilização de um diário de campo. Ele é o registro de fatos verificados através de notas e/ou observações.”

O diário de campo é de grande utilidade, pois nos serve de suporte quando surgirem dúvidas referentes a datas e detalhes de acontecimentos observados no período de realização da pesquisa.

## CAPITULO II: CONCEPÇÕES DE PLANEJAMENTO DE ENSINO

O planejamento sempre foi uma necessidade em qualquer atividade humana. O ser humano vive o presente projetando o futuro, isto é, fazendo planos para realizar a curto, médio ou longo prazo. Segundo Padilha,

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

Ao apresentar o que chama de conceito integral de planejamento Vasconcellos (2010, p. 79) diz que “[...] planejar é **antecipar** mentalmente **uma ação a ser realizada e agir** de acordo com o previsto. Planejar não é, pois, apenas algo que se faz antes de agir, mas é também agir em função daquilo que se pensou” (grifo do autor).

Na tentativa de se compreender de forma ampla o significado do planejamento, Dalmás (1994, p. 24) selecionou definições de vários autores a respeito do que é planejar. São elas Gandin (1983, p. 18-19):

- a) planejar é transformar a realidade numa direção escolhida;
- b) planejar é organizar a própria ação (de grupo, sobretudo);
- c) planejar é implantar ‘um processo de intervenção na realidade’;
- d) planejar é agir racionalmente;
- e) planejar é dar clareza e precisão à própria ação (de grupo, sobretudo);
- f) planejar é explicitar os fundamentos da ação de grupo;
- g) planejar é pôr em ação um conjunto de técnicas para racionalizar a ação;
- h) planejar é realizar um conjunto de ações, propostas para aproximar uma realidade de um ideal;
- i) planejar é realizar o que é importante (essencial) e, além disso, sobreviver...

Parra<sup>1</sup> (in ENRICONE et alii, 1988 p. 11): “Proporcionar meios para que possam tomar decisões corretas dentro de uma estrutura, sem colocar em segundo plano a peça determinante da própria estrutura. Eis o ponto central do planejamento”.

Castro<sup>2</sup> (1977, p. 16): “Tentativa de antecipar e ordenar decisões que deverão ser tomadas, visando atingir algum conjunto de objetivos especificados”.

<sup>1</sup> Parra (in ENRICONE et alii, 1988 p. 11), não constam em nossas referências porque Dalmás (1994) não os referenciou em sua obra.

<sup>2</sup> Castro (1977, p. 16), não constam em nossas referências porque Dalmás (1994) não os referenciou em sua obra.

Dror<sup>3</sup> (in ENRICONE et alii, 1988 p. 13): “O planejamento é um processo que consiste em preparar um conjunto de decisões, tendo em vista o agir, posteriormente, pode atingir determinados objetivos”.

Coroacy (1972, p. 79):

Planejamento é um processo que se preocupa com ‘para onde ir’ e ‘quais as maneiras adequadas de chegar lá’, tendo em vista a situação presente e possibilidades futuras, para que o desenvolvimento da educação atenda tanto as necessidades do desenvolvimento da sociedade, quanto as do indivíduo.

Após analisar as várias definições de planejamento, Dalmás (1994, p. 25) chegou a concluir que entre elas existem pontos comuns a serem destacados:

- todo o planejamento possui teoria. Da mesma forma que a técnica, a teoria não é neutra, porque há um objetivo a alcançar e uma realidade a transformar;
- o ato de planejar exige uma tomada de decisão, o que se propõe a fazer e quais as alternativas prioritárias dentro da estrutura;
- o planejamento é um processo. Esta característica parece ser a mais importante, pois planejar não é algo estanque, mas uma ação contínua e globalizante;
- todo planejamento encerra “ação”, sem a qual não teria sentido. Este agir visa um produto melhor, isto é, transformar a realidade.

Esses pontos em comum aparecem de forma sintetizada em Luckesi (1996, p. 105) quando ele afirma que “o ato de planejar é a atividade intencional pela qual se projetam fins e se estabelecem meios para atingi-los. Por isso não é neutro, mas ideologicamente comprometido”. E quando trata especificamente sobre planejamento do ensino, Luckesi (1996, p. 113) explica que

- é a previsão inteligente e bem articulada de todas as etapas do trabalho escolar que envolvem as atividades docentes e discentes, de modo que torne o ensino seguro, econômico e eficiente;
- é a previsão das situações específicas do professor com a classe;
- é o processo de tomada de decisões bem informadas que visam à racionalização das atividades do professor e do aluno, na situação ensino-aprendizagem, possibilitando melhores resultados e, em consequência, maior produtividade.

Para Libâneo (1992, p. 221), “o planejamento é um meio para se programar as ações docentes, mas é também um momento de pesquisa e reflexão intimamente ligado à avaliação.”. Este autor salienta as implicações sociais nas quais o planejamento está mergulhado, o que lhe dá uma maior complexidade, levando em consideração as exigências sociais e experiência de vida dos alunos que o planejamento deve abranger e às quais tem que se adaptar. Sendo assim, considerar a realidade, captando as necessidades da turma, é um aspecto muito importante para que o professor possa elaborar um projeto de ensino-

---

<sup>3</sup> Dror (in ENRICONE et alii, 1988, p. 13), não constam em nossas referências porque Dalmás (1994) não os referenciou em sua obra.

aprendizagem relevante e significativo para si e para os alunos. Neste sentido, Vasconcellos (2002, p. 141) afirma que “o projeto de ensino-aprendizagem é uma síntese que o educador faz dos apelos da realidade, das expectativas sociais, de seus compromissos e objetivos, das condições concretas de trabalho”.

Na opinião de Sant'Anna et al (1995, p. 19), esse nível de planejamento trata do "processo de tomada de decisões bem informadas que visem à racionalização das atividades do professor e do aluno, na situação de ensino-aprendizagem". Desse modo, é necessária a elaboração de planos de aula em que sejam definidos objetivos viáveis, especificando com clareza e simplicidade o que se pretende que o aluno aprenda; em que haja seleção de conteúdos relevantes (conceitos, procedimentos e atitudes) e descrição de metodologia por meio da qual fique clara a relação entre o objeto de estudo e a vida do aluno; em que a avaliação, como “percepção da necessidade e compromisso com sua superação” (VASCONCELLOS, 2010, p. 80), seja formativa, isto é, compreendida como um processo que auxilia professor e alunos a analisarem o papel e o desempenho de cada um nas ações educativas. Neste sentido, Vasconcellos (1995, p.74) aponta a necessidade de

[...] o professor ter convicção da proposta que está levando para os alunos, considerar aquilo de fato muito importante/significativo para os alunos, sentir que tem algo relevante a trabalhar com aquele grupo, que supera o senso comum, que é algo novo e bom (isto porque sua proposta é bem preparada e atende as reais necessidades do grupo).

Alinhando-se ao pensamento dos autores acima mencionados, Masetto (1996, p. 76) afirma: “O ato de planejar é uma atividade intencional: buscamos determinar fins. Ele torna presentes e explícitos nossos valores, crenças; como vemos o homem; o que pensamos da educação, do mundo, da sociedade. Por isso, é um ato político-ideológico.” Essa forma de pensar remete à reflexão elaborada por Lopes (1991, p. 41-52) em que ela destaca a perspectiva crítica de educação no planejamento de ensino, a partir da qual “a tarefa de planejar passa a existir como uma ação pedagógica essencial ao processo de ensino, superando sua concepção mecânica e burocrática no contexto do trabalho docente”. Para que essa superação aconteça, a autora chama a atenção para a necessidade da co-participação como atitude norteadora de toda a ação pedagógica.

Dessa forma, professores e especialistas não terão que agir de modo compartimentado. O trabalho pedagógico deverá estar voltado para o engajamento permanente de todos os elementos envolvidos no processo, cada um contribuindo dentro de suas potencialidades e limitações (LOPES, 1991, p. 51)



Com essa atitude, elimina-se a prática da divisão e da competição, seja entre professores de diferentes séries, seja entre professores e supervisores e/ou gestores.

Diante do exposto, entendemos por planejamento de ensino a ação que envolve professores e supervisor/coordenador pedagógico no intuito de organizar o processo que vai garantir aos alunos a aprendizagem na escola, dos conteúdos a serem utilizados na prática social.

### **CAPITULO III:**

## **SISTEMA DE CICLOS E PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA - PNAIC**

### **O Sistema de Ciclos**

Em novembro de 2004 a Prefeitura Municipal de Campina Grande instituiu, por meio da Secretaria de Educação, Esporte e Cultura – SEDUC, o Regulamento que norteia a proposta pedagógica do Sistema de Ciclos no município, determinando, assim, os conhecimentos sistematizados e competências a serem trabalhados em sala de aula a partir de então.

O regulamento dos ciclos, elaborado por profissionais da educação que atuam em Campina Grande, foi estruturado em capítulos que compreendem: caracterização, finalidades, organização didática (proposta pedagógica e agrupamento de alunos), organização administrativa escolar (disposições gerais, corpo docente, corpo discente), implantação do ciclo e processo avaliativo.

No Capítulo I, que trata da Caracterização, explicita-se que o CICLO equivale aos nove anos do ensino fundamental visando à garantia de uma alfabetização e escolarização sem fracasso a todos os alunos, respeitando os diferentes ritmos de aprendizagem. O CICLO divide-se em quatro, caracterizando-se cada um como uma unidade que rompe com a seriação anual, de modo que:

- O 1º CICLO corresponde aos 1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental;
- O 2º CICLO corresponde aos 4º e 5º anos do Ensino Fundamental;
- O 3º CICLO corresponde aos 6º e 7º anos do Ensino Fundamental;
- O 4º CICLO corresponde aos 8º e 9º anos do Ensino Fundamental.

O Capítulo II trata das finalidades, elencadas no artigo 3º da seguinte forma:

I – assegurar ao aluno o tempo necessário para desenvolver a capacidade de aprender, tendo como meios básicos a apropriação da leitura, da escrita e do cálculo, pela convivência sistemática com suas múltiplas funções e usos, segundo seu ritmo de aprendizagem e características sócio-culturais;

II – proporcionar condições escolares que favoreçam o desenvolvimento das habilidades do aluno, para a compreensão do ambiente natural e social, através dos conteúdos curriculares básicos;

III – criar um ambiente escolar adequado às situações de aprendizagem, nas quais o aluno sintá-se instigado e motivado a FALAR, ESCUTAR, LER e ESCREVER sobre o seu mundo e a sociedade em geral.

O Capítulo III traz informações sobre a duração dos ciclos, sendo o 1º equivalente a três anos e os 2º, 3º e 4º a dois anos, cada um, de efetivo trabalho escolar. Este capítulo também trata do processo de retenção de alunos, caso ao final do ciclo não tenham atingido os objetivos previstos, garantindo seu atendimento a partir do estágio em que se encontrem. Trata, ainda, da

O Capítulo IV, que trata da Organização Didática, divide-se em duas seções: na SEÇÃO I apresenta informações sobre a Proposta Pedagógica e na SEÇÃO II sobre o Agrupamento de Alunos. Determina em seus artigos 5º e 6º que o CICLO deve fazer parte do Plano de Desenvolvimento da Escola e que sua programação curricular deve basear-se na Lei Federal nº 9394/96, nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental e na Proposta Curricular da SEDUC – Campina Grande-PB. Ainda nesse capítulo há também as seguintes determinações:

Artigo 7º - As orientações propostas nos guias curriculares para o CICLO devem abranger o estudo da língua portuguesa e da matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política.

Artigo 8º - Os 1º e 2º CICLOS deverão garantir ao aluno a aprendizagem da leitura, da escrita, dos conhecimentos lógico-matemáticos e a iniciação básica ao estudo das Ciências Naturais, das Artes, da História, da Geografia, da Língua Estrangeira, da Filosofia, da Educação Física e da Informática.

Artigo 9º - Os 1º e 2º CICLOS deverão garantir ao aluno o aprofundamento do processo de aprendizagem da leitura e da escrita, dos conhecimentos lógico-matemáticos, dos estudos das Ciências Naturais, das Artes, da História, da Geografia, da Língua Estrangeira, da Filosofia, da Educação Física e da Informática.

Artigo 10º - A passagem de um CICLO para outro CICLO dar-se-á mediante critérios de avaliação previamente estabelecidos, garantindo ao aluno a continuidade do seu processo de aprendizagem.

A SEÇÃO II destaca que as classes do CICLO devem ser constituídas, preferencialmente, de 25 alunos e que os critérios para formação dessas salas devem ser estabelecidos pela Direção ou Conselho da Escola, Equipe Técnica e professores do CICLO, considerando-se idade, estágio de desenvolvimento, antecedentes de escolaridade, entre outros aspectos relevantes.

No Capítulo V, dividido em três seções, temos informações sobre a Organização Administrativa Escolar, destacando-se, na SEÇÃO I, as seguintes Disposições Gerais:

Jornada escolar de, pelo menos, 4 horas de efetivo trabalho em sala de aula;

Implantação de Grupos de Apoio Suplementar (GAS) para atender os alunos com baixo rendimento escolar;

Material escolar em variedade e quantidade necessárias, por aluno, indispensáveis ao desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem;

Constante articulação e parceria escola-família-comunidade gerando assim uma integração da escola com a comunidade e uma maior participação por parte dos pais da vida escolar de seus filhos;

Reuniões pedagógicas quinzenais para planejamento, constituição dos GAS e trocas de experiências quanto ao CICLO.

Na SEÇÃO II, que versa sobre o Corpo Docente, é determinado que ao distribuir as classes do CICLO, direção e equipe técnica devem considerar a experiência dos professores nas nove séries iniciais do Ensino Fundamental e a possibilidade de o professor permanecer em cada CICLO durante dois anos se isto for considerado conveniente do ponto de vista pedagógico.

Na SEÇÃO III, é explicitado que a partir dos 6 anos de idade a permanência no CICLO é obrigatória, além de determinar que devem ser assegurados aos alunos os direitos e deveres do corpo discente conforme as legislações vigentes.

O Capítulo VI, que trata da Implantação do CICLO, define que acontecerá gradativamente nas nove séries do Ensino Fundamental, de forma a possibilitar a preparação do pessoal docente e técnico e a participação dos pais na tomada de decisões, além da organização da escola quanto às condições físicas, materiais e de funcionamento.

Todas as condições de organização do CICLO devem ser asseguradas pela SEDUC. Além das condições mencionadas no parágrafo anterior, deve-se considerar sempre os estudos e experiências sobre alfabetização já realizados, as peculiaridades das unidades escolares, o aluno real, levando em conta suas necessidades, experiências, interesses e valores, além das diferenças regionais e da busca da superação na escola e em sala de aula em relação a:

- a) homogeneidade;
- b) individualismo;
- c) relação autoritária;
- d) atividades mecânicas e fragmentadas;

- e) avaliação classificatória, desvinculada do trabalho cotidiano e que só leva em conta os aspectos cognitivos;
- f) planejamento individualizado;
- g) trabalho sem planejamento.

Tratando-se da capacitação de docentes e educadores de apoio que atuarão do CICLO, esta terá orientação do órgão responsável pela normatização pedagógica da SEDUC - Campina Grande-PB.

O sétimo e último capítulo, regulamenta a avaliação do processo ensino-aprendizagem e determina que este deve abranger o desempenho do aluno, a atuação do professor, o funcionamento da escola e do sistema de ensino, ensejando providências com vistas a:

- I – adequar o processo de ensino-aprendizagem ao ritmo e às características cognitivas e sócio-culturais do aluno;
- II – compreender a avaliação como uma ação contínua e diagnóstica cujo fazer está vinculado à concepção de ensino-aprendizagem, refletida na prática pedagógica;
- III – subsidiar as decisões da escola sobre a organização do seu trabalho.

Conforme o Artigo 27, a avaliação do aproveitamento dos alunos deverá observar os seguintes critérios:

- I – ser contínua e cumulativa, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre as eventuais atividades avaliativas;
- II – ser parte integrante da proposta pedagógica do CICLO, deixando de ser um instrumento destinado à mera aprovação ou retenção do aluno;
- III – possibilitar a identificação de fatores que dificultam a aprendizagem a fim de garantir as estratégias mais adequadas para o melhor desempenho do aluno;
- IV – basear-se na observação sistemática da aprendizagem do aluno, nas diversas produções individuais e coletivas, nos intercâmbios orais e escritos, bem como em outros trabalhos realizados;
- V – retratar o processo de evolução do educando, em relação aos objetivos e a programação do CICLO através de diferentes registros.

Os registros mencionados no item V devem ser feitos de forma contínua possibilitando ao professor uma visão diagnóstica do desempenho nos alunos individual e coletivamente. No que se refere à avaliação de alunos com necessidades especiais, deve ser realizada por uma equipe multiprofissional considerando sempre as competências e habilidades indicadas para cada necessidade específica.

Ao final da duração mínima de cada CICLO, o professor registrará parecer conclusivo de forma que fiquem caracterizadas as possibilidades de continuidade com ou sem dependência. Caso não sejam superadas as dificuldades de aprendizagem, o aluno será retido no ciclo e terá acompanhamento sistematizado. Ao final de cada CICLO será promovido para o ano seguinte do mesmo CICLO o aluno que tiver frequência de, no mínimo, 75% do total de dias letivos do CICLO em que estiver matriculado.

## **PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA - PNAIC**

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) “é um compromisso formal assumido pelos governos federal, do Distrito Federal, dos estados e municípios de assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental”, conforme explicitado no site do Ministério da Educação (MEC) em texto intitulado Entendendo o Pacto. Este texto também esclarece que

Aos oito anos de idade, as crianças precisam ter a compreensão do funcionamento do sistema de escrita; o domínio das correspondências grafofônicas, mesmo que dominem poucas convenções ortográficas irregulares e poucas regularidades que exijam conhecimentos morfológicos mais complexos; a fluência de leitura e o domínio de estratégias de compreensão e de produção de textos escritos.

Dessa forma, no PNAIC quatro princípios centrais serão considerados ao longo do desenvolvimento do trabalho pedagógico:

1. o Sistema de Escrita Alfabética é complexo e exige um ensino sistemático e problematizador;
2. o desenvolvimento das capacidades de leitura e de produção de textos ocorre durante todo o processo de escolarização, mas deve ser iniciado logo no início da Educação Básica, garantindo acesso precoce a gêneros discursivos de circulação social e a situações de interação em que as crianças se reconheçam como protagonistas de suas próprias histórias;
3. conhecimentos oriundos das diferentes áreas podem e devem ser apropriados pelas crianças, de modo que elas possam ouvir, falar, ler, escrever sobre temas diversos e agir na sociedade;
4. a ludicidade e o cuidado com as crianças são condições básicas nos processos de ensino e de aprendizagem.

O MEC deixa claro que ao aderir ao Pacto, os entes governamentais comprometem-se a:

- I. Alfabetizar todas as crianças em língua portuguesa e em matemática.

II. Realizar avaliações anuais universais, aplicadas pelo Inep, junto aos concluintes do 3º ano do ensino fundamental.

III. No caso dos estados, apoiar os municípios que tenham aderido às Ações do Pacto, para sua efetiva implementação.

Conforme explicitado nos princípios centrais do PNAIC, percebemos que a proposta trata de uma ação conjunta, fruto da colaboração de todos os envolvidos no processo educacional, e especialmente dos professores alfabetizadores que devem se comprometer com o desenvolvimento das competências de leitura e escrita desde o início da Educação básica, assumindo para si esse desafio e buscando superar as dificuldades impostas pela realidade.

Em um livreto informativo sobre o PNAIC, o MEC explica que as Ações do Pacto são um conjunto integrado de programas, materiais e referências curriculares e pedagógicas que serão disponibilizados pelo Ministério da Educação e que contribuem para a alfabetização e o letramento, tendo como eixo principal a formação continuada dos professores alfabetizadores. Estas ações apoiam-se em quatro eixos de atuação:

1. Formação continuada presencial para os professores alfabetizadores e seus orientadores de estudo;
2. Materiais didáticos, obras literárias, obras de apoio pedagógico, jogos e tecnologias educacionais;
3. Avaliações sistemáticas;
4. Gestão, mobilização e controle social.

No que se refere à formação, trata-se de um curso presencial de 2 anos para os Professores alfabetizadores, com carga horária de 120 horas por ano, baseado no Programa Pró-Letramento, cuja metodologia propõe estudos e atividades práticas. Os encontros com os Professores alfabetizadores são conduzidos por Orientadores de Estudo.

Os Orientadores de Estudo são professores das redes, que fizeram um curso específico, com 200 horas de duração por ano, ministrado por universidades públicas. O MEC recomenda que os Orientadores de Estudo sejam selecionados entre a equipe de tutores formados pelo Pró-Letramento no município ou estado.

No curso de formação são desenvolvidas ações que contribuem para:

- Debata acerca dos direitos da aprendizagem;
- Processo de avaliação e acompanhamento da aprendizagem;
- Planejamento e avaliação das situações didáticas;
- Conhecimento e uso de materiais distribuídos pelo MEC.

Espera-se que educadores, especialmente alfabetizadores, conheçam os direitos de aprendizagem que devem ser garantidos às crianças do 1º ao 3º Ano. Mas, às vezes, conhecer não é suficiente quando não se busca que esses direitos sejam usufruídos ou quando não se tem uma formação que possibilite superar as suas próprias dificuldades para ajudar os alunos a superarem as deles. O debate acerca dos direitos de aprendizagem é um momento de reflexão do professor a respeito da sua prática, do seu sucesso no alcance de objetivos e principalmente do que ele pode e deve fazer para proporcionar ao aluno o que lhe é de direito.

O eixo Materiais Didáticos e Pedagógicos é composto por conjuntos de materiais específicos para alfabetização, tais como:

livros didáticos (entregues pelo PNLD) e respectivos manuais do professor;

obras pedagógicas complementares aos livros didáticos e acervos de dicionários de Língua Portuguesa (também distribuídos pelo PNLD);

jogos pedagógicos de apoio à alfabetização; obras de referência, de literatura e de pesquisa (entregues pelo PNBE);

obras de apoio pedagógico aos professores;

jogos e softwares de apoio à alfabetização.

Além de novos conteúdos para alfabetização, também foi previsto o aumento da quantidade de livros e jogos entregues às escolas, pois cada turma receberá um acervo, podendo criar uma biblioteca acessível a crianças e professores na própria sala de aula.

Com relação ao conhecimento e uso de materiais distribuídos pelo MEC, muitas escolas dispõem de livros, documentários, jogos didáticos, enfim, uma gama de recursos que, se utilizado de forma adequada, podem trazer bons frutos. No PNAIC os professores tomam conhecimento dos materiais que o MEC envia às escolas, além de serem incentivados a utilizar por meio das atividades propostas pelo curso, que geralmente exigem materiais e ações que vão além da lousa e do lápis. Vale salientar, que a maioria dos professores, pelas próprias condições de salário que os obrigam a trabalhar em duas ou três escolas, queixa-se da falta de tempo em selecionar materiais para utilizar, assim o PNAIC aproveita o momento do curso para apresentar a esses professores os materiais e sugestões de utilização dos mesmos.

O eixo das avaliações sistemáticas reúne três componentes principais:

Avaliações processuais, debatidas durante o curso de formação, que podem ser desenvolvidas e realizadas continuamente pelo professor junto aos alunos.

Os professores terão acesso a um sistema informatizado onde deverão inserir os resultados da Provinha Brasil de cada criança, no início e no final do 2º ano. Através deste sistema, docentes e gestores poderão acompanhar o desenvolvimento da aprendizagem de cada



aluno de sua turma, e fazer os ajustes necessários para garantir que todos estejam alfabetizados no final do 3º ano do ensino fundamental.

Ao final do 3º ano, todos os alunos farão uma avaliação coordenada pelo INEP. O objetivo desta avaliação universal será avaliar o nível de alfabetização alcançado pelas crianças ao final do ciclo. Esta será mais uma maneira da rede analisar o desempenho das turmas e adotar as medidas e políticas necessárias para aperfeiçoar o que for necessário.

O Ministério da Educação assumirá o custo dos sistemas e das avaliações externas.

Também é disponibilizado aos alfabetizadores um caderno com reflexões sobre a avaliação e sugestões de atividades de diagnóstico e de acompanhamento dos processos de aprendizagem.

No que se refere ao processo de avaliação e acompanhamento da aprendizagem, este é um momento muito rico, pois no curso, os professores recebem sugestões de atividades, estratégias, ideias para superar desafios, e é nesse processo de avaliação e acompanhamento da aprendizagem que é analisado o que foi bom e o que precisa melhorar. Os professores aplicam as sugestões em sua sala de aula e levam os resultados para discussão coletiva com os demais participantes do curso e tutores. Essa ação, além de ajudar o professor, que agora tem a quem recorrer para pedir ajuda na superação de dificuldades, contribui na troca de experiências, pois sabemos que a mesma atividade executada por professores diferentes, alunos diferentes e em realidades diferentes, traz resultados bastante diversificados de onde cada um pode tirar um pouco de contribuição.

Além do compartilhamento dos resultados da aplicação de atividades, os professores têm a oportunidade de, a partir de situações didáticas já vivenciadas, planejar e avaliar os acontecimentos e até se preparar para os que hão de vir. A troca de experiências didáticas é muito importante, especialmente para professores menos experientes.

A gestão do Pacto se dá em quatro instâncias:

Um Comitê Gestor Nacional;

Uma Coordenação Institucional em cada estado e no Distrito Federal, composta por diversas entidades, com atribuições estratégicas e de mobilização em torno dos objetivos do Pacto;

Uma Coordenação Estadual, responsável pela implementação e monitoramento das ações em sua rede e pelo apoio à implementação nos municípios; e

Uma Coordenação Municipal, responsável pela implementação e monitoramento das ações na sua rede.

Ainda neste eixo, destaca-se a importância do sistema de monitoramento disponibilizado pelo MEC, o SisPacto, destinado a apoiar as redes e a assegurar a implementação de diferentes etapas do Pacto. Por fim, ressalta-se também a ênfase do MEC no fortalecimento dos conselhos de educação, dos conselhos escolares e de outras instâncias comprometidas com a educação de qualidade nos estados e municípios.

## **CAPITULO IV: A IMPORTÂNCIA DO PLANEJAMENTO DE AULAS**

Identificando profissionalmente os sujeitos que contribuíram para a realização dessa pesquisa temos duas professoras (uma atuando no I Ciclo Intermediário e a outra no I Ciclo Final) e uma supervisora. As entrevistadas são identificadas como P1 e P2 tratando-se das professoras, e como SP referindo-se à supervisora. As entrevistas (APÊNDICES A e B) foram realizadas na própria escola, em lugares diversos das suas dependências considerando a possibilidade de cada profissional, devendo destacar-se que com P1 a entrevista foi realizada na própria sala, durante a aula, uma vez que a professora não quis deixar para outro momento e ambiente. Antes de iniciar a entrevista, a professora mostrou-se ansiosa e desconfortável. Visivelmente sem planejamento, ficou pensando em que atividade passar para os alunos fazerem durante a entrevista. Depois de alguns minutos folheou o livro de Matemática e pediu para os alunos abrirem em uma determinada página, lerem e responderem sozinhos o que eles soubessem (Atividade sobre Casas Decimais). Alguns alunos fizeram perguntas e ela novamente disse que era para fazer o que eles soubessem sozinhos. Algumas vezes, durante a entrevista, ela chamou atenção de uns alunos, e em um momento foi interrompida pela mãe de um deles que veio à escola a seu convite para falar do comportamento de seu filho que não faz as atividades e atrapalha o andamento das aulas. A conversa entre elas durou cerca de 20 minutos, tempo suficiente para a turma – que normalmente é bem comportada - se dispersar, já que não sabia fazer a atividade sem a mediação da professora. Depois disso foi concluída a entrevista. Com P2 a entrevista foi realizada na Sala dos Professores e ela mostrou-se tranquila e confortável. A entrevista com SP foi realizada na Sala de Informática e ela respondeu tudo detalhadamente, com tranquilidade, e mostrou-se satisfeita pela oportunidade de “desabafar” suas angústias.

As professoras, responderam às perguntas de forma mais objetiva, enquanto a supervisora se alongou mais, chamando atenção para situações vivenciadas e percebidas por ela em seu ambiente de trabalho.

No que se referente à primeira pergunta, que trata da formação acadêmica, foi informado o seguinte: P1 se formou em Pedagogia pela UEPB, em 2005, e terminou o mestrado em Literatura na UFCG, em 2007; P2 concluiu Geografia pela UEPB, em 2000, e especializou-se em Psicopedagogia na FIP, não sabendo informar com precisão em que ano; SP formou-se em Pedagogia pela UEPB, em 2004, com habilitação em Educação Infantil e

nas Séries Iniciais, e no mesmo ano retornou à Universidade para cursar outra habilitação, agora em Supervisão Educacional.

Quanto ao tempo de magistério, foi perguntado a SP se já lecionou e durante quanto tempo, e esta respondeu que já leciona há 16 anos, ao todo, incluindo concurso e contratos. Às professoras, a pergunta foi mais específica, detalhando não só há quanto tempo lecionam, mas também há quanto tempo lecionam na escola campo de pesquisa e em seus respectivos ciclos. P1 respondeu que leciona há 7 anos, nessa mesma escola e nesse mesmo Ciclo, e P2 respondeu que leciona há 21 anos, mas não sabe informar há quanto tempo está na escola e nem no Ciclo.

Importa ressaltar que, no turno da tarde, P1 leciona na mesma escola e no mesmo Ciclo, P2 dá aula em uma creche, na turma do pré, e SP dava aula em outra cidade até há pouco tempo, estando afastada temporariamente do trabalho docente para cursar o mestrado.

Quando indagadas sobre que fatores consideram essenciais para que uma aula seja produtiva, P1 e P2 revelaram que têm consciência da importância do planejamento, citando-o como um desses fatores, enquanto SP apegou-se mais à importância do diagnóstico, de conhecer o aluno para, assim, poder planejar. A esse respeito, assim elas se expressaram:

P1 – Que fatores?... Interação... organização... e planejamento. Acho que só.

P2 – Participação... um bom planejamento, né? A primeira coisa, pra ser bem produtiva, um bom planejamento, a participação, o interesse dos coleg... dos alunos, o envolvimento que a gente vê com... com relação ao que você tá ensinando.

SP – Fatores? Bom... primeiro é preciso conhecer os seus alunos. Eu penso que... eu vou te dizer... que eu não consigo planejar... até o fim do ano. Eu tenho essa dificuldade. Eu não consigo planejar sem ter o primeiro contato com os meus alunos. E eu entendo as professoras quando estão nessa situação... quando eu estou na posição de supervisora, né? Porque a gente planeja a semana de acolhida, mas quando a gente chega na sala que tem o primeiro contato com nossos alunos sempre muda, e você toma outra direção, você começa a conhecê-los e começa a ver o que seria mais interessante pra eles. Então, primeiro conhecer os alunos, a realidade que eles têm lá, o contexto que eles estão inseridos, porque eu... conhecendo esse contexto eu vou ter mais facilidade em usar as coisas que eles conhecem pra tentar resolver as questões de leitura e escrita. Conhecendo esse aluno, tanto nas coisas sociais... que ele gosta, é...

quanto nas questão de aprendizagem, e elaborar atividades pra isso. Realizar um diagnóstico pra dar um norte pra elaborar atividades pra sanar as dificuldades dele, tanto do ponto de vista social, da convivência, da melhoria do comportamento pra conviver em sala de aula, como do ponto de vista de aprendizagem. Isso é o básico, né? Se a gente conseguisse realmente fazer isso já era ótimo.

A partir das respostas acima, percebemos que P1 e P2, além do planejamento, dão importância à participação e interação entre aluno-professor como aspecto importante para uma aula produtiva, o que vem a ser um aspecto positivo. Vê-se que a maior preocupação de SP é que o professor conheça o aluno, tenha um diagnóstico, antes de elaborar atividades e preparar aulas eficazes para sanar suas dificuldades, aspectos que também consideramos positivos.

A esse respeito, Vasconcellos (2010, p. 81) salienta que a atividade docente é uma tarefa bastante complexa que não se limita às situações vividas em sala de aula. O professor lida diariamente com comportamentos influenciados pela sociedade, abrangendo desde a situação econômica dos alunos até a cultura em que estão inseridos. Sendo a escola instituição orientadora e formadora de cidadãos, toda e qualquer prática deve ser pensada levando em consideração o contexto social, os conhecimentos prévios e possibilidades de cada aluno. Dessa forma entendemos que o ato de planejar não se limita apenas a organizar atividades que serão realizadas, mas ir além disso. Deve ter sempre como referência os sujeitos envolvidos no processo de ensino, considerando suas particularidades, dificuldades e realidade.

Segundo Vasconcellos (p. 81), no que se refere ao conhecimento da realidade, o professor, para organizar mais adequadamente o seu trabalho, busca conhecer a realidade do aluno em três dimensões básicas: sujeito, contexto e objeto. A importância que SP dá ao diagnóstico assemelha-se ao pensamento do autor, quando ele diz: “É a partir destes vários conhecimentos que o professor descobre pontos para entrar, amarrar, estabelecer (e ajudar o aluno a fazer o mesmo) nexos, relações, tornando sua atividade significativa (e favorecendo a aprendizagem significativa por parte do aluno”. (2003, p. 154)

A respeito do que é planejamento, com exceção de SP, as demais entrevistadas se manifestaram de uma forma que se aproxima parcialmente do pensamento dos autores consultados por nós. Afirmamos isto porque ao definirem planejamento como momento de organização de atividades e ações em sala de aula deixam de considerar aspectos importantes como o que foi apresentado por SP quando o define como momento de formação. Esta chegou

até a demonstrar sua insatisfação quanto à falta de percepção das professoras no tocante a esse aspecto. Senão, vejamos:

P1 – É organizar o dia-a-dia em sala de aula.

P2 – É organizar. É organizar de maneira... de maneira planejada, os conteúdos, as atividades que nós iremos ensinar aos alunos.

SP – Olha, eu consigo ver o planejamento como professora e como coordenação. O planejamento, ele é um momento de formação, e ele não acontece somente ali, naquela reunião com todos os professores que a escola promove. Só que pra mim é uma grande dificuldade atuar como coordenação pedagógica, o professor não quer ler, não quer estudar e não entender que a leitura legitima ele como profissional. A gente tenta levar uma formação de qualidade e quando a gente faz a avaliação depois do planejamento o que os professores mais pedem é que a gente traga textos mais curtos. Eles não entendem que a leitura legitima o trabalho deles, pedem que a gente traga sugestões, traga atividades, traga pronto. Os professores tão adquirindo uma praticidade muito grande, eles querem coisas práticas. O planejamento é formação e os professores não estão vendo como. Que é um momento prático e não precisa trazer texto. É um momento de refletir a prática, né?

Assemelhando-se à fala de SP, temos um comentário de Vasconcellos:

O professor precisa se defrontar com a questão do conhecimento que é, inclusive, um caminho de construção de alternativas para sua difícil situação. [...] Falta, nesse momento, uma fundamentação, uma reflexão mais sistematizada sobre o processo de aprendizagem, uma teoria do conhecimento que dê suporte a uma prática significativa, que o capacite a enfrentar esta situação e abra espaços de mudança, (2003, p. 146).

Ainda de acordo com este autor, quando falamos em planejamento, muitas vezes tem-se essa ideia resumida ao ato de preparar-se para alguma coisa antes que ela aconteça, porém, o planejamento envolve muito mais do que isso, pois abrange o antes, o durante e o depois de todo um processo. Uma das principais características do planejamento é a flexibilidade, pois mesmo com objetivos preestabelecidos e conteúdos sequenciais, quem delimita o tempo dedicado a cada conteúdo é a necessidade do aluno, levando-se em consideração o que o aluno já sabe e de acordo com seu nível, quanto tempo é necessário para que ele possa compreender o assunto em questão. Assim, o cumprimento de uma determinada quantidade de conteúdos propostos para uma aula não pode ser o foco principal do planejamento, pois o

mesmo não requer apenas quantidade, mas antes de tudo qualidade no seu todo. Esta, por sua vez, permite que o aluno tome para si o conteúdo e dê para ele um significado em sua vida.

Para Vasconcellos (2010), a ação do professor é um elemento fundamental, e por isso o planejamento é essencial, pois é com objetivo estabelecido no planejamento que o professor busca estratégias para alcançar resultados. Ao estabelecer objetivos o professor deve ter sempre em mente a realidade da qual se parte, a mudança que se pretende e que ação transformadora se vai realizar para fazer essa mudança acontecer. A ação realizada não pode ser qualquer uma, sem significado, tem que ser uma ação transformadora que busque sempre o caminho mais seguro objetivando-se fazer a “coisa certa”, e para isso utilizando não só a intuição, mas a mediação teórica. Acontece que muitas vezes professores vêem a teoria como inimiga e não percebem a sua forte ligação com a prática desenvolvida diariamente. Muitos profissionais da educação não fazem uso de uma base teórica, e quando se confrontam com necessidade de mudanças, estas permanecem na superfície, pois as concepções continuam as mesmas. Daí o problema: se o professor não se fundamenta teoricamente, não muda a postura, conseqüentemente, não faz as mudanças acontecerem.

Perguntamos a SP se as professoras da escola escreviam o plano de cada dia de aula e se faziam isso na escola ou em casa. Fizemos a mesma pergunta a P1 e P2, acrescentando a questão de quanto tempo por semana dedicam ao planejamento. As respostas que obtivemos foram as seguintes:

P1 – De cada dia? Não. Eu faço por semana, em casa. Eu planejo o que é que eu vou dar naquela semana, aí, durante a semana eu vou...éééé...realizando de acordo com o andamento. Porque tem dia que rende mais, outros menos. Porque nem sempre dá tempo de realizar o que você planejou pra aquele dia. Aí desanda o plano todinho; Por semana, umas 4 horas, porque eu vou fazendo aos poucos.

P2 - A gente planeja... é... pela semana toda; Em casa. Inclusive, ontem passei de seis horas até oito e meia planejando a semana todinha. Graças a Deus deu tempo. Por que a gente já tinha tido o planejamento na sexta feira, o planejamento do mês; Bom, como ele é planejamento flexível a gente conseg... eu faço toda semana. Ou seja, só nos finais de semana, né? Que eu faço o planejamento pra dar durante a semana. Então não tem determinado, assim... quantas horas, porque vai depender do que a gente for ensinar. Pode ser duas horas, pode ser três horas. Como eu planejo... é... pra dar de segunda a sexta, então não dá pra medir o tempo não.

SP - Pronto... escrevem... mas assim... tem quatro anos que eu estou nessa escola e... assim... eu vejo que elas escrevem um plano, mas não é um plano, é uma rotina diária. Coloca oração, lista de palavras, leitura do texto... é como se não tivesse um objetivo pra atingir naquele dia de aula. Elas dizem que têm objetivo mas que tá na sua mente, mas escrito não tá. E quando a gente deixa de anotar até na avaliação é difícil porque a gente esquece... até porque a gente é muito cheia de informação. A rotina diária se faz, mas eu acho uma rotina solta; Elas fazem em casa, muitas trazem encaminhado e terminam na sala de aula. Seria pra ser feito no planejamento também, a gente tem o espaço, que eu acho pouco, tem muita coisa boa que veio do FNDE, mas a gente não tem tempo pra usar.

Vemos que tanto SP, como P1 e P2 planejam em casa. Percebemos na fala das professoras que pouquíssimo tempo por semana é dedicado ao planejamento, quando P1 fala que dedica cerca de quatro horas, e P2 duas a três horas semanais. Entendemos que, em sua fala, a supervisora tem consciência de quão superficial é esse “planejamento”, quando diz que é feita apenas uma rotina para a qual não se definem objetivos.

Neste sentido, Vasconcellos (2010) nos leva a refletir que muitas vezes o professor planeja apenas por obrigação, sem acreditar nos efeitos dessa atividade. Quando não se quer mudar, não se sente vontade de planejar e acaba-se por reproduzir uma prática sem entendimento, utilizando-se apenas de transmissão de conteúdos. Diferentemente disso, quando o professor tem interesse pelo processo, ele acompanha, prevê os passos de acordo com o objetivo e se não der certo investiga o porquê a fim de corrigir as falhas.

Um formulário de planejamento bem preenchido nem sempre é sinônimo de uma ação proveitosa, pois muitas vezes os conteúdos são tratados de modo que se apresentam com pouco significado para os alunos.

Com frequência, ouvimos falar que querer não é poder mas, como afirma Vasconcellos (2010, p.39) ambos andam de mãos dadas. Segundo este autor, para se realizar qualquer ação é necessária a motivação (querer), acompanhada da possibilidade de agir (poder), que juntas permitem o FAZER. O professor, quando sujeito comprometido com o processo educativo, além de ver a necessidade da mudança, decide por fazê-la e busca meios para realizá-la. A partir daí se empenha em planejar visando o alcance dos resultados da mudança.

Em função do valor que o aluno atribui ao mestre e das interações que estabelece em sala, a intencionalidade do educador é um poderoso elemento provocador da intencionalidade do educando. Além disso, à medida que o professor sabe onde quer



chegar, tem mais facilidade, mais critério para organizar o trabalho.(VASCONCELLOS, 2003, p. 154-155)

Perguntamos a P1 e P2 qual a maior dificuldade pessoal que encontram para planejar e a SP, quanto tempo, por semana, dedica acompanhando o planejamento das professoras e como participa desse processo. A esse respeito, assim elas se expressaram:

P1 - Tempo e material de apoio.

P2 - São as atividades. A gente queria... assim... que tivesse... que fosse mais rico em atividades, modelos de atividade, né? E muitas vezes a gente se vira sozinha pra procurar... às vezes a gente não tem recursos.

SP - Quanto tempo?... (risos) Eita... olhe, a verdade é que nós... os professores não têm uma cultura de receber o supervisor pra acompanhar o trabalho. Eles ainda veem como fiscalização, como que você está ali num cargo que... porque você não está em sala de aula, você não faz nada... tem esses rótulos... Nosso horário de equipe é complicado. Eu só tenho aqui três dias: uma tarde e duas manhãs. Aí vou para outra escola, que lá eu só tenho dois dias: uma tarde e uma manhã. Eu ainda acho que a prefeitura, com esse tipo de horário pra gente, dificulta muito.

Com as respostas acima, percebemos que a insatisfação de P1 e P2 partem da falta de tempo e material de apoio, e P2 detalha que sente falta de sugestões de atividades. No entanto, seu discurso deixa transparecer que ela gostaria de receber algumas atividades prontas, confirmando o que havia sido denunciado no discurso de SP e registrado no nosso Diário de campo no dia 07/11/2013:

Professora frequentemente salienta falta de material (atividades xerocadas) na escola e falta de sugestões de atividade por parte da supervisão.

Por sua vez, SP sente falta da abertura de espaço por parte dos professores, para acompanhamento e participação do processo.

Sobre o trabalho da coordenação (aqui, supervisão), Vasconcellos entende o seu papel como de mediador, e salienta que

Considerando, então, que quem pratica, quem gere a prática pedagógica de sala de aula é o professor, a coordenação, para ajudá-lo, deve estabelecer uma dinâmica de interação que facilite o avanço:

Acolher o professor em sua realidade, em suas angústias; dar “colo”: reconhecimento das necessidades e dificuldades. A atitude de acolhimento é

fundamental também como uma aprendizagem do professor em relação ao trabalho que deve fazer com os alunos;  
 Fazer a crítica dos acontecimentos, ajudando a compreender a própria participação do professor no problema, a perceber as suas contradições (e não acobertá-las);  
 Trabalhar em cima da idéia de *processo* de transformação (grifo do autor);  
 Buscar caminhos alternativos; fornecer materiais; provocar para o avanço;  
 Acompanhar a caminhada no seu conjunto, nas suas várias dimensões (2002, p.89).

Perguntamos a SP qual a maior dificuldade que encontra para estimular a prática do planejamento e percebemos em sua fala, que o que a angustia é a falta de interesse do professor em buscar, tanto formação quanto atividades, e enfatiza que os professores já sabem, mas querem tudo pronto. SP respondeu:

SP – Assim,... Eu me sinto angustiada. Porque a gente começa a colocar as sugestões e as pessoas já sabem. Eu penso que existem pessoas que não fazem porque não quer, e a gente da equipe técnica se sente omissa. O funcionário público... tu sabe como é, né? Tem pessoas muito relapsas, que atrapalham. A dificuldade é essa, trabalhar a formação continuada, é... como é que eu digo?... a conquista mesmo, a parte do professor não reconhecer que estudar legítima ele como profissional. Ele ainda quer tudo pronto. Ele não quer dar aquele toque dele, sabe?

No que se refere a esta dificuldade, Vasconcellos (2002, p. 88) comenta que “O foco de atenção do supervisor no trabalho de formação, é tanto individual quanto coletivo: deve contribuir com o aperfeiçoamento profissional de cada um dos professores e, ao mesmo tempo, ajudar a constituir-los enquanto grupo”.

Ainda segundo este autor, para que o planejamento tenha significado na prática docente é indispensável que o professor reconheça a necessidade de mudança, no sentido de que sua prática pode/precisa ser melhorada e aperfeiçoada a cada dia. Mas não há como mudar ou melhorar algo, sem partir para a ação, sem enfrentar o medo de mudar. E o medo da mudança é apenas um dos fatores que bloqueiam a percepção da necessidade de planejar por parte de educadores. Outro fator importante é a perda do entusiasmo. Quando o professor desacredita de sua ação pedagógica, deixa então de se preocupar com ela e de refletir sobre a mesma. A falta de interesse dos alunos, da família, da escola, do governo, de todos os que deveriam se preocupar mais com a educação leva o professor a pensar que, sozinho, sem a colaboração dos outros agentes envolvidos no processo, seus esforços de pouco valem (2002, p. 88).

Vasconcellos (2002, p. 89) ressalta também que existem *fatores exteriores* como insuficiente infraestrutura, escassez de tempo e de ambiente apropriado que reduzem a ação de professores, como também *fatores interiores*, a exemplo da descrença na eficácia do próprio trabalho e perda de entusiasmo ocasionada pelas condições da realidade vivenciada. Vale salientar que, considerando-se a realidade sempre como contraditória e processual, além do desejo de alcançar resultados positivos e responsabilidade com o processo, é fundamental a capacidade para lidar com os problemas postos pelo cotidiano escolar. Podemos dizer, portanto, que são as pessoas que assumem a construção da prática transformadora e libertadora, e que isso pode acontecer via planejamento. O que queremos dizer é que o fundamental são as pessoas, com seus desejos de mudança, enfrentando a desafiadora questão do planejamento e usando-a a seu favor.

O professor muitas vezes é visto como o único ou principal culpado pelo fracasso escolar, já que tem como papel criar condições que possibilitem aprendizagem e desenvolvimento no âmbito escolar. Frequentemente vemos professores que reclamam da falta de interesse dos alunos e apontam esse fator como responsável pelos baixos índices de aprendizagem e rendimento escolar. Sabemos que vários fatores (familiares, sociais, culturais, religiosos etc.) interferem na aprendizagem, logo o professor deve ter responsabilidade com o trabalho que desempenha e fazê-lo objetivando os resultados e não apenas fazer por fazer, para simples cumprimento de carga horária. O interesse não deve partir apenas do aluno, mas de todos os envolvidos no processo educacional, e como o professor é essencial nesse processo, deve fazer sua parte da melhor forma possível, o que não é fácil, mas é necessário. “Se o aluno não aprende do jeito que o professor ensina, o professor tem que ensinar do jeito que o aluno aprende.” (VASCONCELLOS, 2010, p. 174)

A ação é impulsionada quando se percebe a necessidade de realizar algo e, para isso, se estabelece um objetivo. Sem objetivo estabelecido a disposição vai diminuindo, como também o desejo de mudar, por isso é imprescindível que o professor se coloque numa perspectiva de mudança e busque sempre suas melhoras, dando assim sentido ao planejamento.

Quando perguntamos a P1, P2 e a SP que suporte a Secretaria de Educação – SEDUC - oferece aos professores para planejar, e que exigências faz a respeito do planejamento, obtivemos as seguintes respostas:

P1 – Pergunta difícil... Suporte, só no planejamento, quando a equipe técnica dá algumas dicas para o planejamento. Só isso. A equipe técnica

exige o plano anual e o planejamento. Quando a gente faz o anual... pra dar uma olhada como ficou.

P2 – Minha filha, sinceramente, a Secretaria de Educação não dá suporte nenhum. Apenas dá... assim... os temas que a gente trabalha por bimestre. Só isso. A gente que se vira; Não, ela não faz nenhuma exigência, assim, diretamente. Apenas o supervisor, né... que nós temos, é que fica... é... observando nosso trabalho dentro daqueles temas que foi planejado.

SP – Olhe, ultimamente, essa gestão que tá aí... agora... tá se organizando agora. Tão até fazendo umas formações boas. O suporte é escasso. Existe as semanas pedagógicas que ajudam o professor a refletir, mas quase tudo fica por conta da escola. Em termos de suporte mesmo, a gente tem a formação da Semana Pedagógica, que alguns professores nem participam. As formações que são federais, né... O PNAIC, que o município tá trabalhando. É muito distante, eles não exigem nada da gente não. A exigência é assim: a gente chega num planejamento e eles vão questionar a questão do IDEB, mas exigência, assim, da gente trazer e dizer como é que tá, não. A gente faz avaliação porque a gestora faz né... então, assim, falta eles direcionarem mais.

Percebe-se na fala das professoras que elas encaram o suporte dado pela SEDUC como superficial, quando abordam que este se resume a algumas dicas e temas a serem trabalhados. Além disso, tratam como superficiais também as exigências por parte daquela secretaria, pelo fato de se resumirem a solicitação de elaboração do plano anual, no qual é dada apenas uma olhada, e na verificação por parte da supervisora se o trabalho está sendo realizado de acordo com os temas propostos pela SEDUC.

No que se refere aos avanços trazidos pelo Sistema de Ciclos para a prática de planejamento de aulas, as entrevistadas se posicionaram da seguinte forma:

P1 - Ele sugere, é... o SEDUC... é... a SEDUC, né... Sugere os temas pra que a gente planeje baseado nos temas.

P2 - Eu não achei nenhum avanço porque, infelizmente, a gente trabalha com as crianças e aquelas que não consegue, elas já são passadas de série sem poder retê-las. Pra eles só avança no sentido que o aluno passe três anos pra se alfabetizar. Mas tem casos excepcionais que num dá pra gente avançar a criança e, infelizmente, a gente é obrigado a fazer isso. Na série que eu estou né?... Porque tem série que você pode reter, mas no caso, a minha série, nem a série do... nem o 1º ano, nem o 2º ano, a gente pode reter.

SP - É meio difícil, para mim, responder essa questão, porque... assim... como eu disse, eu sou nova na rede. Então eu só posso fazer uma avaliação... não posso nem fazer. A minha postura é essa: eu sou a favor do Sistema de Ciclos. A gente vê que o PNAIC é nessa visão. Eu acho que dizer que não ser é voltar. É uma proposta boa pelo que eu já li. Agora... assim... qual o problema? A própria legislação do Sistema de Ciclos, em Campina Grande, diz que o aluno tem que ter um reforço escolar no contraturno, e reforço... se faz reforço daquilo que você pelo menos está quase adquirindo, num é? Eu vejo que alguém tá quase conseguindo o domínio da leitura alfabética, então eu vou dar um reforço, né? Trabalhar atividades pra que ele possa avançar, e aqui não tem. O sistema de ciclos é bom! Ele é uma proposta boa, só que tem aquele professor que diz assim: “o sistema de ciclos não deixa reprovar”. Não deixa reprovar em alguns anos, né? E muitas vezes ele, nem assim, tenta trabalhar pra... já que não deixa reprovar, que o aluno saia pelo menos com o mínimo das competências. O PNAIC traz assim: por que reprovar? E por que aprovar? Não é reprovar por reprovar e nem aprovar por aprovar. O Sistema de Ciclos dá um tempo maior para que seja trabalhada a dificuldade desse aluno. Então... assim... sou a favor, mas não posso dizer avanços porque eu não vivenciei a história antes.

Percebemos que, com exceção de SP, as entrevistadas ainda não perceberam/entenderam a proposta do Sistema de Ciclos, vendo-o apenas no que se refere a sugestões de temas para desenvolver o trabalho em sala de aula e um empecilho à reprovação. A visão ainda é muito superficial considerando-se a proposta, conforme o raciocínio de Vasconcellos,

O Ciclo de Formação é uma maneira de organizar a escola que privilegia a continuidade da trajetória escolar do aluno, o *fluxo da experiência*, respeitando seu processo de desenvolvimento e aprendizagem (características, ritmo, interesse, história de vida, etc.) e com ele interagindo, pautado num projeto coletivo” (VASCONCELLOS, 2002, p.138, grifo do autor).

Ainda sobre o Sistema de Ciclos, podemos evidenciar essa falta de entendimento da proposta em comentário feito pela professora de apoio<sup>4</sup> às crianças com dificuldade de aprendizagem e deficiência, com quem tivemos oportunidade de conversar informalmente e que também consta nos nossos registros de Diário de Campo do dia 23-04-2014:

---

<sup>4</sup> A escola dispõe de uma professora de apoio, que no contra turno auxilia as crianças deficientes ou com mais dificuldades de aprendizagem, com o desenvolvimento de atividades de reforço escolar.

A professora de apoio se queixa que as professoras avançam os alunos de um ciclo para o outro mesmo tendo consciência de que eles não adquiriram as capacidades/habilidades necessárias para avançar, apenas para se livrar da responsabilidade, deixando de lado o seu compromisso com a aprendizagem desses alunos.

Referente à influência do curso do PNAIC nos planos de aula, percebemos que assim como a proposta do Sistema de Ciclos, o PNAIC ainda não teve sua proposta compreendida por P1 e P2, que o veem apenas no que se refere a sugestões de atividades. Quando a SP, mostrou-se muito satisfeita com a adesão do município ao PNAIC, pois este veio legitimar o trabalho que a equipe pedagógica (formada por supervisora e gestora escolar) já vinha desenvolvendo, principalmente no que se refere à proposta de diagnóstico que é estimulada por ela, nesta escola. Segundo SP, com a participação no curso do PNAIC as professoras passaram a acreditar mais no trabalho da equipe técnica e buscar, com ela, ajuda para fazer os diagnósticos. Neste aspecto assim, se posicionaram:

P1 – Participação no PNAIC... eles dão ideia lá no PNAIC pra que a gente possa trabalhar um assunto de diversas formas.

P2 – Bom, esse curso, de uma certa maneira, veio me auxiliar muito porque tem as sequências didáticas que eu gosto muito de exercê-la. Tem algumas sugestões, assim... de atividades pra gente fazer. Mas a gente sente muita dificuldade em... em sentar junto da equipe pra planejar bem direitinho os direitos de aprendizagem.

SP – Ah, gostei viu! Não é o projeto em si, mas o PNAIC legitimou algumas ações da equipe pedagógica que a gente vinha trabalhando. Porque alguns professores nem olhavam direito pra proposta de diagnóstico que a gente colocou. Aí, agora, com o PNAIC, que foi cobrado, que o PNAIC tem a proposta de diagnóstico, vieram correndo tudim pra cima de mim: “Rosa, me ajuda!” Aí que gostei... que eu tive espaço pra dizer. Então eu acho que ele contribuiu quando elas foram pra formação, pra legitimar o que a gente da equipe vinha fazendo. Eles tão tendo uma credibilidade maior até no trabalho da gente.

Perguntamos às entrevistadas qual a importância do planejamento na prática docente e na aprendizagem dos alunos. E, à supervisora, além dessa pergunta, indagamos sobre a importância que as professoras dão a ele. Obtivemos as seguintes respostas:

P1 – Eu acredito que o planejamento é essencial pra... pra tudo na vida né? Na prática docente, pra gente ter uma direção do que vai fazer a cada dia, e do nosso alvo. Pra alcançar com mais facilidade o nosso alvo que é a aprendizagem dos alunos.

P2 – É fundamental... a importância que ele tem é de grande... fazer como o outro... é de grande importância o planejamento porque só assim... a gente... no planejamento... a gente consegue ver os avanços que as crianças vão obtendo. Então o planejamento é de fundamental importância. Sem ele a... a... o... o... a... a aprendizagem num se dá como deveria.

SP – Muito! Eu até já respondi essa. Mulher, se fosse representar ele numa pirâmide, é a base. Sem o planejamento o professor vai ficar desorientado e não vai atender a aprendizagem. É por isso que eu tenho batido na tecla: eu não acredito em uma rotina aleatória. Oração todo mundo faz, lista de palavras todo mundo faz. Mas eu tenho que saber pra que eu tô fazendo. Eu digo a elas que pode fazer, mas a rotina tem que tá dentro de um objetivo. Se não tiver, ela não vai contribuir na aprendizagem dos alunos. Pode até contribuir de forma... como é que se diz?... não formal. E não naquela sistematizada que a escola oferece. E a escola tem que oferecer aquela sistematizada. Eles já sabem aquela leitura do mundo... e quando chegar aqui a escola vai tentar organizar isso. Então, o planejamento é a base pra prática docente. Ele é importantíssimo! Sem o planejamento você não vai fazer um bom trabalho e não vai atingir a aprendizagem não. Se você perguntar pra elas essa pergunta que você fez pra mim, elas vão dizer que é muito importante, agora, na prática, realmente esse planejamento fica um pouco mais para cumprir tabela, mais para o burocrático. Elas vão dizer e compreender que o planejamento é importante, no entanto dizer né... teoricamente, pra você encontrar um caminho, que eu acredito que elas vão chegar lá. E assim, a partir do PNAIC melhorou. Não vou dizer que não melhorou. Melhorou... assim... de umas três, o reconhecimento, a importância que eles dão. Mas ainda tem aqueles que... “Ah! Ir pra essa besteira... eu procuro fazer qualquer coisa...”

A partir das respostas acima, compreendemos que P1 e P2 têm consciência da importância do planejamento, embora em várias situações vivenciadas no campo tenhamos percebido a ausência ou pouco tempo dedicado a ele (como no momento do início da entrevista com P1). Além disso, a fala de SP confirma nosso entendimento, quando diz que as

professoras dizem que o planejamento é importante, embora ainda o vejam como besteira ou o resumam a algo burocrático, para cumprir tabela.

O planejamento exige do professor uma tomada de decisão, um resgate de princípios e, por isso, é necessário que atribua sentido ao ato de planejar, tendo sempre em mente que o planejamento é uma necessidade sua. Quando quer planejar de forma a alcançar objetivos, o professor vai contra qualquer tipo de alienação e reprodução de projetos, às vezes propostos pela escola, na busca de superação das necessidades detectadas. No entanto, não podemos deixar de considerar as condições de produção da maior parte dos professores no nosso país e, especificamente, das professoras e da supervisora que nos concederam entrevista. Por terem que trabalhar em dois turnos, seja na mesma escola, seja em escolas diferentes, o tempo para planejamento fica restrito. Entendemos que para realizar o trabalho docente a partir de um planejamento bem feito seria necessário que trabalhassem em tempo integral na mesma instituição, sendo em um turno lecionando e noutro planejando, estudando, pesquisando, atendendo individualmente alunos com dificuldade de aprendizagem. E que, para desenvolverem tais atividades fossem remuneradas dignamente. Desse modo, teriam oportunidade de buscar a melhor forma de trabalhar e de sentir bem, tanto no âmbito profissional como no pessoal.



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tratamos nesse trabalho do Planejamento de Ensino, enfatizando a importância que professores atribuem ao ato de planejar. A abordagem dessa temática se deu com a utilização da metodologia de analisar o que foi dito e ao mesmo tempo do que foi visto, tendo como base para análise um referencial teórico que nos possibilitou fazer algumas considerações sobre a questão.

As profissionais entrevistadas já têm um bom tempo de formação e de experiência em sala de aula, o que nos leva a inferir que têm muita familiaridade com a prática docente e com questões teóricas que deveriam fundamentar essa prática.

Verificamos que, de uma forma geral, uma das maiores dificuldades no desenvolvimento do trabalho pedagógico, gira em torno da falta de tempo, tanto das professoras, para planejar, como da supervisora para acompanhar o trabalho de planejamento, o que não justifica o descaso para com o que vem a ser obrigação de cada uma. Entendemos a falta ou escassez de tempo como dificuldade pessoal para planejar, mas que não pode ser empecilho ou desculpa para deixar de fazê-lo, já que as três entrevistadas expressam em seus discursos reconhecimento da importância do planejamento como um os fatores essenciais para uma aula produtiva.

Em linhas gerais, observamos na fala das professoras a falta de entusiasmo em buscar formação teórica e até mesmo atividades para desenvolverem em sala, e na fala da supervisora, o incômodo por essa postura adotada por elas. Percebe-se um distanciamento e divergência de concepções entre professoras e supervisora, o que dificulta o trabalho, principalmente no que diz respeito a abertura para sugestões e possível mudança de postura.

A respeito das concepções de planejamento, as professoras têm uma visão em comum, quando o definem basicamente como momento de organização, o que diverge um pouco da visão da supervisora, que vai mais fundo e toca novamente na questão do planejamento como momento de formação, pelo qual ela salienta que as professoras não têm interesse.

Sobre o plano de aula, apreendemos no discurso das professoras o pouco tempo e superficialidade que são dedicados à sua elaboração. Já na fala da supervisora, percebemos a consciência mas, de certa forma, a omissão, diante dessa situação, quando assume não acreditar na eficácia de rotinas de aula sem objetivos preestabelecidos e, no entanto, não assume ir contra essa prática em busca de mudanças de postura.

Nas indagações sobre o Sistema de Ciclos e PNAIC, pudemos inferir que por parte das professoras existe certo desconhecimento das propostas, o que gera falta de valorização de um

e de outro. Esse desconhecimento parte da falta de interesse em buscar compreender que contribuições cada um deles tem em vista para a prática docente e aprendizagem, já que a supervisora, diferentemente das professoras, demonstra sempre em seu discurso, total conhecimento da proposta, mesmo trabalhando com o sistema há pouco tempo.

Quanto ao suporte dado pela SEDUC e exigências feitas acerca do planejamento, as três entrevistadas o compreendem como escasso e superficial, em que pouco é exigido e analisado.

No tocante à importância do planejamento na prática docente e na aprendizagem dos alunos, sentimos a distância entre o que é dito e o que é feito. As professoras, em seus discursos, deixam bem claro o quão importante e essencial ele é, mas não é o que transparece em suas práticas, pois em nenhum momento sequer foi vista uma folha com pelo menos o rascunho de um planejamento. Viu-se muito a improvisação de atividades, levada pelas circunstâncias do momento e ambiente. A supervisora, por sua vez, confirmou nossa percepção acerca da distância entre discurso e prática das professoras, quando abordou que elas dizem e sabem que é importante, mas não fazem.

Sentimos falta, nos discursos, de um comprometimento maior com a prática do ensino por parte de cada uma das participantes, no que se refere ao planejamento. Tendo consciência do que é necessário, do que é certo e do que deve ser feito para produzir mudanças positivas, esperava-se a admissão da necessidade de mudança de postura, e não a permanência no erro, seja em forma de não realização ou em forma de omissão.

Por fim, queremos destacar a nossa posição de que o planejamento é essencial, sendo uma das tarefas mais importantes para garantir o alcance do sucesso no processo de ensino-aprendizagem. Para isto, não é necessário apenas que os profissionais entendam o que vem a ser o planejamento e qual a sua importância, mas que assimilem e acreditem nisso e, principalmente, que o levem para sua prática, assumindo cada qual a responsabilidade com aquilo que lhe compete fazer, para fazê-lo tendo em mente sempre o aluno e seus direitos de aprendizagem. E que lhes sejam oferecidas as condições de trabalho e remuneração que garantam dignidade profissional e pessoal.

## REFERÊNCIAS

BARROS, Aidil Jesus da Silveira e LEHFELD, Neide Aparecida de Souza. **Fundamentos de Metodologia científica**. 3. ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

BRASIL. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa**. Brasília: MEC, SEB, 2012. Disponível em: <http://pacto.mec.gov.br/o-pacto>. Consulta em 03 de junho de 2014.

BRASIL. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa**. Brasília: MEC, SEB, 2012. Disponível em: [http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/pacto\\_livreto.pdf](http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/pacto_livreto.pdf). Consulta em 03 de julho de 2014.

CAMPINA GRANDE. **Regulamento dos ciclos, conhecimentos sistematizados, competências da educação infantil e ensino fundamental – 1º, 2º e 3º ciclos – e considerações sobre educação especial**. Secretaria de Educação, Esporte e Cultura – SEDUC. Campina Grande-PB, 2004.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

COROACY, Joana. “O planejamento como processo”. In **Revista Educação**, Ano I, nº 4. Brasília: 1972.

DALMÁS, Ângelo. **Planejamento participativo na escola: elaboração, acompanhamento e avaliação**. 10. ed. Petrópolis, RJ : Vozes, 1994.

ENRICONE, Délcia et alii. **Planejamento de ensino e avaliação**. Porto Alegre: Sagra, 1989.

GANDIN, Danilo. **Planejamento com prática educativa**. São Paulo: Loyola, 1983.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1992.

LOPES, Antonia Osima. Planejamento do ensino numa perspectiva crítica de educação. In VEIGA, Ima Passos de Alencastro (Coord.). **Repensando a didática**. 6. ed. Campinas, SP: Papyrus, 1991.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Avaliação da aprendizagem: componente do ato pedagógico. 1.ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MASETTO, Marcos Tarciso. **Didática: a aula como centro**. 3 ed. São Paulo: FTD, 1996.

PADILHA, R. P. **Planejamento dialógico: como construir o projeto político-pedagógico da escola**. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2001.

SANT'ANNA, F. M.; ENRICONE, D.; ANDRÉ, L.; TURRA, C. M. **Planejamento de ensino e avaliação**. 11. ed. Porto Alegre: Sagra / DC Luzzatto, 1995.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Planejamento**: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico – elementos metodológicos para elaboração e realização. 20 ed. São Paulo: Libertad, 2010.

\_\_\_\_\_. **Coordenação do trabalho pedagógico**: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula. São Paulo: Libertad, 2002.

\_\_\_\_\_. **Avaliação da aprendizagem**: práticas de mudança - por uma práxis transformadora. 5.ed. São Paulo: Libertad, 2003.

\_\_\_\_\_. O Projeto de Ensino-Aprendizagem como instrumento de Gestão do Trabalho em Sala de Aula. In VASCONCELLOS, C. dos S. **Coordenação do trabalho pedagógico**: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula. São Paulo: Libertad, 2002.

\_\_\_\_\_. **Disciplina**: construção da disciplina consciente e interativa em sala de aula e na escola. 7. ed. São Paulo: Libertad, 1995.

# APÊNDICES

## APÊNDICE A- ROTEIRO DE ENTREVISTA ÀS PROFESSORAS

UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
CURSO DE PEDAGOGIA

Pesquisa: Planejamento de Ensino

Pesquisadora: Débora Gomes do Rego

Equipamentos: Folhas de papel sulfite, tamanho ofício, e caneta esferográfica

Local: Dependências da escola-campo da pesquisa

### ROTEIRO

P\_\_\_ - Nome: \_\_\_\_\_

Idade: ( ) entre 30 e 40 anos ( ) entre 41 e 50 anos ( ) entre 51 e 60 anos

1. Qual a sua formação acadêmica? Onde cursou e quando concluiu?
2. Há quanto tempo leciona? E nesta escola? E neste ciclo?
3. Que fatores você considera essenciais para que uma aula seja produtiva?
4. Para você, o que é planejamento?
5. Você escreve o plano de cada dia de aula? Faz isso na escola ou em casa? Quanto tempo, por semana, você dedica ao planejamento?
6. Qual a maior dificuldade pessoal que encontra para planejar?
7. Que suporte a SEDUC lhe oferece para planejar? E que exigências ela faz a respeito do planejamento?
8. Que avanços o Sistema de Ciclos trouxe para sua prática de planejamento?
9. De que forma a sua participação no curso do PNAIC está influenciando seus Planos de Aula?
10. A seu ver, qual a importância do planejamento na prática docente e na aprendizagem dos alunos?

**APÊNDICE B- ROTEIRO DE ENTREVISTA À SUPERVISORA**

UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
CURSO DE PEDAGOGIA

Pesquisa: Planejamento de Ensino

Pesquisadora: Débora Gomes do Rego

Equipamentos: Folhas de papel sulfite, tamanho ofício, e caneta esferográfica

Local: Dependências da escola-campo da pesquisa

**ROTEIRO**

Nome: \_\_\_\_\_

Idade: ( ) entre 30 e 40 anos ( ) entre 41 e 50 anos ( ) entre 51 e 60 anos

1. Qual a sua formação acadêmica? Onde cursou e quando concluiu?
2. Já lecionou? Durante quanto tempo?
3. Que fatores você considera essenciais para que uma aula seja produtiva?
4. Para você, o que é planejamento?
5. As professoras desta escola escrevem o plano de cada dia de aula? Fazem isso na escola ou em casa?
6. Quanto tempo, por semana, você dedica acompanhando o planejamento dessas professoras? De que forma você participa desse processo?
7. Qual sua maior dificuldade para estimular a prática do planejamento?
8. Que suporte a SEDUC oferece aos professores para planejar? E que exigências ela faz a respeito do planejamento?
9. Que avanços o Sistema de Ciclos trouxe para a prática de planejamento de aulas?
10. De que forma o PNAIC está influenciando os Planos de Aula nesta escola?
11. A seu ver, qual a importância do planejamento na prática docente e na aprendizagem dos alunos? E que importância as professoras dão a ele?