

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**MÁRCIA RIBEIRO SILVA FERNANDES**

**PLANEJAMENTO DE ENSINO E SUA RELAÇÃO COM A PRÁTICA  
DOCENTE: NECESSIDADES PRODUZIDAS POR PROFESSORES NOS  
ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL DE UMA ESCOLA  
PARTICULAR DE PARNAÍBA-PI**



**TERESINA  
2016**



**MÁRCIA RIBEIRO SILVA FERNANDES**

**PLANEJAMENTO DE ENSINO E SUA RELAÇÃO COM A PRÁTICA  
DOCENTE: NECESSIDADES PRODUZIDAS POR PROFESSORES NOS  
ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL DE UMA ESCOLA  
PARTICULAR DE PARNAÍBA-PI**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí (UFPI), na linha de pesquisa Ensino, Formação de Professores e Prática Pedagógica, como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Educação sob orientação da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ivana Maria Lopes de Melo Ibiapina.

**TERESINA  
2016**

FICHA CATALOGRÁFICA  
Universidade Federal do Piauí  
Biblioteca Comunitária Jornalista Carlos Castello Branco  
Serviço de Processamento Técnico

F363p      Fernandes, Márcia Ribeiro Silva.  
                Planejamento de ensino e sua relação com a prática docente :  
                necessidades produzidas por professores nos anos finais do  
                ensino fundamental de uma escola particular de Parnaíba-PI /  
                Márcia Ribeiro Silva Fernandes. – 2016.  
                198 f.

                Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal  
                do Piauí, Teresina, 2016.

                “Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ivana Maria Lopes de Melo  
                Ibiapina”.

                1. Prática docente. 2. Necessidade. 3. Planejamento de  
                ensino. I. Título.

CDD 370.71

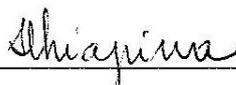
MÁRCIA RIBEIRO SILVA FERNANDES

**PLANEJAMENTO DE ENSINO E SUA RELAÇÃO COM A PRÁTICA DOCENTE:  
NECESSIDADES PRODUZIDAS POR PROFESSORES NOS ANOS FINAIS DO  
ENSINO FUNDAMENTAL DE UMA ESCOLA PARTICULAR DE PARNAÍBA-PI**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí (UFPI), na linha de pesquisa Ensino, Formação de Professores e Prática Pedagógica, como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Educação sob orientação da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ivana Maria Lopes de Melo Ibiapina.

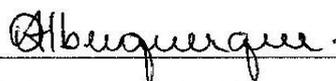
Aprovada em: 30/08/2016

BANCA EXAMINADORA



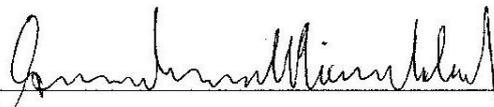
---

**Prof.ª Dr.ª Ivana Maria Lopes de Melo Ibiapina**(Orientadora)  
Universidade Federal do Piauí - UFPI



---

**Prof.ª Dr.ª Maria Ozita de Araujo Albuquerque** (Avaliadora Externa)  
Universidade Estadual do Piauí - UESPI



---

**Prof.ª Dr.ª Carmen Lúcia de Oliveira Cabral**(Avaliadora Interna)  
Universidade Federal do Piauí/PPGED - UFPI

À minha família, fonte de amor, fé, energia e alegria.

## AGRADECIMENTOS

É difícil transmitir em palavras toda a gratidão que sentimos por aqueles a quem amamos e queremos tão bem.

Aqueles que souberam lidar com a nossa ausência, fazendo-se fortes a fim de que conseguíssemos chegar ao final.

Por aqueles que, em determinados momentos de nossa vida, tornaram-se anjos de luz a nos guiar pelo caminho, não nos permitindo desviar.

Por aqueles que insistiram e persistiram para conosco, acreditando em nossa capacidade, mesmo que, repetidamente, disséssemos o contrário.

Aqueles que, mesmo de longe, mantinham-se em preces, emanavam pensamentos positivos para que tudo ocorresse a contento e ao nosso favor.

Por aqueles que, quando menos esperávamos, recebíamos uma mensagem de força, de confiança, de fé, fazendo-nos levantar a cabeça e seguir em frente.

O que dizer a eles? Como dizer? É melhor deixar que fale o coração...

À minha fonte de vida, meu esposo Jacks Renan Neves Fernandes, que me faz sentir a mulher mais amada do mundo, que me ensinou a ser mãe me presenteando com o bem mais precioso do mundo: nossas filhas. Obrigada por me motivar aos estudos, fazendo desabrochar em mim a pessoa e a profissional que sou hoje. Obrigada por persistir, por não desistir perante as minhas teimosias, por me fazer sentir importante, por me guiar pelos caminhos certos, por me ensinar a ter fé e a acreditar que existe um mundo bem melhor para se viver. Que tanto te amo?! Não tem tanto... é infinito!

À minha fonte de alegria, minhas filhas. Thayaná Ribeiro Silva Fernandes (mãezinha), obrigada pela paciência e compreensão durante todo esse tempo distante. Sei que não foi fácil, mas você, bravamente, soube lidar com a situação, colaborando das mais diversas formas. Obrigada por cuidar de sua maninha, do seu pai e da vó Dinda, por ser o equilíbrio em nosso lar. E, ainda, por fazer parte do desenvolvimento deste trabalho, apoiando a mamãe em diversos momentos. Obrigada por tudo. A mãe te ama!

E à pitoquinha da mamãe, Thayla Ribeiro Silva Fernandes (mainha), nossa alegria de todos os dias, fonte de carinho, de cuidado, de sorrisos, de chamego, de amor, de inocência. Obrigada meu denguinho, pelos abraços e beijos de afago todos os dias. “Amores da vida” da

mamãe, obrigada por existirem e por me fazerem uma pessoa melhor a cada dia e, principalmente, por me fazer continuar acreditando num mundo melhor. Amo vocês!

À minha querida sogra, Maria Augusta Neta Borges, pelos ensinamentos de sogra, de mãe, de amiga; pelo amor e pela dedicação à nossa família em tempo integral; por acreditar em sua única nora muito mais que ela mesma; por sonhar junto conosco; por sofrer com as nossas decepções, por querer sempre o melhor e não esperar, mas lutar junto para que ele chegue logo. Muito agradecida pela colaboração durante o desenvolvimento da pesquisa em suas várias etapas, bem como por compartilhar sempre, e repetidas vezes, de suas belas e engraçadas histórias de vida. E é chegada a hora, hora de começar a escrever essas histórias, lembra?! Do combinado?!!! Um livro: Mil e uma histórias de Maria Augusta. Quero que saiba que tudo que eu dizer é pouco demais para expressar tudo o que já fez por mim e por nossa família. Eternamente grata. Amo você!

À minha avó, Luzia Izaura Ribeiro dos Santos, e ao meu pai/avô, Sebastião Luiz dos Santos, por cuidarem de mim com tanto amor e carinho dos sete meses aos nove anos de idade. Sei que durante todos esses anos estou presente em suas orações. Eternamente grata pelos valores éticos a mim ensinados e que me fortaleceram para os desafios da vida. Amos vocês!

À minha mãe, Maria de Fátima Ribeiro Alves, pela fé, garra e perseverança em meio a tantos desafios que a vida lhe impôs. Mãe, você é nossa guerreira, nos orgulhamos da senhora. Temos consciência de que fez tudo que podia para nos dar o melhor, afinal deixou de lado os seus sonhos para tornar possível a nossa felicidade. Confesso que não entendia, aos nove anos, o porquê de retornar a morar com a senhora, deixando vó e pai. Depois entendi... talvez não estivesse onde estou hoje. Olha aqui o resultado! Obrigada por fazer parte dessa história. Te amo mãe!

Ao meu pai, José de Sousa Alves, um ser especial que me faz rir à toa, que cuidou de mim e de meus irmãos, nos dando amor, carinho e nos mostrando o caminho do bem, sempre nos motivando aos estudos. Obrigada por tudo!

Aos meus irmãos Leila Cristianne, Leydimar e Sandra Gabriela, por me motivarem com sua alegria, pelo incentivo, pela motivação, pela paciência e pelo respeito à minha

ausência no núcleo familiar durante o período de mestrado. Agora vamos nos ver mais, nos reunir, dialogar... Amo vocês!

À amiga Aurilene pelo carinho e cuidado com nossa amizade. Obrigada por ter feito parte dessa história, mesmo distante, mas sempre em orações.

Aos amigos e às amigas, referências em minha vida profissional e pessoal, D. Socorro Mapurunga, Gersila Barros, Eliane Alice Rodrigues, Canindé Correia, Regina Schmidlin, Ana Lucia Balduino, Noé Fortes. Obrigada por todos os ensinamentos e oportunidades. Eternamente grata!

Aos amigos do Núcleo de Pesquisa Formar, por colaborarem para o meu desenvolvimento como pesquisadora e possibilitarem a realização desse trabalho, em especial:

- Fabrícia, que desde o processo de seleção, com sua fé e confiança inabaláveis me fez acreditar que eu conseguiria. Lembra que você me perguntou: você tem fé em Deus?! Pois confie. Foi por meio dessas palavras que cheguei até aqui e tantas outras durante o percurso. Quando pensávamos não ter mais forças, essa voz amiga sempre esteve presente, nos motivando a confiar;
- Elieide, Ozita, Chiquinho, pela carinhosa e cuidadosa acolhida em Teresina, pela amizade verdadeira (que dificilmente se constitui nos dias de hoje), pela colaboração, pelo respeito, pela sinceridade e pelo muito que aprendi, pessoal e profissionalmente, no convívio com cada um de vocês. Obrigada é pouco para expressar a minha gratidão;
- Ruth, nossa menina prodígio, que aqui representa todas as graduandas do Formar. Você é a prova de que a colaboração existe quando temos um par mais experiente em determinado assunto. Você foi meu par mais experiente em vários momentos dessa caminhada, senti por demais quando não pôde continuar como partícipe de nossa pesquisa, mas compreendi que era necessário. Muito grata por tudo, pela disponibilidade nas idas e vindas em Parnaíba, no início da pesquisa, pelos diálogos e ensinamentos de uma menina que sonha e que descobriu que pode sonhar mais;
- Ao trio (do Quarteto Fantástico): Rosalina (Rosa), Josiane (Josi), Hostiza (nossa poetiza, não é meninas?!). Meu Deus, o que dizer de vocês? Por onde começar?! Rosa, minha amiga, te agradeço imensamente pela amizade verdadeira que constituímos desde o início do curso até então. Rimos e choramos muito e ao mesmo tempo, lembra?! Principalmente, quando pensávamos compreender o método, e, na aula seguinte, descobríamos que não

estávamos compreendendo era nada. O tempo foi passando, e de um dueto, formamos um trio, com a chegada de nossa amiga Josi, menina criativa, que adora cantarolar e chega para nos completar. Compartilhamos desejos e vivenciamos momentos de incertezas. Foram muitos os desafios que se transformaram em motivação, em força e determinação. Com a chegada da nossa poetiza, o trio tornou-se quarteto, um quarteto fantástico. Ela, a poetiza, com seu jeito delicado e ao mesmo tempo firme, demonstrou o verdadeiro sentido da colaboração, sempre à disposição. A vivência de uma fortalecia as outras. Nos últimos momentos deste trabalho, quando as forças pareciam não existir mais, esse trio me fez emergir, mostrou-me o potencial da colaboração e é por isso que estou aqui neste exato momento. Obrigada por confiarem em mim, quando nem eu mesmo confiava mais. Obrigada por me acolherem em seus lares e corações. Obrigada, principalmente, pela rara amizade e por me ensinarem o verdadeiro sentido da colaboração. Essas foram as minhas maiores conquistas!

- Ao Carlos José, pelas horas de companhia e de diálogo nas idas e vindas de Parnaíba a UFPI/Teresina para participarmos do Formar, às terças. As viagens, antes monótonas e cansativas, se tornaram caronas para descontração e formação, pois sempre tinha muitas histórias para compartilhar, pessoais, profissionais e acadêmicas. O sentimento de segurança esteve presente toda vez que saíamos às 4h da manhã de casa, deixando a família, com a sensação de que logo estaríamos de volta, antes da meia-noite. Grata por tudo!

Ao Serviço Social da Indústria (SESI), pela oportunidade e pelo apoio que me foram dispensados durante os dois anos e meio do mestrado. O desafio de fazer o curso e trabalhar ao mesmo tempo foi grande, mas o aprendizado para a vida pessoal e profissional foi bem maior. Obrigada, Mardônio, Sandra, Paula, Martha, Rute, Ana, Aura, Kátia, Teresa, Fátima, Rosângela, Alice, Marcos e a todos os envolvidos, direta e indiretamente. Em especial, à amiga-irmã Elisane pela orientação, disposição, atenção, pelos valiosos diálogos sobre a vida, o ser humano, a família, a educação, o trabalho, além do carinho e amizade. Espero continuar aprendendo com você, um ser especial. Muito obrigada!

Aos partícipes colaboradores da pesquisa: Assis, Brucy, Leonilde, Luciana, Maremildes, Rondinéia, que muito contribuíram com suas vivências e saberes para a produção deste trabalho. Mais do que isso, por compartilharem de suas necessidades como profissionais de educação e por se dispuserem a continuar com o grupo de estudos, uma vez

que evidenciaram a importância da colaboração para que todos sejam um. Essa foi nossa conquista maior! Sem vocês, esta dissertação não seria realidade! Muito obrigada!

Meus agradecimentos, também, a todos os professores dos anos finais da Escola lócus que assistiram à apresentação da pesquisa e/ou aceitaram participar, mas que, por motivos outros, não puderam permanecer.

Às equipes gestoras; coordenações pedagógicas, docentes e discentes das Escolas SESI de Teresina (em especial: Goretti, Sandra, Regina, Raquel), Parnaíba (em especial: Cássio, Sávia, Vânia, Maremildes, Valquíria); e Picos (em especial: Wilma, Francisca, Edinelma, Nilva, Fátima) pela amizade, pelo profissionalismo, pelo carinho e cuidado de sempre durante esses últimos 16 anos. Obrigada por fazerem parte da minha formação profissional e pessoal. Se hoje sou um ser humano melhor, vocês contribuíram para isso. Aprendi muito com vocês!

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), em especial Ana Valéria Marques Fortes Lustosa, Maria da Glória Soares Barbosa Lima, Antonia Dalva Franca Carvalho, Maria do Amparo Borges Ferro, Bárbara Maria Macedo Mendes, Carmen Lúcia de Oliveira Cabral, Neide Cavalcante Guedes, e Vilani Cosme de Carvalho, por todos os ensinamentos e as contribuições dispensadas à 23ª Turma do Mestrado em Educação, e demais servidores da UFPI que, direta ou indiretamente, contribuíram para o nosso crescimento pessoal e profissional.

A todos da 23ª Turma de Mestrado da UFPI, pelo convívio, pela colaboração e amizade. Obrigada, Vânia Sebastiana, pela companhia e conversas no horário de almoço, em que o cansaço das viagens semanais era amenizado; Amanda, pela energia angelical, a disponibilidade de diálogo, carinho e cuidado, pela colaboração quando da apresentação do projeto no Conselho de Ética, lembra?!; Lucivando, pelos abraços, amigo de uma energia sem igual; Jelma, pela descontração e motivação de todos da 23ª turma. Ela não seria igual sem você! Cláudio, Carlinha, Rosimeire, pelas palavras amigas, por compartilharem de suas experiências de vida.

Às professoras doutoras Hilda Maria Martins Bandeira, Carmen Lúcia de Oliveira Cabral, Ana Teresa Silva Sousa e Rosana Evangelista da Cruz, pelas preciosas contribuições durante o exame de qualificação.

À Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Salonilde Ferreira, pelos valiosos ensinamentos durante os curtos momentos que pudemos estar juntas no Formar, durante a AFIRSE e a agora com as suas contribuições para este trabalho. Muito obrigada!

A Prof.<sup>a</sup> Ma. Marlinda Pessoa Araujo, e à sua irmã, nossa ex-aluna, Melise, pela oportunidade de vivenciar e aprender em seu grupo de pesquisa durante o mestrado, assim como, pelo incentivo e pela motivação para que eu participasse do processo seletivo de mestrado, e ainda pela colaboração na leitura de nosso trabalho. Obrigada por me deixar ser seu par!

A todos que, mesmo não citados, contribuíram para a realização desta pesquisa por meio de ensinamentos, conselhos, orações e incentivo.

A Deus e ao nosso Senhor Jesus, que, conhecendo nossas fraquezas, não nos permitiu desistir, fortaleceu nossa fé, enviando anjos de luz que, por meio de palavras ou ações, nos fizeram refletir e agir sobre as infinitas possibilidades. Que Eles retribuam a todos esses anjos o que não posso retribuir em palavras nesse espaço-tempo.

E, por fim, vou tentar responder a um desafio: contar uma história. Não sei se vou convencer... Mas vou arriscar, na certeza de que, com essa tentativa, novas possibilidades sejam geradas.

O nome da história é: Procura-se um inventor, de Daniel da Rocha Leite, adaptada por mim.

Certo dia, em um começo de tarde, uma professora iniciou sua aula falando sobre a arte de contar histórias com essa oração: “As palavras, um mundo.”.

Ela planejou uma semana de contação de histórias com a turma, deixando os alunos ansiosos e motivados a recolherem junto aos seus pais momentos inesquecíveis que os

fizeram sonhar, imaginar e se encantar por essa arte de contar histórias. “E criaram outras. Acenderam um mundo. Uma vida. O mundo mágico da luz das palavras: as histórias.”.

Um de seus alunos, Ítalo, ficou maravilhado pelo o que a professora havia dito: “que a vida, [...], acontece no mundo das histórias, e que lá as palavras **renascem na voz de quem conta.**”.

“Quantos brilhos se acendem nos olhos de quem conta uma história? Quantas luzes nascem nos olhos de quem ouve uma história contada?”. Isso não sabemos, apenas sentimos, pois contar e ouvir histórias faz renascer o verbo sonhar.

Ítalo, ao participar daquela semana de contação de histórias, refletiu no retorno da escola para casa que o “a vida é feita de palavras. Até na ausência de som há uma palavra: silêncio.” A partir de então, se encantou com as palavras e começou a se questionar sobre quem as havia criado.

Ao chegar a sua casa, fez a pergunta: “Mãe, quem inventou as palavras?” E a mãe responde: “Foram as pessoas. As palavras vivem no céu da boca e basta a vontade de se expressar, de se comunicar, de chegar até a outra pessoa. Palavras para ouvir, falar, escrever, ir até o outro [...] As palavras são um rio [...] invisível”.

Os pensamentos de Ítalo navegavam nas palavras da mãe, ainda se questionando: como elas nascem, crescem, morrem, renascem, e nascem-renascem sempre? Algum contador de histórias?

A mãe volta a falar: “Isso é uma história que cada um precisa descobrir... Cada um vai escrever em sua vida a sua resposta... Com a sua própria letra, as suas palavras e silêncios.”.

E Ítalo, não se sentindo satisfeito com a resposta da mãe, questiona seu pai: “Pai, me diga, quem inventou as palavras?”

O pai de Ítalo, ao lembrar uma história contada ao filho, responde: “com as Palavras nós conseguimos navegar pelo oceano da página. Nós conseguimos descobrir muitas ilhas, vários mares no branco ensolarado da página. Nós conseguimos navegar com as Palavras: sair de uma margem, visitar um novo mundo, conhecer novas gentes, novos olhares – ancorar – partir de novo, chegar até a outra margem.”.

Ítalo, ao ouvir o pai, lembra que havia dito que as palavras eram um barco, um “barco que se chama palavra”. Mas ele não se contentava com as respostas dadas, até então, de que “a vida, o mundo ou as pessoas” tenham criado as palavras. Ítalo queria um nome, quem?

Os pais do menino fazem uma nova tentativa, ao dizerem que as palavras foram criadas pelos sonhos, a “vontade-sonho de ir até o outro, a outra gente: ouvir, falar dizer conversar, escrever, comunicar-se, viver. Amar...”.

Nesse momento, Ítalo se lembra de algo mágico que sua professora havia dito: “As palavras vivem uma nova vida nos poemas.” Os poetas poderiam ter criado as palavras. Então, para ter certeza, ele pergunta ao pai: “Pai, qualquer pessoa do mundo pode ser um poeta?”

Sua mãe responde: “Amar as palavras, antes de tudo, é um bom início. E sempre ler muito.”.

E ele pergunta: “E como amamos as palavras, mãe?”

A mãe de Ítalo responde: “Amar do verbo amar, filho. Tendo olhos para as palavras. Amar as histórias, meu filho. Amar a vida que há nelas. Amar as pessoas. Amar os poemas. Amar as palavras. A leitura faz um bem enorme em nossas vidas. Quem lê, enxerga melhor, meu filho”.

A mãe de Ítalo se lembra de alguém que amou as palavras “a sua vida inteira [...]. Viveu por entre elas. Cuidou das suas vidas. Fez delas o seu trabalho. Um poema-rio. Um rio-texto de história. Essa *pessoa* deixou para nós a sua vida de palavras”.

Vocês imaginam quem seja essa pessoa? Poderíamos responder à pergunta de Ítalo agora?

Ela ama palavras. Ela ama contar histórias e encantar corações. E ao contar suas histórias, cria outras na imaginação de quem as ouve, pois cuida das palavras que compõem a sua história.

Para mim, essa pessoa se chama Ivana Ibiapina, minha fonte de inspiração.

Ela fez história em minha vida pessoal e profissional, orientando-me neste mestrado. Ela cativou-me com suas palavras e motivou-me quando disse: “conte sua história, organize seu enredo, crie. Você consegue!”. Produziu a necessidade para que eu contasse essa pequena história, que não termina aqui, pois ela me ensinou, também, que podemos sempre mais. O mundo das palavras, a imaginação, nos permitirá contar outras histórias com ela e todos aqueles que fizeram parte dessa história.

A força que nos conduz  
é a mesma que acende o sol  
que anima os mares  
e faz florescer as cerejeiras.  
A força que nos move  
é a mesma que estremece as sementes  
com sua mensagem imemorial de vida.  
A dança gera o destino  
sob as mesmas leis que vinculam  
a flor à brisa.  
Sob o girassol de harmonia  
todos somos um.

(Todos Somos Um - Rolando Toro  
Araneda)

FERNANDES, Márcia Ribeiro Silva. **PLANEJAMENTO DE ENSINO E SUA RELAÇÃO COM A PRÁTICA DOCENTE**: necessidades produzidas por professores nos anos finais do ensino fundamental de uma escola particular de Parnaíba-PI. Dissertação (Mestrado em Educação). 198 f. Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal do Piauí, 2016.

## RESUMO

O presente trabalho investiga as necessidades que os docentes têm de relacionar o planejamento de ensino com a prática docente nos anos finais do Ensino Fundamental de uma escola da rede particular de Parnaíba-PI. Especificamente, caracteriza a prática de planejamento de ensino desenvolvida pelos docentes; identifica a relação do planejamento de ensino com a prática docente nos anos finais do Ensino Fundamental; e analisa as necessidades docentes a partir dessa relação. A investigação foi desenvolvida com seis professores, adotando como referencial teórico e metodológico os pressupostos do Materialismo Histórico Dialético, fundamentados em Afanasiev (1968), Marx e Engels (2002) e Cheptulin (2004); bem como os princípios da Teoria Sócio-Histórica, apoiados em Vigotski (2009) e Holzman (1996); e da Pesquisa Colaborativa, baseados em Ibiapina (2016), Bandeira (2016). Ao utilizar como princípio a unidade pesquisa-formação, o estudo oportunizou, por meio da linguagem, a reflexão crítica sobre as necessidades de relacionar o planejamento de ensino com a prática dos partícipes. A produção dos dados se deu a partir dos encontros colaborativos, da videogravação e dos encontros colaborativos pós-videogravação, possibilitando analisar os discursos dos partícipes a partir dos fundamentos da Análise do Discurso Crítica em Ramalho e Resende (2011). No processo de análise, ao relacionar o planejamento de ensino com a prática docente, o estudo desvelou as necessidades produzidas nesta relação, explicitando as de natureza instrumental, experimental e desenvolvimental geradas, respectivamente, a partir da relação dos planejamentos de ensino utilitário, motivacional e potencial com as práticas docentes normativa, imediata e cooperativa. O estudo evidenciou, a partir da colaboração, a explicitação das necessidades geradas na relação existente entre planejamento de ensino e a prática docente produzidas no discurso por meio da reflexão crítica.

**Palavras-chave:** Necessidade. Planejamento de ensino. Prática docente.

FERNANDES, Márcia Ribeiro Silva. **TEACHING PLANNING AND ITS RELATIONSHIP WITH TEACHING PRACTICE**: needs produced by teachers in the final years of elementary education at a private school in Parnaíba-PI. Dissertation (Master in Education). 198 f. Postgraduate Program in Education, Center for Educational Sciences, Federal University of Piauí, 2016.

### **ABSTRACT**

This study investigates the needs that teachers have to relate the educational planning with the teaching practice in the final years of elementary education at a private school in Parnaíba-PI. Specifically, it characterizes the practice of educational planning developed by the teachers; it identifies the relationship between education planning with the teaching practice in the final years of elementary school teachers and analyzes docentship needs coming out of this relationship. The research was developed with six teachers, adopting, as theoretical and methodological referentials, assumptions of Dialectical Historical Materialism, grounded on Afanasiev (1968), Marx and Engels (2002) and Cheptulin (2004) and the principles of Socio-Historical Theory, supported by Vygotsky (2009) and Holzman (1996) and the Collaborative Research, based on Ibiapina (2016), Bandeira (2016). By using the research-training unit as principle, the study provided, through language, the critical reflection about the necessities of relating the educational planning with the participants' practice. The data production occurred through collaborative meetings, as from video recording and post video recording collaborative meetings, enabling the analysis of participants' speeches from the fundamentals of Ramalho and Resende's (2011) Critical Discourse Analysis. In the analysis process, by relating the education planning and the teaching practice, the study expounded the necessities produced in this relationship, pointing out the ones of instrumental nature, experimental nature and developmental nature generated, respectively, as from the ratio of the plannings of utilitary teaching, motivational and potential with the normative, immediate and cooperative docent practices. The study evidenced, as from collaboration, the necessities' explicitation generated in the ratio existing among educational planning and teaching practice produced in discourse through critical reflection.

**Keywords:** Need. Education planning. Teaching Practice.

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1</b> –	Princípios do Materialismo Histórico Dialético e o objeto de pesquisa.....	41
<b>Figura 2</b> –	Primeiro encontro colaborativo .....	60
<b>Figura 3</b> –	<i>Kit</i> Partícipe .....	63
<b>Figura 4</b> –	Segundo Encontro Colaborativo .....	67
<b>Figura 5</b> –	Terceiro encontro da pesquisa .....	69
<b>Figura 6</b> –	Trechos da música “A Carta” .....	70
<b>Figura 7</b> –	Espaço e materiais do primeiro encontro colaborativo pós-videogravação.....	83
<b>Figura 8</b> –	Segundo encontro colaborativo pós-videogravação .....	85
<b>Figura 9</b> –	Grupo de Pesquisa .....	88
<b>Figura 10</b> –	Categoria Necessidades Docentes de relacionar o Planejamento de Ensino com a Prática .....	95
<b>Figura 11</b> –	Níveis de Planejamento Educacional .....	105

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b> –	Eventos e programas de pesquisa utilizados para a revisão de literatura .....	31
<b>Quadro 2</b> –	Resultado quantitativo do levantamento bibliográfico da revisão de literatura .....	33
<b>Quadro 3</b> –	Indicadores de Eficácia e Qualidade (Avaliações Internas Externas) ..	54
<b>Quadro 4</b> –	Objetivos da pesquisa e procedimentos utilizados para produção de dados .....	55
<b>Quadro 5</b> –	Cronograma de encontros colaborativos, videograções e encontros colaborativos pós-videograções .....	56
<b>Quadro 6</b> –	Perfil dos Partícipes .....	62
<b>Quadro 7</b> –	Atribuições dos Partícipes na Pesquisa Colaborativa .....	64
<b>Quadro 8</b> –	Cronograma de gravação das aulas .....	73
<b>Quadro 9</b> –	Categoria Analítica do Discurso .....	92
<b>Quadro 10</b> –	Necessidades Docentes produzidas no desenvolvimento das Tendências Pedagógicas Liberal .....	116
<b>Quadro 11</b> –	Necessidades Docentes produzidas no desenvolvimento das Tendências Pedagógicas Progressista .....	122

## LISTA DE ABREVIATURAS

AFEF	Anos Finais do Ensino Fundamental
ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
EaD	Educação a Distância
ENDIPE	Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino
ENFORSUP	Encontro Inter-Regional Norte, Nordeste e Centro-Oeste sobre Formação Docente para Educação Básica e Superior
FORMAR	Formação de Professores na Perspectiva Histórico-Cultural
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
SESI	Serviço Social da Indústria
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UAPI	Universidade Aberta do Piauí
UESPI	Universidade Estadual do Piauí
UFPI	Universidade Federal do Piauí
UFBA	Universidade Federal da Bahia

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>SEMENTES: história do antes ao devir</b> .....	21
<b>2</b>	<b>SEMEAR: da pesquisa às condições criadas para colaborar</b> .....	38
2.1	Materialismo Histórico Dialético: primeira condição.....	39
2.1.1	Categorias do método: necessidades e casualidade, realidade e possibilidade, conteúdo e forma.....	43
2.2	Teoria Sócio-Histórica: conhecimento e desenvolvimento.....	47
2.3	Pesquisa Colaborativa: conhecimento e formação.....	50
2.3.1	A pesquisa em vias de desenvolvimento: o contexto particular .....	53
2.3.2	Procedimentos metodológicos.....	54
2.3.2.1	Encontro Colaborativo.....	57
2.3.2.2	Videogravação.....	73
2.3.2.3	Encontro Colaborativo pós-videogravação: refletindo sobre o antes e o depois.....	81
2.4	Plano de Análise: da prática real às possibilidades.....	87
<b>3</b>	<b>GERMINAR DE NECESSIDADES: planejamento de ensino e prática docente</b> .....	98
3.1	Em busca das necessidades produzidas historicamente.....	99
3.2	Da relação planejamento de ensino e prática docente às necessidades.....	124
<b>4</b>	<b>E QUAL O PROPÓSITO DAQUI PARA FRENTE?</b> .....	159
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	169
	APÊNDICE A – ROTEIRO PARA IDENTIFICAÇÃO DO PERFIL DOCENTE .....	181
	APÊNDICE B – RESULTADO DO LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO DA REVISÃO DE LITERATURA .....	182
	APÊNDICE C – MESTRADO EM EDUCAÇÃO (PPGED/UFPI) – 2014/2016 .....	186
	APÊNDICE D – <i>E-MAIL</i> CONVITE PESQUISA COLABORATIVA .....	190
	APÊNDICE E – CONHECIMENTOS PRÉVIOS DOS PARTICIPES SOBRE AS CATEGORIAS TEÓRICAS E TEMÁTICAS .....	191
	ANEXO A – CARTA DE ENCAMINHAMENTO AO COMITÊ DE ÉTICA .....	193
	ANEXO B – DECLARAÇÕES DO (S) PESQUISADOR (ES) .....	194

ANEXO C – TERMO DE CONFIDENCIALIDADE .....	195
ANEXO D – SOLICITAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL .....	196
ANEXO E – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO .....	197

**SEÇÃO**

**1**

**SEMENTES:  
história do antes ao devir**



## 1 SEMENTES: história do antes ao devir

- Ahhh... uma semente aqui!
- De girassol, não é?!
- É de girassol!
- Olha...
- É um desejo?!
- É um desejo.
- Eu não sabia... Vou plantar num jarrinho.
- E qual o propósito daqui para frente?  
(Terceiro Encontro Colaborativo)

Quando refletimos sobre a realidade, materializamos algo em nossa mente projetando intenções. É com esse movimento reflexivo que discorro<sup>1</sup>, nesta seção, acerca das circunstâncias e condições que geraram motivos para investigar sobre as necessidades que os docentes têm de relacionar o planejamento de ensino com a prática docente.

Falando em circunstâncias, destaco uma delas vivenciada durante a pesquisa, levando-me a definir a metáfora que embasaria toda a elaboração deste trabalho, representada na epígrafe<sup>2</sup> que abre esta seção, um recorte<sup>3</sup> do terceiro encontro colaborativo, que passo a narrar: em agradecimento aos partícipes, por mais um encontro, presenteei-os com uma caixinha contendo chocolates e sementes de girassol<sup>4</sup>, representando os desejos<sup>5</sup> mais nobres para o grupo. No recorte, fica evidenciada a surpresa de um dos partícipes, ao abrir a caixinha e encontrar as sementes (“Ahhh...”). O outro questiona, exclamando: “É um desejo?!”. E eu, também, como partícipe/pesquisadora, afirmo: “É um desejo.” Na sequência, a partícipe responde: “Eu não sabia... vou plantar num jarrinho.” E a outra partícipe questiona: “E qual o propósito daqui pra frente?”. Nesse momento, represento o antes (semente), o durante (semear e germinar) e o depois (florescer e produzir novas sementes) de toda a pesquisa.

Partindo do pressuposto de que as necessidades só existem em determinado contexto, jamais em si mesmas, destacamos, a partir deste momento, registrado na epígrafe, a necessidade produzida de utilizar a metáfora a partir das sementes de girassol, reafirmando que ela não surgiu do nada.

---

<sup>1</sup> Esta seção está em primeira pessoa do singular, pois expressa a minha relação direta com a pesquisa e as vivências que me conduziram a ela. Contudo, as demais seções estarão na primeira pessoa do plural, pois se trata de pesquisa compartilhada, em que sou partícipe.

<sup>2</sup> Recorte extraído da transcrição do Terceiro Encontro Colaborativo, realizado em 20/02/2016.

<sup>3</sup> Espaços-tempo discursivos das transcrições (texto).

<sup>4</sup> O Girassol (*Helianthus annuus L.*), planta originária da América do Norte e Central, pertencente à família das *Asteráceas*. Sua flor representa vitalidade criatividade, otimismo e alegria.

<sup>5</sup> Desejo é uma categoria de estudo do filósofo Baruch Spinoza, mas não abordaremos neste trabalho.

Uma condição foi criada, uma relação foi estabelecida e, somente a partir daí, ela, a necessidade, passou a existir. Nesse sentido, explicitarei as necessidades geradas no espaço-tempo que retratou a minha relação sócio-histórica e cultural com as necessidades docentes de relacionar o planejamento de ensino com a prática docente, assumindo-me como partícipe<sup>6</sup> desta investigação, expondo, em seguida, a problematização, o problema e os objetivos da pesquisa.

Para Bandeira (2014, p. 14), “[...] todo início é um compartilhamento de sentido em relação ao vivido e ao vir a ser”. Nessa lógica, compartilho um trecho da minha história, a partir do ano 2000, quando comecei a trabalhar no Serviço Social da Indústria (SESI)<sup>7</sup> - Departamento Regional do Piauí, no Projeto Núcleo Lúdico da Infância<sup>8</sup>, que tinha como objetivo propiciar o desenvolvimento de crianças na faixa etária de seis meses a doze anos, trabalhando a ludicidade e a resiliência. Atuava na função de digitadora, mas, esporadicamente, participava das atividades pedagógicas desenvolvidas no Projeto. Ainda cursando o Ensino Médio e sem perspectiva de qual profissão exerceria, chamava-me a atenção de como o ensinar de forma lúdica facilitava a aprendizagem das crianças, assim como o fato de a equipe pedagógica do projeto, antes da prática propriamente dita, refletir sobre o desenvolvimento daquelas atividades, imaginando detalhes, projetando possíveis ações, reações e intervenções. Nessa época, ainda não idealizava a docência como profissão. A experiência e a vivência<sup>9</sup> profissionais motivavam em mim necessidades aparentes, pois as condições ainda não permitiam o seu desvelar.

As condições foram se apresentando a partir do final do ano 2000, e geraram novas necessidades que se desenvolveram em possibilidades. Concluindo o Ensino Médio, última etapa da Educação Básica, por duas vezes concorri a uma vaga no vestibular: a primeira para o curso de Odontologia, e a segunda para o curso de Licenciatura Plena em Ciências Biológicas, ambos na Universidade Estadual do Piauí (UESPI), sendo aprovada nesta última.

---

<sup>6</sup> Termo utilizado para designar os docentes e a pesquisadora participantes da pesquisa.

<sup>7</sup> Instituição privada, localizada em Parnaíba-PI, cuja missão é: promover a melhoria da qualidade de vida dos trabalhadores da indústria e seus dependentes com foco na Educação Saúde, Lazer e Responsabilidade Social contribuindo para a competitividade da indústria piauiense.

<sup>8</sup> Projeto filantrópico realizado em comunidades carentes do município de Ilha Grande do Piauí, tais como: Labino, Urubu, Ilha das Batatas, Barros Vermelho, Cal, Baixão e Tatus. Uma parceria entre Fundação Bernard Van Leer e o Serviço Social da Indústria e Federação das Indústrias do Estado do Piauí. Entre os membros da equipe, destacamos: Maria do Socorro Almeida Mapurunga, Gersila dos Santos Barros, Regina de Fátima Mendes Schmidlin, Claudiana Maria Terto dos Santos, Rejane Moreira Andrade, Iris Torres de Lima, Turiano José Ribeiro dos Santos Neto.

<sup>9</sup> “Unidade sistêmica da consciência e também da relação personalidade-meio” (TOASSA, 2011, p. 190).

A escolha do Curso ocorreu por afinidade com a disciplina Biologia, pois não tinha qualquer pretensão, de início, de seguir a carreira docente. Mesmo assim, comecei a cursar a licenciatura.

Em 2001, no princípio da formação superior, paralela às disciplinas da área de Biologia, as disciplinas específicas para docência me envolveram e despertaram-me vontades, sentimentos. Estudar a educação e conhecer o processo de ensino-aprendizagem, partindo desde a Psicologia da Educação, da Estrutura e do Funcionamento da Educação Básica (na época), da Didática até a Metodologia do Ensino de Ciências Biológicas, efetivando-se nas Práticas de Ensino, foram condições que me permitiram sentir a necessidade de considerar a docência como possibilidade profissional. Dentre todas as disciplinas cursadas, a Didática, da forma como foi ministrada<sup>10</sup>, foi a que mais me afetou, pois tinha/tem o ensino como objeto que deve ser refletido de “[...] maneira sistemática, intencional e organizada” (RIOS, 2010, p. 52). A partir dela, conheci o planejamento educacional, seus níveis e tipos, dentre eles o planejamento de ensino, o qual está relacionado ao objeto de investigação deste trabalho.

A partir dessa disciplina cursada, a aceitação pela escolha profissional parecia mais próxima. Mas a imaturidade me questionava sobre a capacidade de ensinar, principalmente, porque cada pessoa tem sua forma de aprender. Então, refletia: como desenvolver uma prática de ensino capaz de fazer com que todos os alunos de uma sala aprendessem, sabendo que cada um apresentava modos de aprender diferentes? Como seria envolvê-los no processo de aprendizagem para formá-los e desenvolvê-los integralmente? Assim, as condições de como estar e de como se fazer docente se constituíam.

Conciliando os estudos e o trabalho, em 2002, fui convidada a participar da equipe da Coordenação de Educação do SESI – Departamento Regional do Piauí, por meio da qual eram e ainda são ofertados cursos da Educação Básica – Regular e Educação de Jovens e Adultos (EJA). Nesse contexto, fui adquirindo conhecimento sobre cada uma das etapas de ensino (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio), tendo contato com documentações legais da área educacional e procurando aprender e colaborar com os profissionais<sup>11</sup> que faziam parte da equipe e que se tornaram referências na minha formação profissional e pessoal.

---

<sup>10</sup> Francisco de Assis de Sousa Nascimento, hoje professor Adjunto III da Universidade Federal do Piauí (UFPI). Pós-doutor pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP), doutor em História pela Universidade Federal Fluminense (UFF), mestre em História do Brasil pela UFPI, especialista em Docência do Ensino Superior pela UESPI, graduado em História pela UESPI, graduado em Pedagogia pela UFPI.

<sup>11</sup> Eliana Alice Correia Rodrigues, Francisco de Canindé Correia, Regina de Fátima Mendes Schmidlin e Ana Lúcia Balduino.

Fazendo parte dessa equipe, as oportunidades de formação contínua na área de educação foram ampliadas. Participei de vários eventos/cursos<sup>12</sup> (presenciais e a distância), realizados pelo SESI Nacional em parceria com a Universidade de Brasília (UnB) e outras instituições no país. O conhecimento adquirido nessas experiências formativas contribuiu para o meu desenvolvimento profissional e futuramente docente.

Conciliando a vida acadêmica e profissional, fui relacionando os aprendizados e refletindo sobre as possibilidades que se apresentavam na instituição em que trabalhava e trabalho até hoje. Uma dessas possibilidades foi a participação como professora estagiária<sup>13</sup> no Programa SESI Educação do Trabalhador (PSET<sup>14</sup>), voltado à modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA), nos anos finais do Ensino Fundamental (antes, 5ª a 8ª séries).

A partir desse momento, assumi a responsabilidade de mediar a aprendizagem de quase 50 alunos e de me constituir docente na condição de estagiária que começava a elaborar o seu *corpus* teórico-prático profissional. Procurava dar a atenção devida àqueles alunos, respeitando seus limites e suas necessidades, envolvendo-me com a relação estabelecida, ainda de forma tímida, professor-aluno-turma-escola-mundo.

Vivenciei a responsabilidade de estar à frente de pessoas com as mais diversas situações de aprendizagem e que, de certa forma, naquele espaço-tempo, dependiam do trabalho docente para propiciar condições de continuidade à sua formação (pessoal e profissional). E, nesse contexto, a importância do planejamento de ensino se evidenciou para o desenvolvimento de prática docente intencionada, sistematizada, pois, independentemente do contexto em que nos encontrarmos – pessoal, profissional, social, econômico, político – seremos instigados a tomar decisões, refletir criticamente, planejar, ou seja, projetar intenções mentalmente com potencialidade de se objetivarem nas condições adequadas.

Com a compreensão de que o ato de planejar na profissão docente propicia o sistemático movimento de reflexão sobre as intenções (e ações) do processo de ensino e de aprendizagem, buscava relacionar, durante o estágio, a realidade do contexto sócio-histórico e educacional dos alunos com o papel social da escola na formação do homem e da sociedade.

---

<sup>12</sup> Materiais de Educação a Distância, Fundamentos de Educação a Distância, Educação Continuada em Contextos Organizacionais, Organização do Trabalho Pedagógico 1 e 2, Gestão de Organizações de Aprendizagem 1 e 2, Currículo Contextualizado, Telecongressos Internacionais de Educação, Encontros Nacionais, dentre outros, no período de 2002 a 2010.

<sup>13</sup> Estágio Curricular não obrigatório pelo Instituto Euvaldo Lodi (IEL), na área de Ciências, em 2002, ano em que cursava o terceiro período Licenciatura Plena em Ciências Biológicas (UESPI). Estudava no turno na manhã, trabalhava à tarde e fazia o estágio à noite na Escola Simplício Dias, mantida pelo SESI na época. Hoje a unidade se encontra sob a responsabilidade do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI).

<sup>14</sup> Programa SESI Educação do Trabalhador, voltado aos trabalhadores da indústria e seus dependentes.

Já finalizando o curso de graduação, passados dois anos do primeiro estágio em sala de aula, participei, durante as disciplinas obrigatórias<sup>15</sup> de Práticas de Ensino, de mais dois estágios, sendo um no Ensino Fundamental<sup>16</sup> e o outro no Médio<sup>17</sup>. Voltei, ainda, a estagiar no PSET em outra turma de Ensino Médio. Pelo fato de já ter cursado a disciplina de Didática, dentre outras, evidenciei o quanto a compreensão da didática e, em especial, a necessidade de planejar o ensino de forma crítica, podia colaborar para a prática docente conscientemente sistematizada.

Com a responsabilidade ampliada, a partir dos conhecimentos adquiridos, desenvolvia minhas atividades de maneira mais fundamentada. A compreensão sobre a necessidade de planejar de forma consciente e sistematizada demonstrava o quão importante era/é essa prática na projeção do ensino e/ ou das aulas que propiciasse o significativo desempenho docente (ensino) e discente (aprendizagem).

Conciliando trabalho e estudo durante quatro anos, finalizei a Licenciatura em Ciências Biológicas, em 2005, antes, iniciando a Especialização a Distância em Saúde e Segurança no Trabalho pela Universidade Federal da Bahia (UFBA), oportunidade de formação no trabalho, concluindo-a em 2006<sup>18</sup>.

Nesse percurso, e na condição de graduada e especialista em SST<sup>19</sup>, outras possibilidades se apresentavam, dentre elas, a docência no Ensino Superior. No entanto, já afastada há algum tempo da sala de aula e, consciente de que a vivência no ambiente escolar havia ocorrido por meio de estágio na educação básica, sentia-me insegura para ir além, ou seja, atuar realmente como uma profissional docente.

Compreendia que deveria estar em sala de aula, exercendo a docência, mas por motivos da carga horária de trabalho (no SESI) e por incerteza de ser ou não aquilo que queria como profissional, deixei que as circunstâncias me mostrassem evidências. Nesse período, foram abertos dois concursos para professor do Ensino Superior: um na Universidade Estadual do Piauí (UESPI) e o outro na Universidade Federal do Piauí (UFPI), na modalidade de Educação a Distância (EaD), via Universidade Aberta do Piauí (UAPI).

---

<sup>15</sup> Infelizmente, os estágios de áreas específicas (como o que participei na EMBRAPA, na área de Entomologia) e da prática de ensino, em especial, só eram exigidos nos dois últimos períodos do Curso, o que acredito fazer uma diferença e tanto na formação de futuros docentes.

<sup>16</sup> Realizado em 2004, na Unidade Escolar Edison Cunha, com carga horária de 60h.

<sup>17</sup> Realizado em 2004, no Colégio Estadual Lima Rebelo, com carga horária de 40h.

<sup>18</sup> Trabalho de conclusão “O trabalho e o trabalhador no Estado do Piauí”, orientado pela Prof.<sup>a</sup> Dra.<sup>a</sup> Vilma Sousa Santana – Coordenadora do Curso no Instituto de Saúde Coletiva – UFBA.

<sup>19</sup> Saúde e Segurança no Trabalho

Fiquei em dúvida se fazia ou não, pois me questionava: como ser professora de Ensino Superior se não possuía experiência suficiente e necessária para atuar nesse nível? Mas arrisquei me inscrever, com o pensamento de que serviria como experiência. Realmente, não imaginava a aprovação, mas ela ocorreu nas duas instituições.

Assim, do início de 2007 ao primeiro semestre de 2009, atuei como docente nas duas instituições<sup>20</sup>, nos cursos de Licenciatura Plena em Biologia e Bacharelado em Enfermagem e Odontologia. As disciplinas pedagógicas me afetavam mais fortemente do que as de áreas específicas. Nesse período, conciliava ainda o trabalho junto à equipe técnica da Coordenação de Educação do SESI, assumindo outras funções no “Projeto SESI por um Brasil Alfabetizado” e, posteriormente, as coordenações estaduais do “Prêmio SESI Qualidade da Educação” (2008) e “Programa Ciências na Escola” (2009), ambos em nível nacional.

Com essa vivência, conquistei e fui conquistada pela docência e por cada turma em que lecionei. O medo que sentia de estar sob os olhares da turma se transformou em vontade e em necessidade de criar possibilidades para fazer melhor e diferente. Compreendi que aqueles olhares, os quais eu temia, só me fizeram crescer como pessoa e profissional. Desenvolvi-me como docente e aprendi que só melhoramos nossa prática quando nos permitimos conhecê-la por meio de novas experiências, relacionando-as às vivências anteriores.

Com o final do contrato nas instituições de ensino superior e voltando a atuar somente no SESI, a distância do espaço-tempo de sala de aula começava a ser sentida. Relembrava-me os alunos, de planejar as situações de ensino e aprendizagem, enfim, de ser professora. E, das relações estabelecidas na docência, para minha surpresa, fui indicada por uma ex-aluna<sup>21</sup> para participar, juntamente com outros(as) professores(as), de uma pesquisa de mestrado<sup>22</sup>. A história constituída durante a passagem pelo ensino superior se desenvolveu e deu continuidade à minha história de docente em formação, gerando motivos que me impulsionaram, a partir da participação no grupo de pesquisa (Colaborativa), a aprofundar os estudos em nível de mestrado.

Participei do grupo de pesquisa durante o final de 2008 e todo o ano de 2009, em que foram realizadas cinco oficinas, muito bem conduzidas pela pesquisadora, o que me proporcionou não somente a formação (pessoal e profissional) e a produção de conhecimento, mas gerou em mim a necessidade de investigar sobre o planejamento de ensino, inicialmente.

---

<sup>20</sup> Presencialmente, na UESPI, e a distância como professora tutora na UFPI/UAPI.

<sup>21</sup> Melisse Pessoa, graduada em Licenciatura Plena em Ciências Biológicas (UESPI).

<sup>22</sup> Pesquisa realizada por Marlinda Pessoa Araujo, na época orientanda da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ivana Maria Lopes de Melo Ibiapina. Sua dissertação versou sobre “O processo dialógico: conceito de planejamento de ensino internalizado pelos professores de Ensino Superior e a prática pedagógica”.

Assim, resolvi me escrever na seleção de mestrado, no ano de 2009, ofertada pela Universidade Federal do Piauí, em Teresina, não obtendo sucesso.

Com a participação na pesquisa finalizada, continuei estudando com vistas a uma nova tentativa na seleção de mestrado, que ocorreria em outubro de 2010. No entanto, no início de agosto do referido ano, fui indicada para a Coordenação de Educação do SESI/Piauí<sup>23</sup>, momento delicado em que, logo em seguida, descubro que iniciava a segunda gravidez, depois de 15 anos, o que me fez aguardar, considerando as responsabilidades frente ao contexto apresentado. Nesse ano de 2010, aproveitando os estudos realizados, participo do concurso para professor efetivo da Prefeitura Municipal de Parnaíba, sendo aprovada em 5º lugar, com convocação após quatro anos.

No ano seguinte, já não mais à frente, oficialmente, da citada coordenação, fiz novas tentativas e me inscrevi na seleção de mestrado pela UFPI. Foram duas tentativas, em 2012<sup>24</sup> e 2013, e duas aprovações<sup>25</sup>, matriculando-me somente na segunda, correspondente à 23ª Turma de Mestrado em Educação pelo Programa de Pós-Graduação da UFPI, sob a orientação da professora doutora Ivana Maria Lopes de Melo Ibiapina. O projeto de pesquisa apresentado na seleção retratou a escolha pela temática de estudo, parte dessa relação – sujeito e objeto – constituída historicamente e apresentada a seguir.

Resgatando as necessidades primeiras desenvolvidas nessa relação e regressando à Universidade Estadual do Piauí, onde atuei como professora substituta por dois anos, ministrando, dentre outras, a disciplina Prática Pedagógica Interdisciplinar na Licenciatura em Ciências Biológicas, identificamos<sup>26</sup> que, a partir das práticas e dos relatos realizados pelos acadêmicos na respectiva disciplina, durante os estágios nas escolas municipais de Parnaíba, ficou explícito que os professores desconsideravam o planejamento da sua prática de ensino, não participando dos encontros pedagógicos organizados para este fim. De acordo com Vasconcelos (2012, p. 19), “[...] os professores acabam não vendo sentido naquela série de itens que muitos planos exigem”.

Nesse sentido, a ação de planejar o ensino para aqueles professores transformava-se apenas em um momento em que se preenchiam fichas, que correspondiam aos planos, incluindo os conhecidos itens: objetivos, conteúdos, estratégias de ensino, recursos e avaliação. Dentre outras possibilidades, a reflexividade da história, da realidade social e

<sup>23</sup> Na época, sob a Superintendência do Sr. Noé Fortes de Souza Pires.

<sup>24</sup> A partir do segundo semestre, passei a trabalhar, semanalmente, na capital, Teresina.

<sup>25</sup> Na primeira, a matrícula não foi realizada devido à falta do atestado de proficiência em língua estrangeira.

<sup>26</sup> A partir desse momento, utilizaremos a 1ª pessoa do plural.

educacional da qual faziam parte (eles, seus alunos e toda a comunidade escolar) era renegada. Assim, não sentiam a necessidade de refletir sobre o ensino, uma vez que, naquela ocasião, a prática se resumia nos citados planos que funcionavam apenas como documento de “prestação de contas” com a gestão da escola e não como instrumentos mediadores de sua prática docente.

Essa realidade também se mostrou presente quando na função de coordenadora de educação básica, gerenciando três unidades de ensino e compartilhando vivências com as equipes gestoras dessas unidades, identificamos que as necessidades pedagógicas apresentadas pela equipe pautavam-se nas formas de refletir e de fazer dos docentes, o que caracterizava, empiricamente, a necessidade de relacionar o planejamento de ensino com a prática docente consciente e orientada a um fim pedagógico, educativo e social.

Diante desses dois contextos, possivelmente, o nível de compreensão dos docentes sobre o planejamento de ensino não privilegiava a reflexão crítica sobre a unidade teoria-prática. Não vislumbrava a projeção de possibilidades no processo de ensino-aprendizagem. Nessa relação, aparentemente não entendida pelos docentes, compreendemos que estão presentes as possibilidades de transformação de sua prática, pois, segundo Sánchez Vázquez (2011), a prática é critério de verdade e fundamento da teoria.

O refletir desarticulado da prática, da realidade, da história real, não condiciona o desenvolvimento do ser. Para Vasconcelos (2012), o desgaste do planejamento junto aos professores transcorre pelas concepções do Idealismo, do Formalismo e da Não Participação, em que, respectivamente, o planejamento cumpre papel ideológico (de ocultação das verdadeiras contradições da realidade), técnico e de disciplinamento. Assim, os reflexos da história sobre a concepção<sup>27</sup> de planejar ainda imperam nos dias atuais, e, empiricamente, os docentes concebem a prática pela prática e a teoria pela teoria, o que não permite a transformação real da prática docente em prática docente pedagógica<sup>28</sup>.

A teoria não pode ser vista em si como a prática aplicada, e a prática, por sua vez, também não deve ser compreendida como a teoria aplicada. A unidade teoria-prática é um

---

<sup>27</sup> “[...] tudo o que vai conceber de maneira articulada o conhecimento do conhecimento” (MORIN, 1996, p. 176).

<sup>28</sup> A compreensão da expressão advém de Franco (2012, p. 160, grifos do autor), quando explicita que: “A prática docente é prática pedagógica (*portanto, prática docente pedagógica*) quando esta se insere na intencionalidade prevista para sua ação. Assim, enfatizo que um professor que sabe qual é o sentido de sua aula para a formação do aluno, que sabe como sua aula *integra e expande a formação desse aluno*, que tem *consciência do significado da própria ação*, esse professor *dialoga com a necessidade do aluno*, insiste na sua aprendizagem, acompanha seu interesse, faz questão de produzir aquele aprendizado, pois acredita que este será importante para o aluno”.

processo, um termo está imbricado no outro, e para que esse processo gere mudança, e chegue a transformar a realidade, faz-se necessário desenvolver a crítica radical<sup>29</sup> de que, na medida em que uma se nega para dar lugar à outra, tornam-se potencial de transformação da realidade.

Segundo Vasconcelos (2012, p. 25), o docente “[...] não tem compreensão do seu trabalho na complexidade que ele implica; está alienado do seu que fazer pedagógico [...]”, então, pesquisar quais as necessidades que os docentes têm de relacionar o planejamento de ensino com a prática docente torna-se uma possibilidade, dentre muitas, de fazer com que o nível de reflexão docente se eleve e contribua para a prática efetiva.

Nesse sentido, para conhecer o objeto, é necessário o estudo de todos os seus aspectos e anexos (AFANASIEV, 1968). Essa compreensão nos inspira a buscar o conhecimento sobre nosso objeto de estudo, considerando, necessariamente, seus aspectos, as relações produzidas e o constante movimento.

Para produzirmos e expandirmos o conhecimento sobre o planejamento de ensino, estabelecemos as relações de nossas intenções com os resultados de estudos publicados em eventos e/ou em instituições científicas, tendo como campo de pesquisa a Didática e um recorte temporal dos últimos quatro anos (2012 a 2016). A revisão de literatura<sup>30</sup> contempla as pesquisas apresentadas no Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino (ENDIPE), na Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), e no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED/UFPI)<sup>31</sup>, o qual apresenta dissertações e teses defendidas, bem como os critérios de escolhas para compreensão da lógica usada na definição da consulta e para informar aos interessados em futuros acessos.

O campo educacional brasileiro, em 1979, tinha ânsia de mudança e fez reunir o grupo de professores envolvidos com a prática de ensino e a didática. E, para questionar os fundamentos, as concepções, as orientações políticas e os modos como a educação era praticada nas escolas à época, esse grupo realizou o 1º Encontro Nacional de Prática de Ensino (1982) e o 1º Seminário A Didática em Questão, eventos unificados em 1987 no IV Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino (ENDIPE). Desde então, é realizado

---

<sup>29</sup> Defendida por Marx, em Vázquez (2011, p. 119), como uma crítica que tem como centro, como raiz, o homem; crítica que responde a uma necessidade radical, o que faz com que a teoria deva se tornar necessidade para ser realizada, ou seja, a passagem do plano teórico ao prático é justamente a revolução.

<sup>30</sup> Visa “[...] a construção de uma contextualização para o problema e a análise das possibilidades presentes na literatura consultada para a concepção do referencial teórico da pesquisa” (ALVES-AZZOTTI, 2002 apud VOSGERAU; ROMANOWSKI, 2000, p. 170).

<sup>31</sup> Incluindo os estudos desenvolvidos pelos participantes do FORMAR.

bianualmente reunindo pesquisadores, especialistas, dirigentes educacionais, professores e estudantes de todo o Brasil e do exterior. A justificativa da escolha por este evento e a relação desse com o objeto de estudo (Planejamento de ensino) está retratada por Libâneo (2013, p. 25, grifos do autor): “A Didática [...] investiga os fundamentos, as condições e modos de realização da instrução e *ensino-aprendizagem*”.

A ANPED se dá no intuito de levantar o interesse dos pós-graduandos pelo Planejamento de Ensino em nível nacional. A entidade, sem fins lucrativos, promove o debate entre pesquisadores nacionais e internacionais, apoiando também os programas de pós-graduação. A investigação se dá por meio dos Anais da 35ª e da 36ª Reunião Nacional da ANPED, em 2012 e 2013, respectivamente.

Pelo vínculo institucional, pela participação no Grupo de Pesquisa em Formação de Professores na Perspectiva Histórico-Cultural (FORMAR<sup>32</sup>) e, principalmente, por contribuir para o desenvolvimento da pesquisa no estado do Piauí, especificamente, e no Brasil, optamos por incluir, nessa revisão, o PPGEd/UFPI que visa “[...] analisar e compreender à luz das ciências, a realidade educacional brasileira e, em especial a do Piauí, de forma a subsidiar propostas de intervenção nessa realidade”<sup>33</sup>. Para o Programa, consideramos o período de 2010 a 2016, tendo em vista a relação da pesquisadora com a dissertação de Araujo (2010). Consideramos, também, a pesquisa de Ibiapina e Lima (2007), Mesquita e Coelho (2008), Vasconcelos (2012), Libâneo (2013), entre outros.

Registramos que houve a intenção<sup>34</sup> de incluir, nessa revisão, o Encontro Inter-Regional Norte, Nordeste e Centro-Oeste sobre Formação Docente para a Educação Básica e Superior (ENFORSUP), no entanto, não o utilizamos para análise e interpretação dos dados, pois, somente a partir de 2013, foram incluídos, efetivamente, os resultados de pesquisas relacionadas à docência na Educação Básica, constando apenas um trabalho publicado, mas que não se relaciona ao objeto de estudo em questão.

Durante o levantamento da literatura nos eventos/programas escolhidos, foram considerados trabalhos publicados por eixos temáticos, grupo de trabalho e linha de pesquisa,

---

<sup>32</sup> Grupo de pesquisa realizado semanalmente, às terças-feiras, e, quinzenalmente, às sextas-feiras. Entre os participantes estão alunos de graduação, de iniciação científica, mestrandos e doutorandos. A liderança é da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Ivana Lopes de Melo Ibiapina e da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Hilda Martins Bandeira. Tem como objetivo estudar o Materialismo Histórico Dialético e os princípios da Abordagem Sócio-Histórica, discutindo, paralelamente, as pesquisas em desenvolvimento.

<sup>33</sup> Conceito 4 na Avaliação da Capes. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas>. Acesso em: 11 maio 2016.

<sup>34</sup> Um dos motivos foi ter participado do VI ENFORSUP e I INTERFOR, eventos que discutiram “Formação, Currículo e Avaliação na Educação Básica e Superior”.

no período de 2012 a 2015, assim como as equações<sup>35</sup> de pesquisa – planejamento, planejamento de ensino, organização do ensino, didática, estratégia de ensino, anos finais do Ensino Fundamental, didática (Quadro 1).

Quadro 1 – Eventos e programas de pesquisa utilizados para a revisão de literatura

Evento/Programa	Eixo Temático/Grupo de Trabalho/Linha de Pesquisa	Ano*	Equações de Pesquisa
Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino (ENDIPE)	Didática e práticas de ensino na realidade escolar contemporânea: constatações, análises e proposições	2012	Planejamento (de Ensino)
	Didática e Prática de Ensino na relação com a Formação de Professores	2014	Organização do Ensino
Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd)	Didática (GT04)	2012-2015**	Estratégias de ensino Anos finais do Ensino Fundamental
Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED/UFPI)	Ensino, Formação e Práticas Pedagógicas.	2012-2015	Didática

**Fonte:** ENDIPE; ANPEd; PPGEd/UFPI.

Legenda: \* Em 2015: os meses de janeiro a setembro. \*\* Com alteração no estatuto em 2012, as reuniões da ANPEd, a partir da 36ª, serão realizadas a cada dois anos, intercalada pela realização das Reuniões Científicas Regionais. A 37ª Reunião Nacional ocorreu em outubro de 2015.

A partir dos critérios de escolha e considerando como base legal a Lei nº. 9.394/96 - Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), quando diz, em seus Art. 13 e 67, ambos no inciso V, que o planejamento de ensino é direito e dever dos docentes, passamos a discorrer sobre os achados quantitativos e qualitativos do resultado da revisão de literatura (Quadro 2<sup>36</sup>).

A revisão teve início com o levantamento de títulos do Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino (ENDIPE), nos anos 2012 e 2014, a partir das áreas: A Didática e as Práticas de Ensino e as condições de trabalho docente; Didática e Práticas de Ensino e as Tecnologias de Informação e Comunicação e seus impactos no cotidiano das práticas pedagógicas e de ensino; Práticas Pedagógicas: propostas de melhoria da qualidade de ensino e da aprendizagem; e Painéis e Pôsteres com subeixo: Tendências investigativas no campo da Didática e da Prática de Ensino.

Nesse evento, fizemos a leitura, inicialmente do resumo, de 13 trabalhos identificados que abordam os diferentes níveis de planejamento (educacional, escolar, curricular, de ensino). Desses artigos, apenas cinco estão diretamente ligados ao planejamento de ensino,

<sup>35</sup> Expressões ou palavras pesquisadas (presentes no título).

<sup>36</sup> Ver relação dos trabalhos no Apêndice B.

especificamente nas etapas de Ensino Infantil, anos iniciais dos Ensinos Fundamental, Médio e Superior.

Não identificamos trabalhos que abordassem a relação do objeto de estudo com os anos finais do Ensino Fundamental, com exceção de um que faz a distinção entre a prática de planejar docente nos anos iniciais do Fundamental com o planejar nos anos finais, após segunda Licenciatura em Matemática. As necessidades de relacionar o planejamento de ensino com a prática docente não aparecem. Os objetivos de estudos voltam-se à importância do planejamento na prática pedagógica, ao Projeto Político-Pedagógico e à formação de professores. Alguns discutem os tipos de planejamento, recebendo destaque o Dialógico, o Participativo e, mais recentemente, o Dialógico-Colaborativo. Dentre os autores mais citados, estão Vasconcelos (2005), Fiorentini (2004), Candau (2001), Zabala (1998), Turra (1995), Gandin (2004), Libâneo (2007), Padilha (2006).

Na busca realizada na ANPEd, reuniões 35<sup>a</sup> a 37<sup>a</sup>, ocorridas, respectivamente, em 2012, 2013 e 2015, focamos na modalidade: Trabalhos dos Grupos de Trabalho 04 (Didática), 08 (Formação de Professores) e 13 (Educação Fundamental). Na modalidade Pôsteres, elencamos os Grupos de Trabalho 04 e 08 (Didática e Formação de Professores).

Na totalidade das modalidades e/ou dos grupos pesquisados, identificamos 107 publicações, das quais selecionamos 14 trabalhos que tinham relação com as equações da pesquisa. Após leitura das 14 publicações, mais uma vez, observamos que o número de pesquisas desenvolvidas nos anos finais do Ensino Fundamental é mínimo.

Dos trabalhos selecionados, apenas um deles se refere à citada etapa de ensino. O enfoque maior é dado ao Ensino Superior. Outro ponto de atenção, é que, considerando o planejamento de ensino como um dos elementos constitutivos da Didática, somente três dos artigos citam ou fazem breve menção a este elemento. No entanto, as compreensões historicamente constituídas em relação à área da didática, antes caracterizada como instrumental e, hoje, na maioria dos trabalhos, como teoria do ensino, representam conhecimento importante e necessário para a prática docente. Os autores mais citados são: Cunha (2005), Farias (2009), Libâneo (1998, 2008, 2011), Saviani (1991, 2010), Veiga (2007), Garcia (1999), Imbernón (2006), Candau (1988), Oliveira e André (1997), entre outros.

Para o PPGEd/UFPI, consideramos o período de 2012 a 2015, em que identificamos 152 trabalhos, entre dissertações e teses, selecionando 13 trabalhos. Destes, verificamos que somente dois tratavam do planejamento de ensino, porém, com perspectivas diferentes daquela que nos propusemos a pesquisar. São eles: “Trabalho coletivo em contextos de

planejamento: sentidos e significados atribuídos pelos professores” (GAMA, 2012), o qual relacionou o planejamento como possibilidades de formação; e “Necessidades formativas de professores iniciantes na produção da práxis: realidade e possibilidades” (BANDEIRA, 2014), esta pesquisa é uma tese que utilizou o planejamento como indicador de necessidades formativas.

Observamos que, mesmo não constando no período delimitado da revisão, mas considerando a nossa relação como partícipe do trabalho, incluímos a dissertação “O processo dialógico: conceito de planejamento de ensino internalizado pelos professores de Ensino Superior e a prática pedagógica” (ARAUJO, 2010), que teve como objetivo investigar as relações existentes entre a prática pedagógica e o conceito de planejamento de ensino.

Apresentamos, no Quadro 2, o resultado quantitativo da investigação sobre o objeto.

Quadro 2 – Resultado quantitativo do levantamento bibliográfico da revisão de literatura

Evento/Instituição Científica	Número de trabalhos			
	2012	2013	2014	2015
Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino (ENDIPE)	11	-	02	-
Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd)	08	01	00	05
Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED/UFPI), incluindo trabalhos do FORMAR	06	01	03	03
<b>Total de trabalhos</b>	<b>25</b>	<b>02</b>	<b>05</b>	<b>08</b>

Fonte: ENDIPE; ANPEd; PPGEd/UFPI.

A partir desse resultado e considerando as condições material, social e histórica relacionadas ao objeto de estudo, identificamos reduzido número de produções acerca da relação planejamento de ensino com a prática docente. As pesquisas desenvolvidas abordam mais a prática pedagógica e/ou a formação de professores, bem como a relação desses com as etapas da Educação Infantil, anos iniciais do Fundamental, Ensino Médio e Superior, quase não sendo desenvolvidos trabalhos voltados aos anos finais do Ensino Fundamental. Segundo pesquisa realizada pela Fundação Victor Civita (2012)<sup>37</sup>, a referida etapa tem sido esquecida, afirmando que são poucos os estudos e AS pesquisas que nela incidem e que a compreensão de como ela se configura ainda está por se desenvolver.

<sup>37</sup> Pesquisa realizada pela Fundação Carlos Chagas (FCC), sob encomenda da Fundação Victor Civita (FCV), intitulada “Anos Finais do Ensino Fundamental: aproximando-se da configuração atual”, que teve como objetivo estudar a situação dos anos finais do Ensino Fundamental.

Na mencionada pesquisa, ampliamos a discussão quando compreendemos que as dificuldades enfrentadas nos anos finais do Ensino Fundamental também estão relacionadas à formação de professores, tanto inicial – quando o professor especialista possui baixo nível de conhecimentos didático-pedagógicos e de como trabalhar as especificidades da clientela discente dessa etapa de ensino –, quanto na contínua, que não se efetiva a contento pelas circunstâncias que os professores encontram no que diz respeito às condições de trabalho em mais de uma escola.

O planejamento é um processo reflexivo requerido em todos os setores da sociedade. O homem, com sua capacidade de refletir antes de agir, condição que o diferencia dos demais seres, projeta na consciência possibilidades de mudança da realidade, criando, para isso, as condições necessárias para sua concretização.

Acerca do planejamento de ensino, compreendemos que este deva ser considerado como espaço-tempo que viabilize a reflexividade crítica por meio da colaboração entre os indivíduos que compõem o contexto escolar e social, em determinado momento histórico, que é mutável. Assim, indagamos:

- Quais as relações existentes entre o planejamento de ensino e a prática docente nos anos finais do Fundamental?
- Que tipos de planejamento de ensino são produzidos pelos docentes?
- Quais as necessidades docentes de relacionar o planejamento com a prática?

A partir das perguntas, baseados nas circunstâncias materiais, sociais e históricas apresentadas pelo objeto de estudo, compreendemos ser relevante o desenvolvimento desta pesquisa para investigar as necessidades que os docentes têm de relacionar o planejamento de ensino com a prática docente nos anos finais do Ensino Fundamental. Assim, motivamo-nos, intencionalmente, para responder à questão: quais as necessidades que os docentes têm de relacionar o planejamento de ensino com a prática docente desenvolvida nos anos finais do Ensino Fundamental em uma escola particular em Parnaíba-PI?

Para fundamentar a questão, citamos Afanasiev (1968, p. 249), que ressalta: “[...] a necessidade desse ou daquele fenômeno é condicionada não pela necessidade de sua ligação com a causa que o acarreta, mas pela necessidade da causa”. Assim, ciente de que devemos nos orientar pelas necessidades e, como afirma o autor, pela necessidade da causa, as necessidades de relacionar o planejamento de ensino (fenômeno condicionado) com a prática docente (causa) justificam a investigação.

O que, momentaneamente, pode nos parecer irrelevante, por compreendermos que essa relação já ocorra de fato (o professor deve planejar seu ensino), por outro lado, instiga-

nos a questionar se essa compreensão caracteriza a necessidade docente de problematizar sobre sua realidade, sobre sua prática, e se o nível de reflexão utilizado cria condições para possibilitar a mudança, considerando que “[...] o planejamento só tem sentido se o sujeito coloca-se numa perspectiva de mudança” (VASCONCELOS, 2012, p. 38).

Após análise do objeto de estudo e nos fundamentando na problemática da pesquisa, apresentamos o objetivo geral: investigar as necessidades que os docentes têm de relacionar o planejamento de ensino com a prática docente desenvolvida nos anos finais do Ensino Fundamental de uma escola particular. Especificamente, buscaremos identificar a relação do planejamento de ensino com a prática docente nos anos finais do Ensino Fundamental; caracterizar a prática do planejamento de ensino desenvolvida pelos docentes; e analisar as necessidades de relacionar o planejamento de ensino com a prática.

Nesse sentido, esta investigação busca contribuir com o campo da pesquisa em didática, uma vez que a prática de planejar o ensino necessita ser ressignificada e valorizada, a fim de que os docentes compreendam suas necessidades para atuar sobre a sua prática, transformando-a. A seguir, a síntese do conteúdo e da forma das seções que compõem esta pesquisa.

Nesta primeira seção, intitulada **SEMENTES: história do antes ao devir**, discorreremos sobre os motivos geradores das necessidades produzidas sócio-historicamente em nossa trajetória pessoal e profissional que constituíram o objeto de investigação. Explicitamos o porquê da escolha, com apresentação dos fundamentos e a relação dialética entre o homem (particularmente, o docente) e o mundo (particularmente, sua prática nos anos finais do Ensino Fundamental) que nortearam a elaboração das questões norteadoras, bem como os objetivos geral e específicos.

Na segunda seção, **SEMEAR: da pesquisa às condições criadas para colaborar**, destacamos o Materialismo Histórico Dialético, teoria e método que embasa a pesquisa, seus princípios e as categorias teóricas relacionando-os ao objeto de estudo, assim como a Teoria Sócio-Histórica. Em seguida, enfatizamos o tipo de pesquisa escolhida e os motivos da escolha, enfatizando os princípios que embasam a Pesquisa Colaborativa, fundamentada nos seguintes teóricos: Afanasiev (1968), Cheptulin (2004), Vigotski (1989, 2004, 2007, 2010), Prado Jr. (2001), Ibiapina (2007, 2008, 2009, 2011), Ibiapina e Magalhães (2009), Desgagné (1998), Magalhães (2006), Marx e Engels (2002), entre outros. Ao apresentarmos o contexto particular da pesquisa, trazemos, na sequência, os procedimentos metodológicos utilizados e o plano de análise, para os quais utilizaremos Afanasiev (1968), Burlatski (1987), Ibiapina (2011), Ramalho e Resende (2011) e Sánchez Vázquez (2011).

Na terceira seção, **GERMINAR DE NECESSIDADES: planejamento de ensino e prática docente**, abordamos a historicidade das práticas de planejamento desenvolvidas pelos docentes, especificando essa prática nos anos finais do Ensino Fundamental, bem como analisamos essas necessidades geradas a partir da empiria e as possibilidades de transformações provocadas na e pela pesquisa. Os autores que fundamentam esta parte são: Aranha (2006), Behrens (2011), Borges (2004), Dalmás (2014), Gandin e Cruz (2009), Ibiapina e Lima (2007), Libâneo (2013, 2014), Luckesi (1994, 2011), Menegolla e Sant'Anna (2010), Mesquita e Coelho (2008), Moretto (2009), Padilha (2006), Ribeiro (2011), Vaccas (2012), Vasconcelos (2012), Veiga (2004), Sacristán (2000), Saviani (2011), Sánchez Vázquez (2011), entre outros.

Na última seção, **E QUAL É O PROPÓSITO DAQUI PARA FRENTE?**, apresentamos a síntese do trabalho a partir das relações investigadas sobre o planejamento de ensino e a prática docente, caracterizando essa prática nos anos finais do Ensino Fundamental (AFEF) e discorrendo sobre as necessidades da relação explicitada. Enfatizamos que as necessidades identificadas apresentaram possibilidades de vir a ser dessa relação durante o desenvolvimento da pesquisa.

Com base no exposto, buscamos contribuir para novas reflexões críticas que venham a colaborar com a discussão sobre as necessidades de relacionar o planejamento de ensino e a prática docente, compreendida como potencial de transformação. Trataremos, na sequência, sobre o referencial teórico-metodológico utilizado nesta pesquisa.

**SEÇÃO**

**2**

**SEMEAR:  
da pesquisa às condições  
criadas para colaborar**



## 2 SEMEAR: da pesquisa às condições criadas para colaborar

O homem, capaz de refletir conscientemente a realidade, possui uma forma de reflexo superior, qualitativamente nova. Não se adapta simplesmente ao meio-ambiente; influi sobre ele, transformando-o graças aos conhecimentos adquiridos.  
(Victor Afanasiev)

Na epígrafe citada, destacamos que dentre os atributos que diferenciam o homem dos demais animais está a capacidade de refletir conscientemente sobre a realidade, e de não somente refletir, mas agir sobre ela de modo a transformá-la. Partindo desse princípio, apresentamos os pressupostos teórico e metodológico que embasam esta pesquisa, tendo por vez nos orientado não somente a interpretar a realidade dos partícipes, mas organizar espaços-tempo que contribuíssem para a caracterização do planejamento de ensino e identificação das necessidades de relacionar o planejar com a prática docente, possibilitando-os refletirem sobre as oportunidades de transformação dessa realidade.

Neste capítulo, discorremos sobre o Materialismo Histórico Dialético com base em Afanasiev (1968), Marx e Engels (2002) e Cheptulin (2004), bem como nos princípios da Teoria Sócio-Histórica, apoiados em Vigotski (2009) e Holzman (1996), e da Pesquisa Colaborativa, fundamentada em Desgagné (1998), Ferreira (2012, 2015), Ibiapina (2007, 2008, 2012, 2016b), Ibiapina e Magalhães (2009, 2015), Liberali (2012), Magalhães (2006) e Bandeira (2014, 2016b), juntamente com o procedimento e os recursos metodológicos utilizados (encontro colaborativo e videogravação) com base em Ibiapina (2007, 2008, 2015), Machado (2014) e Perissé (2012). Descrevemos, na sequência, os quatro encontros colaborativos, as cinco videogravações das aulas dos partícipes e os três encontros colaborativos pós-videogravação.

Finalizando esta seção, apresentamos o Plano de Análise com as categorias analíticas e interpretativas do objeto de estudo, elaboradas a partir da empiria e da revisão de literatura, apoiadas em Ramalho e Resende (2011), Ibiapina (2011), Afanasiev (1968), Cheptulin (2004), Bandeira (2014), Bandeira e Ibiapina (2015), Libâneo (2013), Saviani (2013) e Vasconcelos (2012).

No item que segue, discorremos sobre o Materialismo Histórico Dialético e seus princípios.

## 2.1 Materialismo Histórico Dialético: primeira condição

Eu respondi que a teoria ela está distante da prática, mas a teoria só se dá através da prática [...] eu não posso falar, discutir ou dar verdade um discurso sem eu ter vivenciado.  
(Mare, Terceiro Encontro Colaborativo)

A possibilidade de conhecer não apenas os fatos, mas de compreender os processos e as relações estabelecidas com o objeto desta investigação, como dito na epígrafe, motivou-nos a escolher o Materialismo Histórico Dialético (MHD) como teoria e método que fundamentam este trabalho.

As ligações e os nexos estabelecidos durante nossas vivências sociais e profissionais, dentre elas, a participação na pesquisa de Araujo (2010)<sup>38</sup> e, posteriormente, já na pós-graduação, a participação nas disciplinas específicas e nos estudos do grupo Formar, fizeram-nos criar condições para produzir a necessidade de pesquisar utilizando esse método.

Sem método, não há pesquisa científica. O método, para Afanasiev (1968, p. 8), “[...] é constituído pelos caminhos que levam ao fim proposto, o conjunto de princípios e procedimentos determinados de investigação teórica e de atividade prática”. Considerando o vivido e as relações, iniciamos o plantio: como pesquisadora crítica em formação, a primeira condição foi criada com a escolha do Materialismo Histórico Dialético. Com ele, compreendemos o objeto e projetamos o seu movimento durante esta pesquisa.

Quando falamos de compreender o objeto a partir da dialética materialista, implica dizer que esse movimento faz nascer propriedades e ligações consecutivas que geram novas correlações, ou seja, o fenômeno que é produzido e, também, se reproduz e se transforma. Assim, segundo Afanasiev (1968), a particularidade desse método está na compreensão do mundo em sua totalidade, de maneira que se considera a concatenação universal e o condicionamento mútuo dos objetos e dos fenômenos.

Considerando que o Materialismo Histórico Dialético trata o mundo em seu movimento infinito entre o velho e o novo, historicamente, o Materialismo se desenvolveu a partir de uma visão científica do mundo real e da atividade prática dos homens. Sua concepção de mundo privilegia as classes vanguardistas da sociedade, preocupadas com o progresso da humanidade e o desenvolvimento de sua economia e de sua cultura.

---

<sup>38</sup> Citada na seção anterior.

Nesta pesquisa, discorreremos não somente sobre as necessidades produzidas pelos docentes dos anos finais do Ensino Fundamental, a partir da relação planejamento de ensino e prática docente, por eles refletidos, mas falamos de suas histórias e das implicações ocorridas na constituição dessa história.

Para compreender essa realidade e os seus reflexos na consciência dos partícipes, foi necessário estabelecer a relação entre a matéria, sua história e o movimento que a produziu e a produz constantemente. Para Prado Jr. (2002, p. 30), “[...] é nas relações em que se integra conjunto de tais elementos, que se situa a natureza de cada qual deles bem como da totalidade em que se engendram e que se formam”. Essa relação entre materialidade, historicidade e dialética, princípios que constituem o Materialismo Histórico Dialético, dá condições para investigarmos as necessidades que os partícipes têm de relacionar o planejamento de ensino com a prática docente.

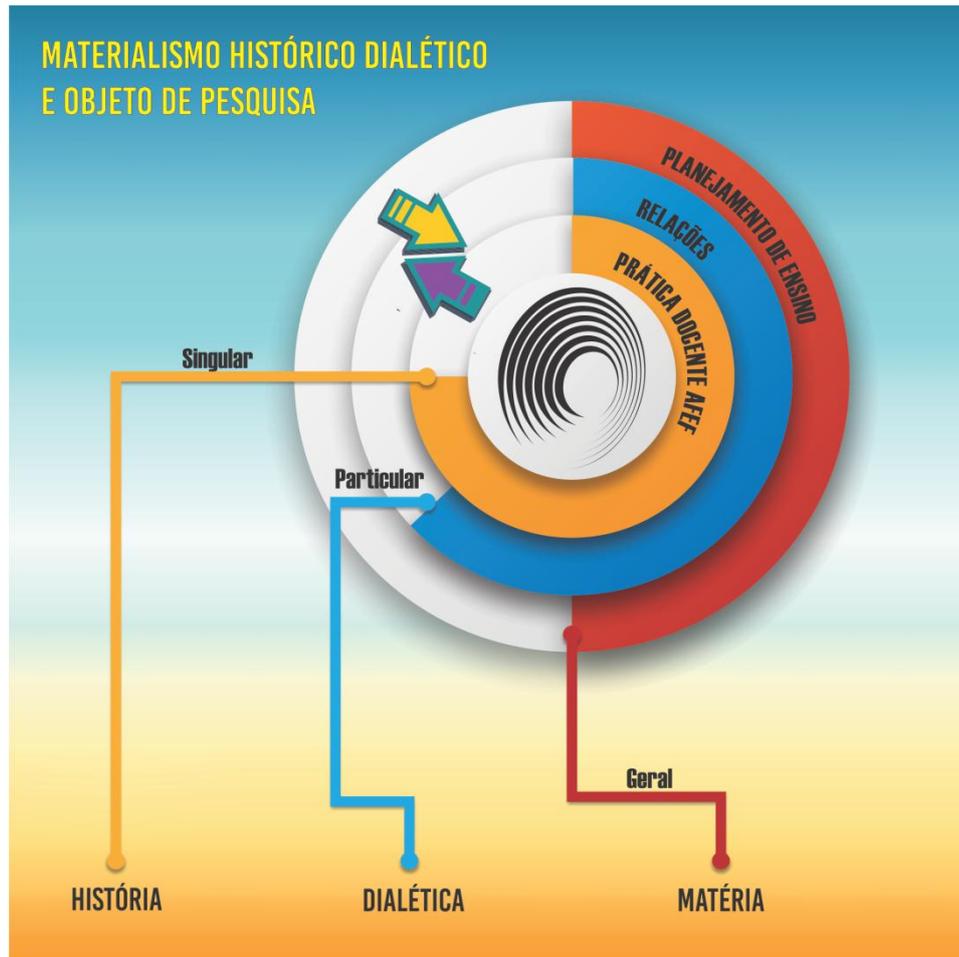
O primeiro princípio, a materialidade, retrata o mundo real objetivo, com suas propriedades, qualidades e particularidades, existentes fora e independentemente da consciência humana; trata da realidade material, o que, nesta pesquisa, está representada pela relação do planejamento de ensino com a prática docente desenvolvida nos anos finais do Ensino Fundamental.

O princípio da historicidade nos possibilita explicar as condições materiais produzidas ou postas pelo/para os partícipes no desenrolar de suas histórias e as relações nelas imbricadas, assim como, nesta pesquisa, fazendo-os entender e interpretar a realidade vivida e, possivelmente, visualizar possibilidades de transformá-la a partir dos movimentos contraditórios inerentes à própria prática.

A dialética nos permite compreender o movimento, as mudanças e o desenvolvimento das relações estabelecidas entre a matéria (objeto) e sua história. Na pesquisa, esse princípio nos auxiliou a analisar as necessidades dos partícipes relacionadas ao planejamento de ensino e à prática docente.

Esses princípios estão retratados na realidade do objeto de estudo em correlação, interação e interdependência entre o geral, o particular e o singular (Figura 1):

Figura 1 – Princípios do Materialismo Histórico Dialético e o objeto de pesquisa



Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base em Cheptulin (2004).

Na Figura 1, demonstramos de que modo a relação é compreendida considerando as compreensões de Prado Jr. (1978, p. 22): “[...] no sentido da maneira ou modo como as feições e as situações da realidade exterior ao pensamento conhecedor e que constituem o objeto do conhecimento, se dispõem e compõem, em si e entre si, no espaço e no tempo. Como se comporta em suma [...]”, o que podemos representar pela correlação da prática docente nos anos finais do Ensino Fundamental dos partícipes, considerando a sua singularidade. A dialética foi representada nas relações estabelecidas entre o planejamento de ensino e a prática docente dos partícipes, e, no geral, a própria matéria, ou seja, o objeto de estudo representado pelo planejamento de ensino.

A partir desse entendimento – da análise das relações entre os indivíduos e os processos –, investigamos as necessidades de relacionar o planejamento de ensino e a prática docente nos anos finais do Ensino Fundamental, tendo como intenções gerar motivos e outras necessidades que possibilitassem a reflexão crítica pelos partícipes.

A compreensão das relações estabelecidas na realidade se dá pelas leis e as categorias em sua função: ideológica, gnoseológica e metodológica (CHEPTULIN, 2004). Ao tratarmos da função ideológica, utilizando-se das categorias e das leis da dialética, os partícipes da pesquisa tiveram condições de elaborar concepções do (e sobre) o planejamento de ensino, de forma a orientá-los no desenvolvimento de suas práticas, colaborando para refletir e agir com consciência, não só na dimensão profissional, mas, também, na vida pessoal.

A partir do exposto, os partícipes carregam a possibilidade de tratar das circunstâncias apresentadas, favorecendo o desenvolvimento da função gnoseológica, cujo papel é contribuir para a reflexão crítica do mundo, da prática real. O entendimento das leis e das categorias da dialética permitiu que desenvolvêssemos processo reflexivo sobre a prática, colaborando para elevar o nível de reflexão e expandir as possibilidades do agir, de transformar a realidade nas quais os partícipes estão inseridos.

A ideia de os partícipes exercerem as funções gnoseológica e metodológica os despertou para necessidades. Uma vez que, dotado de um nível de consciência diferenciado, pensamentos e ações conscientes, coloca-se em evidência a reflexão incessante. Assim, os partícipes se orientam, reduzindo as possibilidades de erro, o que não ocorre contrariamente, pois é na contínua atividade teórica e prática que o homem deve refletir orientado pela realidade, uma vez que ela é fonte do conhecimento e espaço-tempo de transformação de toda prática social.

Ao investigarmos as necessidades que os docentes têm de relacionar o planejamento de ensino à prática docente nos anos finais do Ensino Fundamental, baseamo-nos nas leis básicas do Materialismo Histórico Dialético, em que, nesta pesquisa, dá-se ênfase à Lei da Negação da Negação, que nega a prática docente cristalizada, favorecendo o desenvolvimento de novas como resultado do processo de superação (AFANASIEV, 1968). A escolha dessa lei não impossibilita a referência às outras (Leis da Unidade de Luta dos Contrários e Passagem das Mudanças Quantitativas em Qualitativas), pois levamos em consideração o movimento do objeto e da pesquisa.

Assim, considerando o Materialismo Histórico Dialético como teoria e método que oportuniza a análise material e histórica da realidade, evidenciada pelo movimento e desenvolvimento contínuos do objeto a partir das contradições existentes, investigamos as necessidades que os docentes têm de relacionar o planejamento de ensino com a prática docente constituída historicamente. Com a identificação das necessidades, as possibilidades se ampliam para a criação de condições que colaborem para a transformação da realidade.

Para esta investigação, optamos pelas categorias teóricas necessidade e casualidade correlacionadas à possibilidade e realidade, conteúdo e forma, sobre as quais passamos a discorrer a seguir.

### 2.1.1 Categorias do método: Necessidades e Casualidade, Realidade e Possibilidade, Conteúdo e Forma

[...] a prática docente é um desafio diário, porque, às vezes, a gente tem que fazer essa relação do documento com a realidade, em si, diária. Às vezes, o que a gente planeja, a gente não consegue executar direitinho, à risca, devido a vários fatores que interferem. A própria relação professor-aluno, as necessidades de um aluno específico em uma determinada aula. E que tem que ter uma flexibilidade nessa relação. Que planejamento, como a Lu estava discutindo, é uma base sólida que a gente tem que ser pautado nele, mas nem sempre a gente consegue executar da forma que a gente queria, da forma que a gente traçou. Então, a gente tem que estar preparado também para essas dificuldades.  
(Rondi, Segundo Encontro Colaborativo)

A necessidade docente de se questionar sobre a realidade que circunda sua prática é fator determinante para o devir de possibilidades. Partindo desse pressuposto, escolhemos Necessidade e Casualidade, Possibilidade e Realidade, e Conteúdo e Forma como categorias teóricas desta pesquisa, fundamentadas no Materialismo Histórico Dialético, buscando compreendê-las em Afanasiev (1968), Burlatski (1987), Cheptulin (2004) e Marx e Engels (2002), no sentido de investigar as necessidades que os docentes têm de relacionar o planejamento de ensino com a prática docente nos anos finais do Ensino Fundamental.

Mas de que forma podemos identificar as necessidades que, às vezes, nem sabemos que temos? Podemos criá-las ou elas são casualidades da vida? Estão presentes em nossa realidade ou são apenas possibilidades? O conteúdo as constitui na forma em que elas se apresentam ou dependem das relações estabelecidas? Para chegarmos a possíveis respostas às perguntas elaboradas, buscamos, na empiria, essas necessidades, por meio do discurso de um dos partícipes, apresentado na epígrafe desta subseção. Mas, antes, trazemos duas indagações

de Afanasiev (1968, p. 169): “[...] em determinadas condições ocorrerão obrigatoriamente todos os fenômenos previstos? De que maneira?”.

Na tentativa de responder à questão apresentada pelo autor, partimos da citada epígrafe, na qual compreendemos que “[...] a prática docente é um desafio diário [...]”, uma vez que, mesmo planejada, prospectando determinadas situações para o alcance dos resultados de aprendizagem, apresentam-se determinadas circunstâncias, alterando o efeito esperado, fazendo emergir outros fenômenos. Isso fica explícito quando a partícipe relata que “Às vezes, o que a gente planeja, a gente não consegue executar direitinho, à risca, devido a vários fatores que interferem [...]”.

A prática docente, respaldada no planejamento de ensino para com um determinado objeto de conhecimento, que, por sua vez, caracteriza-se como uma prospecção do devir no processo de aprendizagem, está sujeita a mudanças que ocorrem (ou não) dependendo das condições elaboradas, não se eximindo, ainda, de contar com casualidades, devido à forma como se apresenta a realidade da sala de aula. Nesse caso, explicitando a relação conteúdo e forma, destacamos que “[...] a matéria desenvolve-se por meio da luta do conteúdo e da forma, da rejeição da antiga forma e da criação de uma forma nova” (CHEPTULIN, 2004, p. 269). A unidade conteúdo e forma é responsável pela estruturação de determinado fenômeno, em que elementos são organizados e reorganizados a partir de suas relações.

Desse modo, podemos considerar o planejamento de ensino como conteúdo, e a prática docente como a forma, caracterizando um processo com diferentes elementos que se encontram em constante interação, em movimento. Por isso, o planejar determina a forma que, por sua vez, reage sobre o conteúdo planejado, contribuindo para o seu desenvolvimento ou refreando-o. A prática docente vai se constituindo a partir de novas formas de fazer, de pensar, a partir do planejamento de ensino, tendo que romper com as formas antigas. O desafio diário da prática docente é estar em contínuo movimento entre o conteúdo e a forma de sua prática, pois

[...] à medida que se dá o desenvolvimento do conhecimento do objeto, a característica global do seu conteúdo torna-se insuficiente e um estudo mais detalhado dos diferentes momentos do conteúdo, assim como dos processos e relações que o constituem, torna-se necessário. (CHEPTULIN, 2004, p. 270).

O planejamento de ensino e sua relação com a prática docente, nesse sentido, torna-se uma necessidade que sobrevém sem falta à prática docente, por possibilitar a projeção de situações desejadas e minimizar, mas não desconsiderar, as casualidades (fatores) que

aparecem sob determinadas condições externas, pois, segundo Burlatski (1987), a casualidade é responsável pelo desvelamento da necessidade, estando sempre condicionada a uma causa.

Nesse sentido, a “relação professor-aluno”, “as necessidades de um aluno na sala de aula”, tornam-se casualidade com potencial indicativo de necessidades para o professor refletir criticamente a relação entre o seu planejamento de ensino e a sua prática docente. O fato de não realizarmos o prospectado não caracteriza a perda de todo o processo planejado, mas, sim, apresenta-se como outras necessidades criadas, a partir dessas casualidades, que criam possibilidades para a melhor compreensão a realidade. Nesse sentido, o que seria necessidade, então?

Se considerarmos os pensadores da Administração, segundo Malheiros (2015), existem quatro teorias diferentes que apresentam compreensões sobre necessidades a partir das motivações. Uma delas é a Teoria da Hierarquia das Necessidades, de Maslow, que classifica as necessidades como inatas em cinco níveis (fisiológicas, de segurança, sociais e de pertença, de estima e de autorrealização) que se sobrepõem dependendo do contexto. Essa teoria preconiza que as pessoas buscam satisfazer necessidades direcionando seus esforços. A Teoria de ERG, de Clayton Alderfer, traz uma nova categorização das necessidades a partir de Maslow, apresentando-as em três níveis: existência, relacionamento e crescimento. Já a Teoria de McClelland classifica a motivação com base em necessidades de realização, afiliação e poder e, por último, a Teoria dos Dois Fatores, de Herzberg, que aborda as necessidades como satisfação e insatisfação.

Segundo Bandeira (2014, p. 55), as necessidades “[...] estão relacionadas à nossa condição humana, histórica e cultural; logo, não têm existências em si mesmas, só existem num determinado contexto, no qual quem as define também não lhes é estranho”. Nesse sentido, “[...] o fenômeno ou acontecimento que sobrevém sem falta sob determinadas condições, é a necessidade” (AFANASIEV, 1968, p. 169). Podemos dizer, ainda, que, para Bandeira (2014), as necessidades motivam a autorrealização humana e emergem a partir da realidade sob determinadas condições.

Em nosso trabalho, investigamos as necessidades que os partícipes têm de relacionar o planejamento de ensino com a prática docente. Dessa forma, e com base na epígrafe desta subseção, ao pesquisarmos sobre as necessidades daquela relação, não apenas identificamos a necessidade em si, mas desvelamos as causas que as produziram, compreendendo, assim, o processo e as possibilidades geradas, o que nos levou, a partir do exposto e com base no Materialismo Histórico Dialético, a produzir nossa compreensão de que as necessidades são

expressões humanas do devir condicionadas por uma situação sócio-histórica, produzida nas interações interpessoais que nos impulsiona a criar condições para o agir.

Buscando evidenciar a correlação e a interdependência entre as categorias Necessidades e Casualidades, Realidade e Possibilidades, Conteúdo e Forma para investigarmos o objeto que também traz uma relação: o planejamento de ensino com a prática docente, referimo-nos ao termo relação a partir dos fundamentos de Cheptulin (2004, p. 181), quando diz que “[...] na realidade, tudo está em correlação, ‘cada coisa (fenômeno, processo etc.) está ligada a uma outra coisa qualquer’ [...]”, partindo da compreensão de que ela existe e caracteriza os objetos e os fenômenos, sem exceção.

É a partir da relação de um objeto com outro que se busca explicitar a essência das coisas. Assim, quando pensamos nessa relação ou correlação, logo nos vem à mente o docente como profissional responsável pela formação de seus educandos. Então, refletimos e nos questionamos: mas será que o docente, como ser racional, histórico e social, dispoendo dessas qualidades, procura agir de forma reflexivo-crítica para exercer seu papel social e criar condições para mudar a realidade educacional, a realidade de seus alunos, por conseguinte, a realidade da sociedade? Mas, enfim, o que é realidade?

Segundo Cheptulin (2004, p. 340), a realidade é a “[...] unidade realmente existente do necessário e do contingente, do interior e do exterior, da essência e do fenômeno”. Nesse sentido, ao investigarmos as necessidades que os docentes têm de relacionar o planejamento de ensino com a prática docente, buscamos, de fato, explicitar essas necessidades a fim de vislumbrarmos as possibilidades de transformação da prática do professor.

Ao nos referirmos às possibilidades, fundamentamo-nos em Burlatski (1987, p. 100), para esclarecer que a transformação daquela prática só se tornará realidade se encontrar as condições necessárias para ser. “Porém, [...] não basta apenas a existência de condições necessárias. Estas condições podem ser mais ou menos favoráveis determinando, portanto, o grau de probabilidade. É necessário também o efeito da causa”. Para o citado autor, a unidade possibilidade e realidade é resultante da causa. Esta, por sua vez, é responsável por motivar necessidades que, advindas ou não de casualidades, geram possibilidades que cedo ou tarde, dependendo das condições, se tornarem realidade.

A prática é a própria realidade do ser humano. Na Educação, a prática docente é a própria realidade do ser professor. É ação que o ser humano exerce sobre a natureza, ou seja, é a ação docente sobre o processo educativo e pedagógico. Ela pode alienar ou transformar. Para Carvalho (2006, p. 13), o que diferencia a prática alienante da prática transformadora é o

nível de consciência desenvolvida pelo docente, caracterizado pelo tipo de reflexão que ele desenvolve sobre si e sobre a realidade que o cerca.

Nesse sentido, para Vasconcelos (2012), a reflexão é instrumento de mediação no processo de transformação. Para o autor, o processo reflexivo possibilita identificar os elementos condicionantes da prática e entender como eles interferem na compreensão que os sujeitos constroem da existência.

Para identificação e compreensão das necessidades, utilizaremos a teoria Sócio-Histórica, sobre a qual discorreremos a seguir.

## 2.2 Teoria Sócio-Histórica: conhecimento e desenvolvimento

O materialismo dialético considera  
que todo singular é, de uma  
maneira ou de outra, universal.  
(Afanasiev)

Com base na epígrafe desta subseção, relacionamos o geral e o singular desta pesquisa ao social e ao histórico da teoria defendida, uma vez que o ser humano, a partir do seu nascimento, inicia a sua história (que é/será singular), construída a partir de relações sociais (que são universais). Assim, para investigarmos as necessidades produzidas, sócio e historicamente, na relação planejamento de ensino e prática docente, optamos pela Teoria Sócio-Histórica, tendo como premissa que os sujeitos se constituem por meio das relações sociais mediadas por instrumentos, dentre eles, a linguagem.

A linguagem é “[...] compreendida pelos teóricos da teoria sócio-histórica como prática discursiva, isto é, como produção simbólica, que se constitui nas práticas históricas e sociais mobilizadas em contextos também com essas características” (IBIAPINA; FERREIRA, 2003, p. 75). Com esse entendimento, nesta pesquisa, a linguagem como prática discursiva é considerada instrumento para o desenvolvimento dos partícipes, uma vez que é por meio das relações sociais oportunizadas nos encontros colaborativos que negociamos sentidos e compartilhamos significados elaborados historicamente.

A linguagem e as relações sociais são indicativos potenciais para o desenvolvimento humano. Essa compreensão do papel da linguagem e das interações sociais pelos partícipes se tornou necessária para que se reconhecessem como seres históricos e sociais, ou seja, como seres singulares e universais, em uma eterna interdependência, no contexto em que ele vive, e fora dele também. Nesse sentido, os partícipes atuam de forma ativa, desenvolvendo-se com o

outro, pois é a partir das relações sociais que o homem constrói e transforma a si mesmo e a realidade que o cerca (VIGOTSKI, 2007).

Levando o exposto em consideração, constituímos-nos partícipes da pesquisa como pesquisadora em formação e, juntamente com os demais partícipes, buscamos desvelar as necessidades de relacionar o planejamento de ensino com a prática docente, reconhecendo o processo histórico de constituição do planejamento de ensino relacionado à prática docente desenvolvida atualmente. Nessa relação, pesquisador e partícipe complementam-se no desenvolvimento de ambos, como seres sociais e históricos.

Para tanto, utilizamos procedimentos e instrumentos em espaços-tempos organizados intencionalmente para propiciar o desenvolvimento da pesquisa, com base em Ibiapina (2004), visando à produção de conhecimentos e à formação dos partícipes, responsáveis pelas mudanças qualitativas nas formas de pensar e de agir sobre a atividade de planejar e atuar no contexto de sala de aula.

Ao falarmos sobre atividade, baseamo-nos no conceito apresentado por Oliveira (2006), como sendo aquela em que, intencionalmente, o homem transforma a natureza e a si próprio, ultrapassando o condicionado pela natureza. Os partícipes da pesquisa e suas atividades são orientados pelos princípios da própria história social, concebidos por eles próprios no decorrer da história da humanidade. O docente, para compreender a sua prática, deve analisar o potencial transformador de sua atividade nas circunstâncias dadas para com aqueles que fazem parte dela, modificando não somente a realidade, mas a si mesmo.

Para que isso ocorra, não basta apenas compreender os contextos sociais em que ocorrem essas vivências. É imprescindível que se faça uma análise para entender como se chegou à determinada realidade e que relações foram construídas para que assim se apresentasse. Nesse sentido e baseado em Marx, o conceito de Oliveira (2006, p. 7) sobre a atividade humana (o trabalho) caracteriza essa explanação sobre a construção sócio-histórica do homem:

[...] é um processo entre homem e Natureza, um processo em que o homem, por sua própria ação, media (sic), regula e controla seu metabolismo com a Natureza. Ele mesmo se defronta com a matéria natural como uma força natural. Ele põe em movimento as forças naturais pertencentes à sua corporalidade, braços e pernas, cabeça e mão, a fim de apropriar-se da matéria natural numa forma útil para sua própria vida. Ao atuar, por meio desse movimento sobre a Natureza externa a ele e ao modificá-la, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza.

Nessa perspectiva, a história humana constitui-se nessa relação homem e natureza. O homem, ao se organizar para satisfazer suas necessidades, inicialmente básicas, busca na

atividade prática, ou seja, no trabalho, nas relações sociais, criar instrumentos que possibilitem modificar a realidade, o que gera também modificação em si mesmo. O homem se diferencia dos demais animais por essa característica, ou seja, produzir seus meios de vida (MARX; ENGELS, 2002).

Segundo Holzman (1996), a constituição do homem como ser social e histórico somente é possível quando ocorre relação intra e interpessoal entre os indivíduos, somente assim conseguem se desenvolver historicamente, pois o homem não se desenvolve sozinho. A colaboração apresenta-se como princípio para a negociação de sentidos e o compartilhamento de significados entre os partícipes da pesquisa, situação em que o desenvolvimento se dá na compreensão da linguagem e das relações sociais mediadas.

Fazendo um paralelo com o ocorrido em nossa pesquisa, quando destacamos a dialética da linguagem, compreendemos que, no desenvolvimento dos procedimentos da pesquisa, ou seja, nos encontros colaborativos, os partícipes, como seres sociais e históricos, puderam analisar o contexto em que se encontravam, assim como retornarem a contextos vividos anteriormente, e se projetarem para contextos a serem transformados a partir da elevação do seu nível de reflexão sobre as necessidades de relacionar o planejamento de ensino com a prática docente, o que implica dizer que não saímos (pesquisadora e partícipes) os mesmos ao término da pesquisa, uma vez que produzimos novos conhecimentos.

O homem, por ter a capacidade de se apropriar da produção de conhecimento de outros homens, possibilita a constituição da história humana, assim como a continuidade. Dessa forma, é possível compreendê-lo a partir das manifestações de sua totalidade histórico-social (TULESKI; CHAVES; LEITE, 2015). Nesse sentido, organizamos contextos colaborativos que permitiram que os partícipes elaborassem novos sentidos sobre as necessidades de relacionar o planejamento de ensino com a prática docente, a partir da reflexão crítica e da colaboração, mediada pelo discurso. Compreendemos mediação como “[...] a introdução de uma ferramenta conceitual (terceiro elemento) numa relação com o objetivo de fazer avançar as funções psicológicas superiores, fazendo com que essa relação deixe de ser direta, transformando-se em virtude da relação estabelecida com esse terceiro elemento” (IBIAPINA, 2004, p. 42).

Os partícipes precisam falar e ouvir sobre sua prática para que tenham possibilidades de mudá-la. O uso da linguagem mediada pelo discurso retrata a realidade vivenciada, contribui para o desenvolvimento de si e do outro, na medida em que a própria prática se encarrega de realizar novos questionamentos, exigindo novas reflexões para o agir.

Ao tratarmos da mediação, consideramos três elementos para que ela exista: os partícipes, o objeto de estudo e o contexto criado pela interação entre eles (SENAI, 2006). Dessa forma, criamos possibilidades para o desenvolvimento de reflexões sobre as necessidades de relacionar o planejamento de ensino com a prática docente, produzindo nos partícipes um nível mais abstrato de pensamento. A Zona de Desenvolvimento Iminente (ZDI) – ligada, intimamente, à relação existente entre desenvolvimento e instrução (ensino) e à ação colaborativa de outra pessoa –, retrata o processo de mediação, ou seja, o desenvolvimento da reflexão no decorrer da pesquisa (PRESTES, 2010). É válido ressaltar que o criador do conceito de ZDI, Vigotski (2001), não considera que a instrução garanta o desenvolvimento, mas, se realizada por meio da colaboração entre pares, o que implica no processo de reflexão, cria possibilidades para o desenvolvimento.

Os partícipes, ao disporem de espaço-tempo mediado pela colaboração e pela reflexão crítica, criaram possibilidades para o seu desenvolvimento pessoal e profissional, relacionando os novos conhecimentos adquiridos à prática. Nesse sentido, a compreensão da realidade sócio-histórica dos indivíduos possibilitou aos partícipes refletirem criticamente de forma a terem condições de objetivar suas necessidades, tornando-as possíveis e concretas.

Na seção a seguir, tratamos sobre a Pesquisa Colaborativa e os princípios que embasam esta investigação.

### 2.3 Pesquisa Colaborativa: conhecimento e formação

[...] a gente chega com uma bagagem e sai com outra totalmente diferente. Essa reflexão esse contato, esse diálogo, as experiências que a gente coloca aqui, os textos que você traz. [...]. Eu só digo uma coisa: que o mesmo que entra aqui, antes de iniciar o trabalho [pesquisa] não é o mesmo que sai.  
(Mare)

Ao evidenciarmos o discurso da partícipe na epígrafe, denotamos que Mare foi afetada no desenvolvimento deste trabalho, ao afirmar que quem participa da Pesquisa Colaborativa não é mais a mesma pessoa ao término do processo. Esse discurso nos faz lembrar de quando também fomos afetados na época em que participamos da pesquisa de Araujo (2010), que fez uso da Pesquisa Colaborativa. Realmente, não permanecemos os mesmos! E vamos além, pois sentimos a necessidade de colaborar com o outro. Assim, elegemos para o desenvolvimento desta investigação a Pesquisa Colaborativa, fundamentada em Desgagné (1998), Ferreira (2012, 2015), Ibiapina (2007, 2008, 2012, 2016b), Ibiapina e Magalhães

(2009, 2015), Liberali (2012), Magalhães (2006) e Bandeira (2014, 2016b). Mas o que é a Pesquisa Colaborativa? Que princípios a regem? O que a diferencia dos outros tipos de pesquisa? E como ela se desenvolveu neste trabalho?

Segundo Ibiapina (2016b, p. 48), a Pesquisa Colaborativa “[...] é atividade interativa de coprodução de saberes, de formação contínua e de desenvolvimento profissional realizada conjuntamente por pesquisadores e professores de forma crítica e reflexiva”. Com base no conceito apresentado, nesta investigação, buscamos, de forma colaborativa, investigar as necessidades que os docentes têm de relacionar o planejamento de ensino com a prática docente, produzindo conhecimento, propiciando a formação e o desenvolvimento profissional dos professores, quando criamos situações para reflexão crítica e a colaboração dos partícipes, um possibilitando o desenvolvimento do outro.

Na Pesquisa Colaborativa, a atividade de colaborar, para Ibiapina e Magalhães (2009), retrata ocasião em que os partícipes têm oportunidades iguais na medida em que negociam as responsabilidades. Na presente pesquisa, cooperar não é o mesmo que colaborar (IBIAPINA, 2008), pois os partícipes envolvidos não ajudaram uns aos outros, mas se envolveram trabalhando conjuntamente para identificar a relação do planejamento de ensino com a prática docente nos anos finais do Ensino Fundamental; caracterizar a prática do planejamento de ensino desenvolvida; e analisar as necessidades de relacionar o planejamento com a prática docente.

A colaboração nesta pesquisa oportunizou aos partícipes o direito de serem ouvidos, como também o dever de ouvir o outro. Nessa relação de ouvir e ser ouvido, prevaleceu a concordância recíproca entre os partícipes, caracterizando relações mais igualitárias e democráticas, pois esse ouvir e também ser ouvido “implica um tempo de espera” (FERREIRA, 2015, p. 274), necessário para o desenvolvimento da reflexão crítica, outro conceito caro para a Pesquisa Colaborativa, além do conceito de colaboração.

A reflexão crítica, segundo Magalhães (2006), é o processo em que os partícipes, como indivíduos sócio-históricos, ampliam seus níveis de consciência sobre os seus próprios discursos, de forma a entenderem as contradições do processo social em que estão inseridos constituindo outras compreensões que potencializam as oportunidades de transformarem suas ações. Ao possibilitarmos aos partícipes o desenvolvimento da reflexão crítica, demo-los condições de questionarem, identificarem e criarem possibilidades de transformação da prática docente.

No desenvolvimento desta Pesquisa Colaborativa, os partícipes, por meio da colaboração e da reflexão crítica, negociaram sentidos coletivamente e compartilharam

significados produzidos historicamente, uma vez que pesquisador e os professores pesquisaram conjuntamente sobre as necessidades de relacionar o planejamento de ensino com a prática docente, potencializando suas formas de pensar e de agir.

Para este trabalho, admitimos que pesquisar colaborativamente “[...] é processo autoformativo<sup>39</sup> e de pesquisa”, concordando com Bandeira (2014), pois estamos cientes de que a reflexão crítica sobre o agir e o pensar nos dá condições de compreender o quê, por que e como fazemos o que fazemos. Na investigação do objeto de estudo, apoiamo-nos em Desgagné (1998) para elegermos a dupla função pesquisa-formação<sup>40</sup> e a reflexão crítica compartilhada como princípios que orientaram esta pesquisa.

A referida dupla função está relacionada à pesquisa sobre a prática docente à formação contínua de professores. Para Ferreira (2012, p. 173), o processo de pesquisa e formação “[...] constitui-se em uma atividade prática simultaneamente subjetiva e objetiva, na sua motivação, nos seus propósitos e nos seus resultados”. Nesta investigação, criamos condições para que os docentes colaborassem no desenvolvimento de um processo de reflexão crítica sobre as necessidades de relacionar o planejamento de ensino com a prática docente, produzindo conhecimentos e, concomitantemente, realizando a formação com vistas ao desenvolvimento profissional a partir das reflexões produzidas sobre o objeto de estudo.

Ao elegermos o princípio da reflexão crítica compartilhada, ressaltamos a importância desse conceito para a Pesquisa Colaborativa, assim como para os que fizeram parte dela, uma vez que os partícipes negociaram sentidos por meio da reflexão crítica e produziram interpretações acerca das necessidades de relacionar o planejar-ensinar, a partir das perguntas propostas pela pesquisadora nas discussões compartilhadas.

Assim, os partícipes tiveram a oportunidade de se expressar e discutir sobre situações vivenciadas em suas práticas e compartilharam os significados constituídos em sua história de vida e profissional possibilitando o desvelamento das necessidades docentes. Para tanto, utilizamos o encontro colaborativo e a videogravação como procedimento metodológico e recurso, respectivamente, que nos possibilitou produzir os dados desta investigação e responder aos objetivos específicos.

Nas subseções seguintes, discutimos sobre o contexto particular da pesquisa e os procedimentos adotados para o seu desenvolvimento.

---

<sup>39</sup> No contexto da pesquisa, autoformação não significa que o partícipe se formará sozinho, pelo contrário, isso ocorrerá a partir do discurso do outro contribuindo para novas reflexões daquele. Nesse momento, o partícipe faz sua autoformação.

<sup>40</sup> A “[...] Pesquisa Colaborativa constitui unidade pesquisa-formação” (BANDEIRA, 2016, p. 62).

### 2.3.1 A pesquisa em vias de desenvolvimento: o contexto particular

A tendência dominante, no mundo material, é o movimento progressivo, as transformações que conduzem à passagem do inferior ao superior, do simples ao complexo, isto é, o desenvolvimento.  
(Alexandre Cheptulin)

O movimento progressivo desta pesquisa, na concepção de Cheptulin (2014, p. 167) contida na epígrafe acima, teve início na história compartilhada do antes ao devir, primeiro capítulo deste trabalho, e em seguida, quando da solicitação de autorização da instituição mantenedora da escola, contexto particular do qual fazem parte os partícipes desta pesquisa. A escolha da referida escola e do segmento dos anos finais do Ensino Fundamental, como já exposto anteriormente, respaldou-se na relação que a pesquisadora desenvolveu com a instituição mantenedora<sup>41</sup> em quase 16 anos de atuação profissional.

A Escola lócus da pesquisa, com 19 anos de existência, pertence à rede particular de ensino de Parnaíba-PI, localizada na zona urbana, no bairro Rodoviária. No início da pesquisa, em 2015, a referida escola estava em reforma e ampliação da estrutura, iniciada em 2013, sendo finalizada em maio de 2016. Contava com 1.227 alunos matriculados e distribuídos nos segmentos da Educação Infantil (120), Ensino Fundamental (782) e Ensino Médio articulado com Educação Profissional do SENAI (160), assim como, na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, com Ensino Fundamental (62) e Médio (103).

O número de profissionais compreendia cerca de 110 pessoas, sendo que, desses, 70 eram docentes, os demais envolvem direção, assessoria administrativa, coordenação pedagógica e apoio. A escola funcionava nos três turnos, sendo Educação Infantil e anos iniciais do Fundamental no turno da manhã; anos finais do Fundamental e Ensino Médio à tarde; e EJA no turno da noite.

Para o segmento de ensino investigado, anos finais do Ensino Fundamental, encontramos um quadro com 20 docentes, incluindo a coordenação pedagógica. Nesse segmento, havia 322 alunos distribuídos nos 6º, 7º, 8º e 9º anos, em 9 turmas que funcionavam no turno da tarde, horário de trabalho dos professores da pesquisa.

Os componentes curriculares que compõem a matriz do referido segmento são: Língua Portuguesa, Matemática, Artes, Educação Física, Ciências Naturais, História, Geografia,

---

<sup>41</sup> Serviço Social da Indústria (SESI) - Departamento Regional do Piauí.

Robótica Educacional, Língua Estrangeira (Inglês e Espanhol) e Ensino Religioso; separando, no 9º ano, as Ciências Naturais em Biologia e Introdução à Química e Física.

Sobre os indicadores de Eficácia e Qualidade da Escola, apresentamos os resultados:

Quadro 3 – Indicadores de Eficácia e Qualidade (Avaliações Internas e Externas)

Indicadores	Anos Iniciais	Anos Finais	Anos Finais
	3º Ano*	5º Ano**	9º Ano**
Proficiência em Língua Portuguesa	514.9	209.98	287.64
Proficiência em matemática	544.2	225.85	304.07
IDEB	5.7	5.7	5.3

Fonte: \* AVALIA “S” 2013; \*\* Prova Brasil 2011 (MEC/INEP); IDEB 2011 (MEC/INEP).

A partir do Quadro 3, observamos que há um desnível nas proficiências de Língua Portuguesa e Matemática. Os alunos iniciam e concluem os anos finais do Ensino Fundamental com proficiência menor do que os anos anteriores, gerando um ponto de atenção para o processo de ensino-aprendizagem desenvolvido.

Considerando o exposto, e, após recebimento da autorização para realização da pesquisa pelo Superintendente da Instituição mantenedora, realizamos uma visita ao diretor da escola, informando sobre a autorização da pesquisa e registrando, posteriormente, por *e-mail*. Tivemos a oportunidade de nos reunir com os docentes e coordenadores pedagógicos do segmento da pesquisa para informar que enviaríamos o convite de participação da pesquisa e, em seguida, marcaríamos uma data para apresentação da pesquisa. O convite para participação da pesquisa foi feito via *e-mail*<sup>42</sup>, para 22 docentes da escola no dia 31 de maio de 2015.

Passemos aos procedimentos adotados e, em seguida, à descrição dos seus desenvolvimentos na pesquisa.

### 2.3.2 Procedimentos metodológicos

Os pesquisadores [...] têm estilos investigatórios bastante diversos e essa diversidade não se origina apenas dos compromissos e talentos [...], mas também do problema a ser pesquisado, da variedade dos cenários sociais e das contingências encontradas.  
(Moreira e Caleffe)

<sup>42</sup> Apêndice D - E-mail Convite Pesquisa Colaborativa.

Os procedimentos metodológicos a serem explicitados nesta parte do trabalho permitiram a produção dos dados da pesquisa, assim como possibilitaram que os participantes compartilhassem de suas experiências e negociassem os sentidos constituídos sobre as necessidades de relacionar o planejamento de ensino com a prática docente nos anos finais do Ensino Fundamental, desenvolvendo um nível de reflexão mais elevado dos processos e resultados que estão implicados nessa relação.

Moreira e Caleffe (2008) esclarecem, na epígrafe, que as possibilidades de estilos para investigar são diversas, mas o que deve predominar na escolha desse ou daquele estilo, além do compromisso e do talento do investigador, são o “problema a ser pesquisado”, os “cenários sociais” no qual a pesquisa está inserida e as “contingências encontradas”. A partir desses pontos, retomamos o problema da pesquisa que é: quais as necessidades que os docentes têm de relacionar o planejamento de ensino com a prática docente nos anos finais do Ensino Fundamental em uma escola particular em Parnaíba-PI?

Considerando o problema apresentado, relacionamos, no Quadro 4, os objetivos específicos da pesquisa aos procedimentos que elegemos: o encontro colaborativo e a videoformação.

Quadro 4 – Objetivos da pesquisa e procedimentos utilizados para produção de dados

OBJETIVOS ESPECÍFICOS DA PESQUISA	PROCEDIMENTO E RECURSO
✓ Caracterizar a prática do planejamento de ensino desenvolvida pelos docentes;	✓ Encontro colaborativo
✓ Identificar a relação do planejamento de ensino com a prática docente nos anos finais do Ensino Fundamental;	
✓ Analisar as necessidades que os docentes têm de relacionar o planejamento de ensino com a prática docente.	✓ Encontro colaborativo pós-videogravação

**Fonte:** Dados da pesquisa.

Considerando o Quadro apresentado, utilizamos o encontro colaborativo para caracterizar a prática de planejamento de ensino dos docentes e, também, identificar a relação dessa prática com o agir docente na sala de aula nos anos finais do Ensino Fundamental. Com os encontros colaborativos pós-videogravação analisamos as necessidades que os docentes têm de relacionar o planejamento de ensino com a prática. No Quadro 5, apresentamos as datas dos encontros colaborativos, das videogravações e das sessões reflexivas.

Quadro 5 – Cronograma de encontros colaborativos, videograções e encontros colaborativos pós-videograções

PROCEDIMENTO METODOLÓGICO E RECURSOS		TEMÁTICAS	OBJETIVOS DOS PROCEDIMENTOS	OBJETIVOS DA PESQUISA
ENCONTRO COLABORATIVO	Primeiro (19/09/2015)	A Pesquisa e os Partícipes: primeiro diálogo.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Apresentar o projeto de pesquisa</li> <li>• Negociar as atribuições do pesquisador e partícipes na Pesquisa Colaborativa</li> <li>• Dialogar sobre a prática docente dos partícipes, historicamente constituída.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Caracterizar a prática do planejamento de ensino desenvolvida pelos docentes;</li> <li>• Identificar a relação do planejamento de ensino com a prática docente nos anos finais do Ensino Fundamental;</li> </ul>
	Segundo (13/02/2016)	Planejar o ensino para a prática docente.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Refletir sobre as significações de planejar o ensino nos anos finais do Ensino Fundamental e sua relação com a prática docente.</li> </ul>	
	Terceiro (20/02/2016)		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dialogar sobre os discursos proferidos nos encontros anteriores para esclarecimento das explicitações dos partícipes.</li> <li>• Negociar o cronograma da videogração.</li> </ul>	
	Quarto (19/03/2016)			
VÍDEOGRAÇÃO	Geografia (30/03/2016)	A prática docente a partir do planejamento de ensino.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Realizar a videogração da aula dos partícipes relacionando para realização de sessão reflexiva sobre as necessidades de relacionar o planejado com o concretamente realizado, com base no plano de aula elaborado.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Analisar as necessidades que os docentes têm de relacionar o planejamento de ensino com a prática docente.</li> </ul>
	História (30/03/2016)			
	Matemática (31/03/2016)			
	Robótica (31/03/2016)			
	Ciências (31/03/2016)			
ENCONTRO COLABORATIVO PÓS-VÍDEOGRAÇÃO	Matemática (09/04/2016)	Desvelando as necessidades de relacionar o planejamento de ensino com a prática docente.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Discutir sobre a aula videogravada relacionando-a com o planejamento elaborado e apresentado no plano da respectiva aula.</li> <li>• Refletir sobre as necessidades de relacionar o planejamento de ensino com a prática docente, de forma a ampliar as possibilidades do agir na sala de aula.</li> </ul>	
	Geografia (14/04/2016)			
	Robótica (07/05/2016)			
	História (não aderiu)			
	Ciências (não aderiu)			

Fonte: Dados da pesquisa.

Partindo do exposto, e considerando o envio do convite aos docentes, em 31 de maio de 2015, observamos que planejamos o primeiro encontro por duas vezes, no entanto, como havíamos solicitado aos docentes convidados o retorno com adesão (ou não) por *e-mail*, informando uma data, tivemos alguns contratemplos como: *e-mails* incorretos, não acesso dos docentes aos *e-mails*, falta de disponibilidade de tempo dos convidados, utilização dos

sábados para repor dias letivos, e o período de férias em julho. Assim, do primeiro convite à realização do primeiro encontro passaram-se quase quatro meses. Resolvemos marcar presencialmente nosso primeiro encontro para apresentação da pesquisa e adesões voluntárias, realizado em 19 de setembro de 2015, sobre o qual discorreremos logo em seguida.

Houve receio, tanto da orientadora quanto da pesquisadora, de que as condições de vínculo e função com/na instituição (coordenação, na época) pudessem afetar de algum modo o desenvolvimento da pesquisa, no que diz respeito à adesão<sup>43</sup> voluntária dos docentes. No entanto, esse receio foi desfeito após significativo número de adesões. Os partícipes foram afetados pelo objeto da pesquisa, o que contribuiu para o significativo número de adesões.

É importante destacar que, durante o desenvolvimento da pesquisa, a escola encontrava-se em reforma e ampliação de sua estrutura física, situação que, por mais de uma vez, impactou no desenvolvimento da pesquisa, pois os partícipes, por terem disponíveis somente as manhãs de sábado, pelo fato de ministrarem aula em várias escolas (professores de área específica), precisavam repor aulas previstas no calendário escolar, não ministradas no período planejado, devido à obra.

Considerando o exposto, a seguir explicamos a utilização dos procedimentos nesta pesquisa.

### 2.3.2.1 Encontro colaborativo

O ser humano é um “ser de encontro”,  
que se desenvolve e se aperfeiçoa ao entrelaçar seu  
âmbito de vida com o de outros seres ao se redor.  
(Gabriel Perissé)

Para a escolha desse procedimento, partimos da compreensão de encontro apresentada por Perissé (2012), na epígrafe desta subseção. A relação entre os seres por meio do encontro possibilita o desenvolvimento deles. Nesse sentido, o encontro, nesta pesquisa, é condição criada para o desenvolvimento dos partícipes, pois é fundamentado na perspectiva do trabalho colaborativo e na reflexão crítica.

Considerando o exposto, Machado (2014) afirma que o encontro colaborativo carrega teor formativo, não adotando, necessariamente, as ações reflexivas de descrever, informar,

---

<sup>43</sup> Condição primeira para participar da Pesquisa Colaborativa.

confrontar e reelaborar<sup>44</sup> de Liberali (2010). No entanto, por caracterizar-se como uma situação de formação, organizada com base nos princípios da teoria sócio-histórica, a reflexividade é sistematizada com a finalidade de fazer avançar a aprendizagem e de propiciar o desenvolvimento profissional dos partícipes a partir da caracterização da prática de planejar e da identificação das necessidades docentes de relacionar o planejamento com a prática (IBIAPINA, 2015).

Com esse intuito, o encontro colaborativo foi utilizado para apresentarmos a pesquisa aos docentes convidados; promovermos o envolvimento do grupo de partícipes que aderiu ao trabalho; dialogarmos com esse grupo a partir de instrumentos como textos, vídeos e outros, de forma a colaborar e a possibilitar a reflexão crítica para o alcance dos objetivos da pesquisa por meio de negociações realizadas durante os quatro encontros colaborativos e os três encontros pós-videografações, primando, assim, pelos princípios elencados para esta investigação.

Durante os encontros colaborativos, os partícipes tanto falavam sobre sua prática como eram ouvidos. O uso da palavra por meio do discurso, que retratava a realidade vivenciada pelos partícipes, contribuiu no desenvolvimento desses indivíduos, pois, a partir de perguntas sobre a própria vivência prática, novas reflexões foram elaboradas para a possível transformação no agir. O discurso mediado por perguntas fez com que os partícipes apresentassem “[...] seus pontos de vista sobre os temas em foco, solicitando ampliar, esclarecer e/ou induzir o respondente no processo de discussão” (SILVA, 2016).

O encontro colaborativo caracterizou-se como espaço-tempo dialógico durante a pesquisa, tornando-se essencial para desvelar, por meio do discurso mediado por perguntas, as necessidades docentes de relacionar o planejamento de ensino com a prática docente.

Os partícipes, ao disporem desse espaço-tempo dialógico mediado pela colaboração e pela reflexão crítica durante a pesquisa, criaram condições para se desenvolverem pessoal e profissionalmente, pois discutiram sobre o seu pensar e o seu fazer, elaborando novos conhecimentos para reelaboração de sua prática. A interação entre os partícipes propiciou negociações dos modos de refletir as práticas e o compartilhamento dos modos de agir baseados em ideias elaboradas no desenvolvimento pessoal e profissional dos professores, uma vez que o exercício da colaboração potencializou a capacidade de refletir criticamente (IBIAPINA, 2007).

---

<sup>44</sup> Proposta por Silva (2015, p. 50), a partir do termo “reconstruir”, denominado anteriormente por Liberali (2012).

Nessa perspectiva, o encontro colaborativo, considerado como espaço-tempo dialógico, viabilizou aos partícipes exporem seus anseios, seus modos de fazer e refletir sobre sua prática docente, além de possibilitar o desenvolvimento de sua capacidade reflexiva crítica e discursiva sobre o objeto de estudo, ampliando seu nível de reflexão e criando condições de objetivar suas necessidades, tornando-as possíveis de serem concretizadas.

Descrevemos a seguir os encontros colaborativos realizados.

a) Primeiro encontro colaborativo: diálogo inicial sobre a pesquisa e os partícipes

[...] a transformação é o objetivo principal do diálogo; querer mudar; mudar atitudes; [...] prática essencial, necessária, à vida humana. [...] Para interagir nesse diálogo eu tenho que aprender a respeitar o outro.  
(Mare)

No desenvolvimento da pesquisa, buscamos desenvolver a reflexão crítica e a colaboração tendo como instrumento a linguagem que se constituiu no discurso dos partícipes. Esse discurso está compreendido nas significações sobre o diálogo apresentadas pela partícipe Mare na epígrafe desta subseção, que podemos caracterizar como colaborativo.

O primeiro encontro colaborativo da pesquisa ocorreu no dia 19 de setembro de 2015, na Escola lócus da pesquisa, com a temática “A Pesquisa e os Partícipes: primeiro diálogo” em que apresentamos, detalhadamente, o projeto da pesquisa e reafirmamos o convite de participação. Aproveitando o final das atividades da escola naquele dia, o encontro colaborativo foi realizado no horário de 10h40 às 13h, conforme acordado oralmente com as coordenadoras pedagógicas (anos finais dos Ensinos Fundamental e Médio) que fizeram a mediação com os docentes anteriormente convidados.

Para recepcionar os convidados, organizamos um lanche de acolhimento, ofertado antes do início das atividades do encontro, considerando que os docentes estavam na escola desde cedo.

Figura 2 – Primeiro encontro colaborativo



**Fonte:** Arquivo pessoal da pesquisadora

Logo após o lanche de acolhimento, iniciamos a apresentação do projeto de pesquisa, com exposição dos objetivos do primeiro encontro – expor o projeto de pesquisa; negociar as atribuições dos partícipes na Pesquisa Colaborativa; e dialogar sobre a prática docente dos partícipes, historicamente constituída.

Dando sequência ao planejado, apresentamos o problema e os objetivos (geral e específicos) da pesquisa, e abordamos as necessidades da pesquisadora, produzidas sócio-historicamente, iniciadas em uma experiência de trabalho, passando pela graduação e, em seguida, na participação em uma pesquisa de mestrado até a nossa seleção e aprovação para a 23ª Turma de Mestrado da UFPI/PI. Justificando a necessidade de descrever a história constituída até o objeto, a pesquisadora passou a apresentar as teorias e os métodos que fundamentam a pesquisa – Materialismo Histórico Dialético e a teoria Sócio-Histórica – discorrendo sobre seus princípios, assim como do tipo de investigação – Pesquisa Colaborativa – com as referências bibliográficas que embasariam o trabalho, e os procedimentos que, inicialmente, seriam: entrevista reflexiva e observação colaborativa, posteriormente substituídos devido ao movimento da pesquisa, pelos encontros colaborativos e pela videoformação.

Após esse momento, apresentamos os critérios de participação na pesquisa, que incluíam: ser licenciado; lecionar nos anos finais do Ensino Fundamental há mais de três anos; atuar em escola privada há mais de dois anos; demonstrar interesse em participar da pesquisa (adesão voluntária); e assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

(TCLE). Durante a apresentação dos critérios de participação, dois dos convidados, que não atendiam aos critérios propostos (um, por ser bacharel; e o outro, pelo tempo de atuação nos anos finais do Ensino Fundamental), demonstraram interesse em participar da pesquisa, o que nos levou a aceitar, considerando que os principais critérios para participação na Pesquisa Colaborativa, antes de quaisquer outros, são o interesse e a adesão voluntária.

Passamos para a entrega do TCLE<sup>45</sup> a todos os presentes, oportunizando a leitura e a análise do documento. Tivemos três convidados, dos 14 presentes, que, de imediato, justificaram a impossibilidade de participar: um por já estar participando de outra pesquisa e os outros dois por questão de tempo. Houve, também, o questionamento sobre a necessidade de ter que sair do grupo de pesquisa após adesão, assim como da não possibilidade de participar de todos os encontros. Explicamos que a permanência era de livre escolha, considerando as condições, e que todas as situações seriam negociadas conjuntamente com os partícipes que viessem a aderir.

Após os esclarecimentos, alcançamos o primeiro objetivo do encontro, com onze convidados que aderiram, formando, assim, o grupo da pesquisa, para os quais solicitamos o preenchimento do Roteiro para Identificação do Perfil Docente<sup>46</sup>. Desse documento, extraímos o Perfil dos Partícipes da Pesquisa (Quadro 6), assim como registramos os conhecimentos prévios sobre as categorias (teóricas e temáticas) da pesquisa<sup>47</sup>.

Inicialmente, o grupo da pesquisa foi composto por 11 partícipes, sendo 10 licenciados e 01 bacharel nas áreas de formação em: Matemática, História, Geografia, Ciências Biológicas, Ensino Religioso, Pedagogia e Computação. O ano de conclusão da graduação variava entre 2000 e 2012, com tempo de serviço de 3 a 20 anos, nos anos finais do Ensino Fundamental. A carga horária trabalhada semanalmente, na Escola lócus da pesquisa, era de 15 a 25 horas.

Considerando o exposto, apresentamos, no Quadro 6, o perfil dos partícipes da pesquisa.

---

<sup>45</sup> Anexo E - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

<sup>46</sup> Apêndice A - Roteiro para Identificação do Perfil Docente.

<sup>47</sup> Apêndice E – Conhecimentos prévios dos partícipes sobre as categorias teóricas e temáticas.

Quadro 6 – Perfil dos Partícipes

PARTÍCIPE	PERFIL
Trindade	Possui 26 anos de idade e é graduada em Licenciatura em Matemática (UFPI) há 3 anos. Há pouco havia iniciado mestrado na área, com sete anos de tempo de serviço, dois deles atuando nos anos finais do Ensino Fundamental, com carga horária semanal de 25h.
Silva	Possui 47 anos de idade, é graduado em Pedagogia, com especialização em Espanhol, atuando há 20 anos nos anos finais do Ensino Fundamental, com carga horária semanal de 24h.
Assis	Com 28 anos, é bacharel em Ciências da Computação (UESPI), desde 2012, concluindo Especialização em Informática e Comunicação na Educação. Atua há quase 4 anos, sendo 2 deles nos anos finais do Ensino Fundamental com o componente curricular Robótica Educacional, trabalhando 20h semanais.
Brucy	Com 30 anos, é licenciado em Geografia desde 2012 e cursa Especialização em Educação Ambiental e Meio Ambiente. Atua há 3s anos nos anos finais do Ensino Fundamental, com 18h semanais.
Leo	Possui 40 anos, licenciada em História (UESPI), desde 2000. Com especialização na área, atua há 10 anos, destes, 5 correspondem à atuação nos anos finais do Ensino Fundamental, 24 horas semanais.
Lu	Possui 34 anos, licenciada em Ciências Biológicas (UESPI), desde 2004. Com Especialização em Gestão Ambiental e Biotecnologia, atua há 12 anos, sendo que 7 destes nos anos finais do Ensino Fundamental. Trabalha 15h semanais.
Mare	Possui 36 anos, licenciada em Pedagogia (FFPP), desde 2004. Com especialização em Educação Infantil, atuou durante 16 anos na docência, e há 4 atua como coordenadora pedagógica dos anos finais do Ensino Fundamental.
Rondi	Possui 32 anos, licenciada em Matemática (UFPI), desde 2010. Com Especialização em Informática na Educação, atua há 9 anos nos anos finais do Ensino Fundamental. Trabalha 20h semanais.
Val	Possui 39 anos, licenciada em Ciências da Religião (FATEV) desde 2005. Cursando Especialização em Gestão e Supervisão Escolar, atuou durante 16 anos na docência, todos nos anos finais do Ensino Fundamental e, atualmente, exerce a função de coordenadora pedagógica do ensino médio.
Ruth	Com 23 anos, é graduanda de Pedagogia (UFPI - Teresina), bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIPID) e do Programa de Iniciação Científica do Procad, sendo também integrante do grupo de pesquisa Formar.
Márcia	Possui 36 anos, mestranda em Educação (UFPI), licenciada em Ciências Biológicas (UESPI), desde 2004, com Especialização em Saúde e Segurança no Trabalho e Docência Superior, atua há 16 anos na área de educação, sendo que há quase 2 atua nos anos finais do Ensino Fundamental, dentre outras funções administrativas, trabalhando 40h semanais.

**Fonte:** Elaborado pela pesquisadora com base nas respostas dos partícipes no Roteiro de Identificação do Perfil Docente.

Conforme Quadro 6, ressaltamos que os partícipes não elegeram codinomes, sendo considerado os nomes com os quais a pesquisadora, afetivamente, referia-se a eles durante a pesquisa. Mesmo na função de pesquisadora, na Pesquisa Colaborativa também nos tornamos partícipes. Como partícipe, temos, ainda, uma graduanda do curso de Pedagogia da UFPI, integrante do Grupo de Pesquisa Formar, que desenvolveu pesquisa paralela a nossa, e duas

professoras atuando na função de coordenadoras pedagógicas – uma do Ensino Fundamental e outra do Ensino Médio.

Após adesões, presenteamos o grupo com um *Kit Partícipe* (caderno, estojo personalizado com caneta, lápis, borracha, marcador de texto, cliques e *post it*), conforme Figura 3. No caderno, estavam os dados da pesquisa, as atribuições da pesquisadora e dos partícipes na Pesquisa Colaborativa, negociadas posteriormente, e, também, um trecho de “A dialogicidade: essência da educação como prática da liberdade”, de Freire (2011).

Figura 3 – *Kit Partícipe*



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Sugerimos que o *Kit Partícipe* fosse utilizado por eles durante a pesquisa, para que dialogassem com eles mesmos, registrando, por escrito, suas reflexões sobre a prática desenvolvida (antes e durante a pesquisa) para que pudéssemos discutir no grupo durante os encontros. Todos gostaram do *Kit* e da proposta apresentada.

No segundo momento do encontro colaborativo, antes de iniciarmos a negociação sobre as atribuições, solicitamos a leitura da citação de Freire (2011, p. 107) – “A dialogicidade: essência da educação como prática da liberdade”. A intenção, ao utilizar essa leitura, primeiramente foi de familiarizar os partícipes com a dinâmica dos encontros colaborativos, em que a discussão por meio do diálogo possibilita o colaborar e o refletir crítico e conjuntamente, assim como propicia a discussão do próprio termo dialogicidade.

A partícipe Val fez a leitura da citação e, ao término, por alguns segundos, o grupo permaneceu em silêncio, sendo este interrompido pela pesquisadora, que iniciou a mediação com as perguntas: o que “esse diálogo” representa para vocês? Vocês compreendem que falar e dialogar sejam a mesma coisa? Como se constituem a fala e o diálogo? O diálogo promove transformação? Vocês entendem que ação e reflexão ocorrem separadas?

Assim, conseguimos envolver os partícipes, que colaboraram e refletiram sobre o diálogo, que, na compreensão de Freire (2011, p. 109 ), “[...] é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado”. Com esse feito, os partícipes, afirmando a importância desse encontro para si mesmos, uma vez que “essa mesa redonda”, expressão utilizada pelo partícipe Silva para o encontro, é necessária “até pra gente se entender como pessoa, ser humano”.

Nesse momento, colaboramos uns com os outros, pois compartilhamos significados e negociamos sentidos sobre o diálogo, a transformação que ele gera para quem está disposto a praticá-lo, as atitudes que devem ser tomadas para que ele ocorra a contento e possa contribuir tanto para quem fala como para quem ouve, relacionando a ação-reflexão-ação no ambiente escolar e na sala de aula, especificamente.

Tendo demonstrado aos partícipes como seria a dinâmica nos encontros colaborativos posteriores, antes de finalizarmos o presente encontro, passamos à negociação das atribuições deles na Pesquisa Colaborativa, fazendo a leitura e questionando sobre possíveis acréscimos e/ou supressões, apresentadas no Quadro 7:

Quadro 7 – Atribuições dos Partícipes na Pesquisa Colaborativa

PESQUISADORA	GRADUANDA	DOCENTES
<ul style="list-style-type: none"> <li>● Identificar necessidades docentes;</li> <li>● Levantar conhecimento prévio sobre os temas definidos;</li> <li>● Organizar os textos para o estudo, mediando o diálogo no processo de pesquisa;</li> <li>● Viabilizar o deslocamento da graduanda para participação dos procedimentos da pesquisa;</li> <li>● Redigir os relatórios provisórios, submetendo-os à aprovação dos partícipes envolvidos;</li> <li>● Divulgar os resultados.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Dialogar com a pesquisadora sobre o processo e resultados da pesquisa;</li> <li>● Auxiliar na digitação das transcrições dos dados da pesquisa;</li> <li>● Auxiliar na realização da videoformação e obtenção de consentimentos de quem for ser filmado.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Confirmar as necessidades docentes;</li> <li>● Responder ao diagnóstico dos conhecimentos prévios;</li> <li>● Participar ativamente de todas as atividades da pesquisa;</li> <li>● Ler com antecedência os textos.</li> <li>● Colaborar com os pares nas ações reflexivas.</li> </ul>

**Fonte:** Adaptado pela pesquisadora a partir de Ibiapina (2008) e Bandeira (2014).

O referido quadro foi elaborado com poucas alterações e com a concordância de todos, caracterizando as atribuições dos partícipes que, mesmo realizando ações diferentes, coadunam para a atividade comum, que é a pesquisa.

Devido ao horário, quase 13h, finalizamos o encontro sem iniciar o último objetivo – dialogar sobre a prática docente dos partícipes, historicamente constituída, que foi consensualmente negociada e direcionada para o próximo encontro.

Negociamos o envio por *e-mail* das questões norteadoras para o segundo encontro colaborativo: historicamente, como se constituiu sua prática docente? Em sua formação profissional, relate o que aprendeu sobre o planejamento de ensino e como isso influenciou sua prática. Que aspectos (humano, material, outros) você considera na hora de planejar? Como definiria sua prática na implementação do planejamento de ensino?

Assim, finalizamos o primeiro encontro colaborativo, informando sobre a organização do plano de pesquisa com as atividades previstas relacionadas aos objetivos específicos da pesquisa e negociamos, também, o local e o horário do segundo encontro, o qual, inicialmente, seria na escola, mas que, por comum acordo, realizamos os demais encontros na própria residência da partícipe-pesquisadora. Informamos, ainda, que todos os diálogos seriam transcritos e apresentados para validação.

Passemos à descrição do segundo encontro colaborativo.

b) Segundo encontro colaborativo: planejar o ensino com vistas à prática docente

Não sei se vai dar tempo  
cumprir o conteúdo.

(Lu)

Após a realização do primeiro encontro colaborativo, algumas casualidades dificultaram a realização do segundo. O tempo corrido entre o primeiro e o segundo encontros foi de aproximadamente cinco meses, o que se deu por motivos de incompatibilidade de horário entre os partícipes, assim como pela necessidade de reorganização dos horários e reposição de aulas aos sábados, devido ao processo de reforma e ampliação na escola, já citado. O planejar reduz a ocorrência de casualidades, mas não as exclui, conforme a epígrafe proferida pela partícipe Lu.

Considerando o exposto, o segundo encontro colaborativo da pesquisa foi realizado no dia 13 de fevereiro de 2016, no horário de 15h às 18h15, na residência da partícipe-pesquisadora, com o objetivo de refletir sobre as significações de planejar o ensino nos anos

finais do Ensino Fundamental e sua relação com a prática docente, com vistas a identificar as necessidades dessa relação. O espaço da área, com jardim, foi organizado com uma mesa e cadeiras, propiciando a interação face a face entre os partícipes.

Dos onze partícipes que aderiram à pesquisa no primeiro encontro, somente seis compareceram ao segundo encontro: Leo, Lu, Rondi, Assis, Ruth, Márcia. A partícipe Trindade, na época, iniciou sua licença maternidade, o que justificou sua não continuidade na pesquisa; os partícipes Silva e Val ficaram impossibilitados de participar, pois estavam com outro compromisso; e, por motivos de viagem, Mare e Brucy não se fizeram presentes. Ressaltamos que, a partir deste encontro, mesmo precisando faltar em alguns, participaram efetivamente de toda a pesquisa os partícipes Leo, Lu, Rondi, Assis, Brucy, Mare e Márcia. Os demais, por motivos superiores, não continuaram na pesquisa.

Com base nas questões norteadoras solicitadas durante o primeiro encontro colaborativo, para as quais só recebemos as respostas enviadas pelos partícipes por *e-mail* entre os meses de dezembro de 2015, janeiro e fevereiro de 2016, escolhemos o texto “Planejamento, colaboração e reflexão crítica: ações para enfrentar a complexidade da sala de aula”, de Araujo (2010), instrumento utilizado para este encontro, entregue aos partícipes em uma pasta que incluía, ainda, o livro “Múltiplos olhares em Educação: a pesquisa em pauta”, no qual se encontrava o artigo “Planejamento de ensino: espaço/tempo dialógico para a prática pedagógica colaborativa” (FERNANDES; IBIAPINA, 2015), sugerido para leitura extraencontro.

Antes de iniciarmos a leitura do texto, discutimos quando seria realizado o planejamento de ensino na escola, para que pudéssemos participar com a finalidade de contribuir para a caracterização da prática de planejamento de ensino dos docentes, previsto para final de abril ou início de maio, e ainda por marcar. Apresentamos também o *banner* organizado com os conhecimentos prévios dos partícipes, colhidos durante o primeiro encontro e divulgado na comemoração dos 15 anos do grupo de pesquisa Formar, do qual a partícipe pesquisadora faz parte.

Em seguida, começamos a leitura do artigo de Araujo (2012), considerando a negociação feita sobre a leitura ocorrer coletivamente e, quando necessário, ser interrompida para a realização de perguntas. Durante a leitura, também planejamos utilizar as respostas devolvidas sobre as questões norteadoras, relacionando-as com o artigo em estudo e, assim, realizando algumas intervenções que questionaram: de que maneira o professor dos anos finais do Fundamental planeja sua prática? O que ele considera no momento de planejar sua prática? Qual a visão de nós, professores, a visão de homem, a visão de mundo, que a gente

traz para nossa prática? Quais necessidades são produzidas no momento de planejar a prática? Quem são os alunos de vocês e de que maneira refletem sobre eles no planejar? Que relação vocês estabelecem entre a intencionalidade de ensinar e a de aprender no planejamento para a prática? E o que é parar para pensar o planejamento coletivo?

Nesse primeiro momento, com as perguntas apresentadas durante a discussão do artigo, fizemos um pequeno intervalo após a intervenção da filha de cinco anos da participante pesquisadora, que fez um convite para um lanche, momento de descontração e acolhimento realizado no espaço da cozinha.

Figura 4 – Segundo Encontro Colaborativo



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Posteriormente, ao término do lanche, retornamos às discussões com a continuidade da leitura coletiva do artigo e outras perguntas que foram se produzindo a partir do diálogo: qual a relação vocês fazem do planejar, que é uma atividade teórica entre a prática propriamente dita, que é a realidade, o dia a dia na sala de aula? O que representa a flexibilidade no planejar a prática? Para qual realidade planejamos a nossa prática? Que necessidades essa realidade produz na atividade de planejar a prática docente? Como seria o processo de planejar com os alunos e não para os alunos? Que relação existe do planejar com a Base Nacional Comum para a prática docente?

Nessa discussão sobre o texto de Araujo (2012), as questões proferidas foram significativas, uma vez que oportunizaram aos participantes colaborarem uns com os outros sobre suas necessidades relacionadas ao planejamento de ensino com a prática docente; uma vez que ouviram e foram ouvidas situações vivenciadas pelos participantes no seu cotidiano de sala de aula, refletindo criticamente. Compartilharam os significados e negociaram os sentidos

sobre a prática de planejar o ensino, desvelando necessidades para o desenvolvimento dessa prática e das relações estabelecidas com o processo de aprendizagem dos alunos.

Com pouco mais de três horas de encontro, os partícipes já se mostravam cansados, momento em que negociaram a continuidade da discussão em outro encontro, pois sentiram a necessidade de apreciar melhor a leitura e não perder a oportunidade de dialogar mais sobre a temática apresentada pela pesquisadora. Acordamos que o próximo encontro ocorreria no sábado seguinte, dia 20 de fevereiro de 2016, das 16h às 20h.

A descrição do terceiro encontro colaborativo vem a seguir.

- c) Terceiro encontro colaborativo: dinamizando as reflexões sobre as necessidades de relacionar o planejamento de ensino com a prática docente

[...] E se for para trazer para o nosso momento, para nosso estudo, eu acho que quando a gente detém o conhecimento [...] sobre as coisas, tudo é mais fácil. Se eu detenho o conhecimento, eu domino o mundo, eu encontro a saída, a solução.  
(Lu)

Dando continuidade ao encontro anterior, objetivando refletir sobre os sentidos de planejar o ensino nos anos finais do Ensino Fundamental e sua relação com a prática docente para a identificação das necessidades docentes nessa relação, o terceiro encontro colaborativo ocorreu no dia 20 de fevereiro de 2016, no sábado seguinte, das 16h às 20h, conforme planejado.

Preparamos uma dinâmica para favorecer a reflexão crítica, a retomada das discussões anteriores e dar prosseguimentos. Essa dinâmica foi elaborada a partir da letra da música “A Carta”, de Djavan, em que recortamos os trechos que a compõem e colocamos em envelopes coloridos, os quais foram dispostos sobre uma caixinha de presente com chocolates e sementes de girassol, que organizamos sobre a mesa de estudo ao redor de uma caixa maior contendo tirinhas com as respostas dos partícipes sobre as questões norteadoras iniciais apresentadas no segundo encontro e que não foram discutidas (FIG. 5).

Com a chegada dos partícipes, fizemos a recepção desejando boa tarde a todos os presentes: Lu, Brucy, Leo, Mare, Assis e Márcia. Todos se mostraram curiosos com as caixinhas postas sobre a mesa e logo se perguntaram o que seria aquilo. Explicamos que era uma dinâmica para iniciarmos a colaboração e as reflexões, começando em seguida.

Figura 5 – Terceiro encontro da pesquisa



**Fonte:** Arquivo pessoal da pesquisadora

Solicitamos aos partícipes que escolhessem uma caixinha com o envelope no qual continha uma carta. Em seguida, solicitamos a cada partícipe, um após o outro, que fizesse a leitura de sua carta e explicitasse sua compreensão em relação ao que tinha escrito na carta. À medida que cada carta ia sendo aberta e lida, os partícipes se animavam e percebiam que uma complementava a outra e complementavam as discussões. No final, os partícipes ficaram questionando de onde havia “saído” aquela carta e descobriram que era uma música que colocamos para que eles ouvissem e relacionassem a letra com a continuidade da temática do segundo encontro colaborativo.

A letra da música, constante na Figura 6, trouxe uma mensagem de que o conhecimento é a chave para a liberdade de refletir e agir, retratando que devemos identificar as necessidades e criar condições de mudar a realidade que não nos traz felicidade. O compartilhamento de significados pelos partícipes sobre os trechos da letra foi a condição criada para darmos início à colaboração e à reflexão crítica naquele encontro.

Figura 6 – Trechos da música “A Carta”



Fonte: <https://www.letras.mus.br/djavan/85841/>

Os partícipes estabeleceram relações com a atividade de planejar e, então, demos andamento ao encontro com a realização de perguntas a partir das explicitações dos deles, tais como: o que podemos trazer dessas reflexões sobre os trechos da música para o objeto de estudo? O planejamento remete ao plano ou o planejar remete à reflexão do que a sua prática vai representar? Que tipos de racionalidade (técnica, prática, crítica) caracterizam a prática de planejamento? Por que as pessoas se eximem de uma negociação de conflitos? Vocês falaram a partir do trecho da música sobre liberdade, conhecimento. Essa busca do conhecimento está fora dessa negociação de conflitos? Você se faz liberto sem conflito? E o que isso tem a ver com o planejar a prática? Considerando as perguntas, identificamos as necessidades dos partícipes de relacionar o planejamento de ensino com a prática desenvolvida em sala de aula e da importância da prática docente na vida do educando.

Assim, finalizando a discussão sobre o texto de Araujo (2010), questionamos acerca das contribuições dos discursos proferidos e os partícipes relataram a importância daquele encontro para sua prática profissional e também para a vida pessoal. Em seguida, retomamos

as respostas dos partícipes sobre as questões norteadoras que se encontravam na caixa sobre a mesa. Para discutirmos sobre elas, sugerimos que cada partícipe apanhasse uma tirinha, contendo as respostas, e realizasse a leitura aleatória. Quem se identificasse durante a leitura da tirinha, ampliaria a discussão discorrendo sobre o pronunciado. Nesse momento, discutiu-se sobre as condições de trabalho; a burocracia e o tempo para planejar nos anos finais do Ensino Fundamental; sobre a relação teoria e prática; e sobre a visão de homem, de mundo. Identificamos as necessidades docentes de relacionar o planejamento de ensino com a prática considerando as explicitações realizadas.

Ao final desse encontro, solicitamos, então, que os partícipes abrissem a caixinha com chocolate e buscassem as sementes de girassol como forma de agradecimento, uma vez que o girassol significa entusiasmo, vitalidade, energia, sentimentos que prevaleceram durante as quatro horas de encontro. Os partícipes se emocionaram, dizendo que plantariam as sementes. Assim, concluímos com a negociação da data do próximo encontro da pesquisa e, também, da previsão de realização do planejamento de ensino da escola que até então, não havia sido confirmado. Em seguida, juntos, jantamos uma deliciosa lasanha feita pelo marido da partícipe pesquisadora e dialogamos descontraidamente.

Passemos para o último encontro colaborativo, antes da videoformação.

#### d) Quarto encontro colaborativo: esperança ativa para a prática docente

[...] A gente quer a mudança, mas a gente não se propõe a fazer essa mudança [...] pouco se compromete [...] vamos nos comprometer com a mudança que a gente quer.  
(Leo)

O quarto encontro da pesquisa foi realizado no dia 19 de março de 2016, no horário de 16h às 19h30, na residência da partícipe pesquisadora, com o objetivo de dialogarmos sobre os discursos proferidos nos encontros anteriores para esclarecimento das explicitações dos partícipes e negociarmos o cronograma da videogravação, para o qual planejamos a utilização de um vídeo, inicialmente, com o intuito de criar condições para refletirmos criticamente e colaborarmos nas discussões.

A partícipe pesquisadora Márcia recebeu os demais com uma mensagem e uma minilanterna representando a fala de um dos partícipes sobre o planejamento de ensino proferida no terceiro encontro. Após a chegada de Assis, Rondi, Mare e Leo, iniciamos o

encontro. Os partícipes Lu e Brucy não estiveram presentes. Lu por motivos de saúde e Brucy por motivos de viagem.

Em seguida, apresentamos o vídeo “Esperança Ativa”, de Sérgio Cortella, que chamou a atenção de todos pelos questionamos realizados – “O que eu quero aprender? Errar é preciso? Para onde você quer ir? O que você quer fazer na vida?” – que contribuíram para as reflexões sobre a prática de planejar o ensino apresentada no discurso dos partícipes, levantando outras temáticas (ética e cidadania, a relação professor-aluno), no decorrer do encontro e colaborando para que os professores compreendessem a prática e o refletir sob outro ângulo. Tivemos um momento de pausa para o lanche e, posteriormente, retomamos a discussão.

Os partícipes discorreram sobre a importância das reflexões realizadas no encontro e, no decorrer da pesquisa, prospectaram a organização de um grupo de estudos na escola após a finalização da pesquisa, inclusive com temas já sinalizados durante os encontros.

Antes de iniciarmos a negociação sobre o cronograma das videograções, paramos para saborear uma pizza providenciada pela sogra e pelas filhas da partícipe pesquisadora, que organizaram a mesa para acomodar a todos. Após o lanche, realizamos a negociação do cronograma das videograções, em que os partícipes se pronunciaram sobre as condições de tempo para participar, manifestando o interesse. Assim, discutiram as possibilidades de gravação em datas e horários compatíveis com as suas condições, não deixando de contemplar todos os anos (6º, 7º, 8º e 9º) do segmento definido na pesquisa. Mare precisou se ausentar antes de iniciarmos a negociação devido a compromisso com os filhos.

As datas negociadas foram 23 e 24 de março de 2016. Participaram desse processo os partícipes Leo, Assis, Rondi e Márcia, que se responsabilizaram pelos ausentes naquele encontro (Lu e Bruce), conforme acordado entre eles. Acordamos que, durante as gravações da aula, os partícipes levariam o plano de aula para ser entregue à partícipe-pesquisadora de forma que ela acompanhasse a aula a partir do plano, a fim de investigar as necessidades que os docentes têm de relacionar o planejamento de ensino com a prática docente.

Em virtude de uma casualidade ocorrida na escola na data planejada para a observação propriamente dita, contamos, posteriormente, com a colaboração da partícipe Mare para reorganizar as datas e os horários que foram remarcados para os dias 30 e 31 de março de 2016, conforme segue:

Quadro 8 – Cronograma de gravação das aulas

Data	Partícipe	Componente Curricular	Turma	Horário
30/03/2016	Brucy	Geografia	9º Ano “B”	13h às 13h50
	Leo	História	6º Ano “D”	13h50 às 14h40
	Rondi	Matemática	8º Ano “B”	14h40 às 15h30
31/03/2016	Assis	Robótica	6º Ano “B”	13h às 14h40
	Lu	Ciências	7º Ano “A”	14h40 às 15h30

**Fonte:** Elaborado pela pesquisadora

Observamos que, conforme explicitado no cronograma, foram selecionadas turmas que contemplaram todos os anos do Ensino Fundamental, o que oportunizou termos uma visão da prática desenvolvida nesse segmento. Nos dias e horários marcados, a partícipe-pesquisadora se fez presente com filmadora.

Explicamos, a seguir, a videogravação, recurso metodológico utilizado nesta pesquisa.

### 2.3.2.2 Videogravação

[...] a câmera de vídeo confere uma nova feição à realidade cotidiana. Pela mágica o ordinário se transforma em extraordinário, o que fornece novas informações a respeito de uma realidade que comumente não aparece plena de sentido.  
(Ferrés)

A intenção de uso do recurso videogravação está retratada na epígrafe. O objetivo é identificar as necessidades que os docentes têm de relacionar o planejamento de ensino com a prática docente. Ao utilizarmos esse procedimento, oportunizamos aos partícipes observarem por outro ângulo aquilo que eles olham todo dia da mesma forma, considerando que o “vídeo confere uma nova feição à realidade cotidiana”.

Como recurso para produção de dados desta pesquisa, a videogravação oportunizou a reflexão sobre “[...] uma realidade que comumente não aparece plena de sentido [...]” no desenvolvimento da prática docente, pois, segundo Ibiapina (2008, p. 79), este recurso “[...] fornece imagem muito próxima do real, o que proporciona aos professores a oportunidade de atingir nível de análise mais aprofundado das práticas docentes”. A autora ainda ressalta que essa possibilidade de “análise mais aprofundada” se dá pelo tempo reduzido que esse recurso requer em comparação com outros (por exemplo, textos).

Para realização da videogravação, esclarecemos os objetivos desse recurso, o qual consistiu em assistirmos, coletivamente, a aula filmada de cada um dos partícipes

separadamente, oportunizando que eles analisassem as necessidades docentes na relação planejar-ensinar. Os professores tiveram a liberdade de aderir ou não à execução desse recurso, podendo também optar pela gravação somente em áudio. Todos os partícipes aderiram à utilização do recurso, sendo que a partícipe Lu solicitou por *e-mail*<sup>48</sup> que a gravação fosse feita em áudio por não se sentir à vontade em frente à câmera. Esclarecemos que a partícipe pesquisadora não teve aula gravada, visto que não atuava lecionando na Escola lócus da pesquisa.

Esse momento contribui para o desvelamento das necessidades de relacionar o planejamento de ensino com a prática docente, fazendo com que aquele olhar corriqueiro desse lugar a outras lentes, pois, além da vídeogravação propriamente dita, este recurso oportunizou a interação entre os partícipes, permitindo que analisassem e expressassem as necessidades docentes quando da observação de como desenvolvem sua prática (ALBUQUERQUE, 2015).

Oportunizamos, para cada partícipe que aderiu à videoformação, um momento coletivo com os demais para analisarmos as aulas filmadas e confrontarmos com o plano de aula elaborado para aquela aula. Isso aconteceu durante os encontros colaborativos pós-videogravação, investigando, dessa forma, as necessidades dos partícipes de relacionar o planejamento com a prática docente, possibilitando-os compreenderem por meio da reflexão crítica e da colaboração, o que, como e por que fazem o que fazem, de modo a sentirem a vontade de melhoria da prática a partir de novas necessidades produzidas.

Com o objetivo de analisar as necessidades que os docentes têm de relacionar o planejamento de ensino com a prática docente dos partícipes, nesta investigação, realizamos a vídeogravação de cinco aulas, de 50 minutos cada, com exceção da aula de Robótica Educacional, que teve duração de duas horas, devido à metodologia empregada para o desenvolvimento desse componente curricular. Após a vídeogravação, realizamos a transcrição das aulas gravadas e enviamos por *e-mail* aos partícipes para lerem e validarem os dados apresentados, se assim julgassem necessário.

Com esse entendimento e com a realização dos encontros colaborativos pós-videoformação, os partícipes puderam refletir criticamente sobre as necessidades ocultas na

---

<sup>48</sup> Infelizmente, o *e-mail* foi lido pela pesquisadora após realização da vídeogravação da partícipe que, durante a aula não se manifestou sobre o assunto, se comportando normalmente antes, durante e depois da atividade. Dias depois do ocorrido e tendo ciência do conteúdo do *e-mail*, a pesquisadora procurou partícipe pessoalmente para se desculpar, momento em que a partícipe se mostrou compreensível com a situação, tranquilizando a pesquisadora.

relação planejamento de ensino e prática docente, ampliando suas compreensões de forma a possibilitar uma nova prática.

Na sequência, descrevemos as aulas gravadas, iniciando pela aula de Geografia.

a) Videogravação da aula de Geografia

No dia 30 de março de 2016, das 13h às 13h50, realizamos a gravação em vídeo da aula de Geografia proferida pelo partícipe Brucy, realizada na turma “B” do 9º ano do Ensino Fundamental. Para essa videogravação, a pesquisadora se fez presente na Escola lócus da pesquisa, antes do horário marcado, para conversar com a coordenadora pedagógica do segmento sobre a localização das salas de aulas em que seriam filmadas as aulas. Após esse entendimento, dirigimo-nos para a respectiva turma e à sala de aula para aguardar o partícipe, que não demorou a chegar.

Após a chegada do partícipe, antes de iniciar a aula, ele informou que já havia conversado com os alunos sobre a presença da pesquisadora durante a aula para realizar a filmagem. Conforme acordado, em seguida, ele nos entregou o plano de aula com a temática que tratava da revisão do conteúdo mensal – o continente europeu – trazendo como objetivos “reforçar os conteúdos abordados durante o mês letivo; abranger temas que reforcem o conhecimento dos alunos; e analisar os pontos de dificuldades dos alunos”. Assim, dirigimo-nos ao fundo da sala, de modo a ter melhor ângulo para a filmagem. Nesse período de tempo, os alunos iam chegando e se acomodando na sala.

A turma “B” do 9º ano do Ensino Fundamental era composta por 36 alunos que se encontravam uniformemente dispostos em carteiras enfileiradas, bem próximas umas das outras. A sala climatizada continha um quadro branco e um armário utilizado pelos professores.

O professor partícipe Brucy iniciou sua aula desejando boa tarde a todos e convidando os alunos a iniciarem a revisão. Os alunos pegaram o material, enquanto o professor registrava no quadro data e tópicos a serem trabalhados na aula revisional. Ele iniciou a leitura das questões previamente elaboradas e disponibilizadas para os alunos na aula anterior e, automaticamente, começou a respondê-las.

Durante os 50 minutos de aula, o professor respondeu às questões da revisão, sendo as respostas colocadas no quadro e copiadas pelos alunos. Finalizando a aula, tendo trabalhado/respondido nove questões do exercício proposto de um total de 15, informou que

continuar a responder o restante das questões na próxima aula, lembrando aos alunos da prova que viria logo em seguida.

Ao término da gravação, agradecemos ao partícipe e nos dirigimos à sala onde filmaríamos a aula de História, que apresentamos a seguir.

#### b) Videogravação da aula de História

A segunda videogravação ocorreu na aula da História, ministrada pela partícipe Leo, ocorrida no dia 30 de março de 2016, das 13h50 às 14h40, na turma “D” do 6º ano do Ensino Fundamental. A pesquisadora já se fazia presente na Escola lócus da pesquisa, devido à realização da videogravação da aula de Geografia, no horário anterior, rapidamente se dirigindo à respectiva turma, sendo recepcionada pela professora e pelos alunos, já cientes da participação da pesquisadora para filmagem da aula.

A partícipe Leo, antes de iniciar a aula, entregou-nos o plano de aula com o tema “Nossas origens”. Os objetivos específicos eram “desenvolver com os alunos situações que favoreçam o aprimoramento da temática trabalhada – Nossas origens; propiciar um aprofundamento dos conteúdos trabalhados em sala de aula; e aprimorar a temática – Nossas origens”. Para melhor visualização da aula e filmagem, acomodamo-nos em uma carteira ao fundo da sala. A turma era composta por 30 alunos dispostos em uma sala ampla climatizada que continha um quadro branco e um armário utilizado pelos professores, estando as carteiras organizadas em formato de “U”, facilitando a comunicação entre a partícipe professora Leo e os alunos.

A partícipe Leo iniciou a aula desejando boa tarde a todos e apresentando a partícipe-pesquisadora à turma. Em seguida, explicou a metodologia da aula para os alunos, informando que utilizaria um jogo para trabalhar a revisão dos conteúdos ministrados. A professora organizou a turma em dois grupos, sentados um de frente para o outro, e apresentou as regras do jogo, solicitando a ajuda de dois alunos.

Ao apresentar os recursos (jogo de tabuleiro, peças do tabuleiro, fichas com perguntas, dado) com os quais iria trabalhar, os alunos se agitaram, sentindo-se motivados para participar. Nesse momento, a professora chamou a atenção dos alunos, repreendendo-os e prometendo que quem não se comportasse e/ou não seguisse as regras do jogo, ela acabaria com a “brincadeira” e faria atividade no caderno. Nesse momento, ela pediu aos alunos para guardarem os cadernos – “nada de caderno, nada de pesca”.

Iniciando o jogo, orientando que cada grupo teria sua vez de jogar o dado, solicitou atenção para as regras. A “brincadeira” começou e a professora foi acompanhando as jogadas e orientando os alunos quanto aos comandos do tabuleiro. No entanto, durante todo o jogo, devido ao curto tempo de aula, pressionou os alunos para responderem rápido, instigando-os a acertarem, caso contrário teriam “aula de reforço sábado e domingo”.

Houve a participação de todos os alunos, com exceção de um que não conseguiu realizar a tarefa de escolher alguém para abraçar. A professora insistiu várias vezes para que o aluno cumprisse a tarefa ou então arcaria com a penalidade do jogo, que seria voltar algumas casas no tabuleiro, ação em que o seu grupo perderia pontos. Depois de muito esperar, solicitar paciência e respeito aos demais alunos, e conversar sobre o abraço, o aluno, no final, escolheu a professora para abraçar. A aula finalizou nesse momento.

Ao concluirmos a filmagem, agradecemos à partícipe, a qual se preocupou em saber o que a pesquisadora havia “achado” da aula, momento no qual parabenizamos pela proposta da atividade lúdica que proporcionou envolvimento dos alunos.

Na sequência apresentamos a observação da aula de Matemática.

#### c) Videogravação da aula de Matemática

Marcada para o dia 31 de março de 2016, a terceira videogravação foi da aula Matemática, ocorrida na Escola lócus da pesquisa, no horário das 14h40 às 15h30. A pesquisadora, antes do horário previsto, direcionou-se à turma “B” do 8º ano do Ensino Fundamental, sendo recebida pela partícipe Rondi que já havia conversado com os alunos sobre a sua participação na pesquisa e na filmagem da aula.

Nesse momento, antes de nos dirigirmos ao fundo da sala para iniciarmos a gravação, Rondi apresentou o plano de aula, o qual continha como objetivos: “reconhecer que escritas algébricas permitem expressar generalizações por meio de fórmulas matemáticas; e, utilizar expressões algébricas para representar e resolver situações-problema da Matemática e de outras ciências. A aula foi expositiva dialogada e questionada a partir das atividades do livro, utilizando-se o quadro branco, pincéis e material concreto.

Com 39 alunos dispostos em carteiras enfileiradas, uma sala ampla climatizada, contendo um quadro branco e um armário, a professora iniciou a aula desejando boa tarde e informando que iniciaria a chamada e, em seguida, daria continuidade ao assunto sobre expressões algébricas, solicitando aos alunos que pegassem o livro e o abrissem na página 77.

A aula teve início com um questionamento feito aos alunos, que interagiram todos ao mesmo tempo, fazendo com que a professora solicitasse que falassem um de cada vez. Após algumas respostas dos alunos, a professora apresentou um experimento que ampliaria a possibilidade de resposta à questão apresentada anteriormente. E começou a fazer outras questões correlacionadas que envolveram e motivaram a turma a responder, participar da aula, instigando-a a dar as respostas das questões e iniciando, assim, o conteúdo planejado.

Durante toda a aula, os alunos foram interagindo e acompanhando o desenvolvimento da discussão a partir dos encaminhamentos dados pela professora. Vez ou outra, ela retomou o objeto da aula para a turma, orientando a atividade. Ela desenvolveu o conteúdo relacionando os conceitos à atividade do livro e respondendo juntamente com os alunos para que eles relacionassem teoria e prática, fazendo-os ficarem atentos ao momento de explicação e questionando quando houvesse dúvida. A explanação do conteúdo se deu durante toda a aula, com perguntas e respostas, e a relação professor-aluno ocorreu de forma satisfatória.

Durante a realização dos exercícios, a professora já aproveitou e pontuou outras questões para os alunos responderem/exercitarem extraclasse. Trabalhou, a partir do livro e de situações do cotidiano, questões que retratavam a realidade do aluno, motivando-os a participarem mais, deixando-os atentos.

No final, retomou os objetivos da aula, lembrando aos alunos e fazendo-os refletirem sobre o desenvolvimento da aula, solicitando que pratiquem as questões que foram marcadas no livro. A partícipe solicitou aos alunos que aguardassem o sinal para saída, horário de intervalo.

Ao finalizarmos essa gravação, após a saída dos alunos, agradecemos à partícipe Rondi e nos dirigimos a outra turma para videografar a aula de Robótica Educacional, que descrevemos a seguir.

#### d) Videogravação da aula de Robótica Educacional

Dando continuidade às videograções, realizamos, também, no dia 31 de março de 2016, das 13h às 14h40, na turma “D” do 6º ano do Ensino Fundamental, a filmagem da aula de Robótica Educacional. Ao chegarmos à sala, o partícipe Assis já se encontrava organizando os recursos audiovisuais enquanto os alunos se acomodavam.

A sala ampla e climatizada encontrava-se estruturada especialmente para essa atividade, com mesas redondas facilitando o trabalho em grupos, com quatro cadeiras cada, para a acomodação das equipes da turma composta por 30 alunos.

Os objetivos da aula constantes no plano são: “munir os alunos de conhecimentos sobre a utilização das peças e sensores; e, desenvolver nos alunos o gosto pela programação e a importância da lógica no dia a dia”. Nessa aula, o participante iniciou sua atividade informando que faria a definição das funções, explicando aos alunos sobre a importância dessa definição para o desenvolvimento da aula. As funções são: construtor, organizador, líder e programador. Em seguida, distribuiu as funções em uma planilha projetada para que todos os alunos vissem, dividindo cada equipe. Depois distribuiu as maletas para cada equipe, confirmando o nome delas e retornou a fala sobre a ação de cada pessoa da equipe segundo as funções.

Na sequência, ele apresentou o robô que seria montado, denominado robô educador. E explicou que esse projeto de robô é para turmas iniciantes e também para turmas mais avançadas, uma vez que a partir dele, outros modelos são montados. Apresentou as peças do material e suas funcionalidades, a título de exemplo de como funcionava. Pontuou sobre a montagem realizada por equipes de turmas anteriores em tempos significativos. Apresentou um vídeo com o robô em movimento, a partir de comandos programados. Em seguida, orientou que os alunos abrissem as maletas e checassem a página no manual em que constam as instruções de montagem.

Durante toda a aula, Assis simulou, ele próprio, como seria os alunos fazendo e respondendo perguntas. Informou que, antes de finalizar a aula, 30 minutos, solicitaria aos alunos/equipes que pegassem os *notebooks* para iniciarem a programação. Os alunos/equipes após receberem todas as orientações/instruções iniciaram as montagens. Nesse momento, o professor se colocou à disposição para esclarecimentos necessários sobre a montagem e o trabalho de cada equipe. Os alunos começaram a interagir dentro de suas equipes. Nesse momento, cada aluno, com sua função, discutiu sobre como montar o robô em menos tempo e o deixar pronto para ser programado.

O professor orientou aquelas equipes que terminaram primeiro a auxiliarem as que não terminaram. E alertou que se todas as equipes terminassem logo, todos teriam mais tempo de programar e ver o robô funcionando. A partir da conclusão das montagens, Assis tomou a fala novamente e iniciou a orientação/instrução sobre a programação. Nesse momento, após muita interação entre os alunos/equipe, vez ou outra o professor pedia silêncio à turma, para que pudessem ouvir os comandos a serem executados.

Até nesse momento da aula, a relação de Assis com os alunos foi de orientação, e, quando ele questionava algo, as respostas deveriam ser diretas (sim, não, tá, tá bom). Continuou a aula apresentando o vídeo do robô e destacando algumas partes dele. Houve

momentos nos quais buscou descontraír a turma com perguntas que ele mesmo respondeu e/ou que os alunos só concordaram.

Pediu aos programadores (alunos) que pegassem o material (*notebook*), tirassem da caixa e ligassem, mas não autorizou o uso naquele momento e solicitou que esperassem as instruções. Os alunos, muito empolgados com a montagem e com a possibilidade de programar, elevaram o nível de conversa, o que fez com que o professor, mais uma vez, pedisse silêncio, dessa vez, em um tom mais sério.

Depois das ponderações sobre o comportamento (empolgação) da turma, Assis pediu que prestassem atenção nas instruções de programação. Em seguida, ele começou a orientar detalhadamente cada passo da programação. Os alunos foram seguindo todas as instruções projetadas e descritas pelo professor, que citou situações que podem ocorrer durante a programação, deixando os alunos atentos.

Próximo ao término da aula, dez minutos antes, informamos ao partícipe que precisaríamos sair para nos dirigir à outra sala de aula, na qual faríamos a última videogravação, momento no qual Assis informou que já estava concluindo e que já iria solicitar a organização do material pelos alunos. Agradecemos ao partícipe e seguimos para a próxima e última videogravação, com a aula de Ciências, realizada nesta pesquisa.

#### e) Videogravação da aula de Ciências

Conforme exposto anteriormente, a última videogravação ocorreu na aula da Ciências, ministrada pela partícipe Lu, também filmada no dia 31 de março de 2016, das 14h40 às 15h30, na turma “A” do 7º ano do Ensino Fundamental. A turma era composta por 34 alunos dispostos em uma sala ampla climatizada, com quadro branco e armário, com as carteiras organizadas em fileiras.

A pesquisadora, após sair da aula de Robótica, encaminhou-se para a referida turma, sendo recepcionada pela partícipe e pelos alunos. Estes já haviam sido informados da presença da pesquisadora durante a aula para realização da filmagem. Para uma melhor filmagem, acomodamo-nos em uma carteira ao fundo da sala.

A partícipe Lu apresentou o plano de aula com a temática “Os seres vivos se reproduzem... e as espécies evoluem”. Os objetivos da aula eram os seguintes: “investigar por que um ou outro aluno não fez a atividade; revisar conteúdos já trabalhados a fim de esclarecer dúvidas presentes em situações encontradas durante a realização da atividade; e corrigir e orientar possíveis erros aliando a realização da tarefa à aprendizagem”.

A professora iniciou a aula desejando boa tarde à turma e, na sequência, realizou a chamada. Posteriormente, passou entre os alunos observando se eles realizaram as atividades solicitadas.

A aula seguiu no formato expositivo e dialogado, utilizando-se do quadro branco, livro didático, caderno do aluno, lápis/caneta e pincel. A professora sobre como seria a aula e de que forma eles poderiam aproveitar para compreender o conteúdo. Questionou os alunos sobre quais capítulos “cairiam” na prova e os alunos responderam, partindo, então, para as questões. Durante toda a aula, a professora fez perguntas aos alunos sobre o conteúdo ministrado e, em determinados trechos, anotou no quadro palavras que carregam significado importante para o que os alunos estão estudando, com características de um glossário.

Os alunos, atentos, participaram efetivamente e seguiram as orientações dadas pela professora. Entre uma pergunta e outra, a professora elaborou alguns enunciados que ampliaram as compreensões dos alunos fazendo-os interagirem e responderem às questões do exercício. Ao final da aula, a docente solicitou que os alunos marcassem a página em que haviam parado, despedindo-se em seguida e liberando-os para o intervalo. A professora organizou seu material enquanto os alunos saíam da sala, momento em que a pesquisadora se aproximou e agradeceu, despedindo-se dela.

### 2.3.2.3 Encontro colaborativo pós-videogravação: refletindo sobre o antes e o depois

“[...] Experimente ver pela primeira vez o que você vê todo dia, sem ver. Parece fácil, mas não é. [...] O hábito suja os olhos e lhes baixa a voltagem. Mas há sempre o que ver...”  
(Otto Lara Resende)

Dando continuidade aos encontros colaborativos pós-videogravação, propiciamos aos partícipes verem “o que vê todo dia, sem ver”, pois, conforme explicitado na epígrafe, o “hábito suja os olhos” dificultando a visão de possibilidades no desenvolvimento da prática docente.

Assim, com o objetivo de analisar as necessidades que os docentes têm de relacionar o planejamento de ensino com a prática docente, passamos a descrever os encontros colaborativos pós-videogravação, realizadas no período de abril a maio de 2016, conforme planejado com os partícipes. Das cinco aulas gravadas, descritas anteriormente, realizamos o encontro colaborativo pós-videogravação de três, pois considerando o princípio de adesão volitiva, as partícipes Lu e Leo não se sentiram à vontade para projetar suas aulas.

Observamos que, ao término das videograções e antes dos referidos encontros, fizemos as transcrições das aulas gravadas e encaminhamos por *e-mail* aos partícipes para que fizessem a leitura, assim como o texto impresso “Sentidos e significados compartilhados por professores: vivências reais de práticas de colaboração nas pesquisas em educação”, de Ibiapina e Magalhães (2015), com o intuito de iniciarem reflexões sobre as necessidades de relacionar o planejamento de ensino com a prática docente.

Os encontros tiveram como temática: “Desvelando as necessidades de relacionar o planejamento de ensino com a prática docente” e objetivaram discutir sobre a aula videogravada, relacionando-a com o planejamento elaborado e apresentado no plano da respectiva aula, assim como fazer com que os partícipes refletissem sobre as necessidades de relacionar o planejamento de ensino com a prática docente de forma a ampliar as possibilidades do agir na sala de aula.

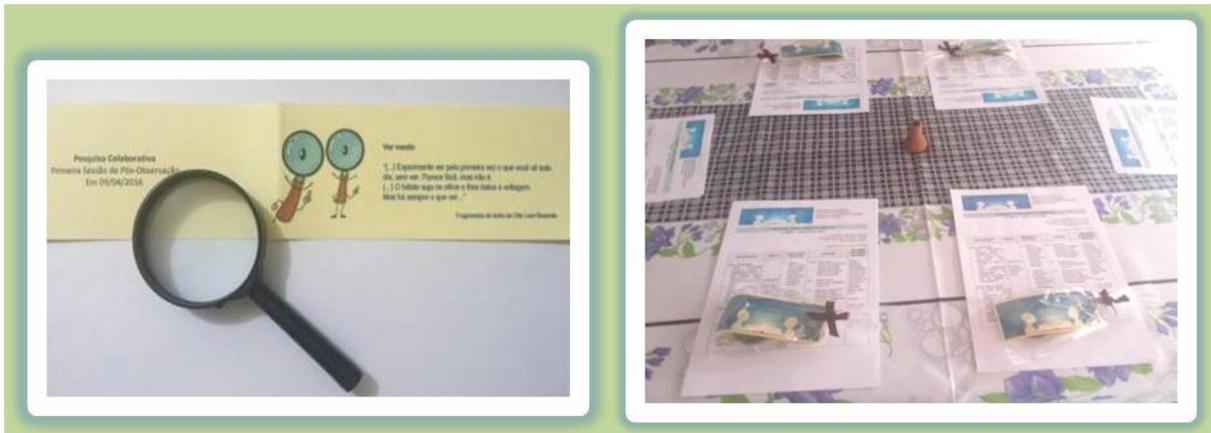
Passamos, então, às descrições dos encontros colaborativos pós-videogração.

a) Encontro colaborativo pós-videogração da aula de Matemática

O primeiro encontro colaborativo pós-videogração foi realizado no dia 9 de abril de 2016, na residência da partícipe pesquisadora, no horário de 15h30 às 19h. O espaço da área foi organizado com mesa, cadeiras e sofá, aparelho de DVD e TV na qual seria projetada a aula de Matemática ministrada pela partícipe Rondi. Observamos que essa data tinha sido inicialmente acordada para o encontro colaborativo pós-videogração da aula de Geografia, mas, por motivos de viagem, o partícipe Brucy solicitou mudança de data sendo negociada com os demais partícipes. O encontro ocorreu com a participação, além da Rondi, que teve sua aula analisada, dos partícipes Lu, Leo, Márcia e Assis.

A partícipe pesquisadora iniciou o encontro desejando boa tarde aos presentes, apresentando a programação organizada com a acolhida e entrega de material, sessão pipoca durante a observação da aula filmada, discussão sobre a aula filmada a partir de questões previamente elaboradas pela pesquisadora, finalizando o encontro com a negociação do próximo encontro colaborativo pós-videogração.

Figura 7 – Espaço e materiais do primeiro encontro colaborativo pós-videogravação



Fonte: Arquivo da pesquisadora.

O material entregue foi denominado de *Kit* reflexão, composto pela transcrição impressa da aula videogravada que seria observada (pois cada um só havia recebido a sua por *e-mail*), juntamente com o plano de aula, incluindo um mimo (minilupa) com a mensagem da epígrafe desta subseção, caracterizando o recurso que possibilita reflexão crítica a partir da ampliação da visão sobre a prática. Utilizamos, ainda, um “olho mágico” ou “olho de libélula”. A partícipe Lu, professora de Ciências, achou lindo o mimo.

Após a apresentação da programação e a entrega do material, a pesquisadora sugeriu a leitura da mensagem por um partícipe, momento em que Leo se disponibilizou e iniciou a leitura com reflexões dos partícipes sobre a experiência de ter sua aula gravada pela primeira vez em toda a sua história profissional e da importância já evidenciada da visão do outro sobre suas práticas. Em seguida, solicitou aos partícipes que, um por um, observassem o “olho de libélula”, deixando-os maravilhados com a visão, finalizando o momento inicial do encontro.

Enquanto a pesquisadora ligava os aparelhos, solicitou aos partícipes que escrevessem em seis palavras o que é ensino e o que é aprendizagem, com a finalidade de iniciarmos as reflexões e de darmos continuidade à pós-apresentação da aula. O partícipe Assis brincou, ao dizer que olharia na internet, descontraído o grupo. Após terem realizado a atividade solicitada, a partícipe pesquisadora iniciou a sessão pipoca com a projeção da aula de Matemática, que teve a duração de 50 minutos, solicitando antes que os partícipes lessem o plano de aula, observando os objetivos.

Ao final da sessão, iniciamos a discussão baseada nas questões previamente elaboradas pela pesquisadora e, também, nas que foram surgindo durante a discussão. Foram estas as questões: quais as necessidades que emergiram durante o planejamento dessa aula?

Na hora da elaboração do plano, que reflexões iniciais foram desenvolvidas? O planejamento se encerra a partir do momento em que você finaliza o plano? Quais possibilidades foram refletidas durante o planejamento da aula? Como você caracterizaria a sua prática de planejamento a partir dessa filmagem? Por quê? O que modificaria na prática se fosse reelaborar o planejamento? Vocês entendem que esse é um objetivo de ensino ou de aprendizagem?

Durante a discussão, a partícipe Rondi, conjuntamente com os demais partícipes, respondeu às citadas perguntas, ampliando as reflexões sobre as necessidades de relacionar o planejamento de ensino com a prática docente desenvolvida nos anos finais do Ensino Fundamental.

A seguir, descrevemos o encontro colaborativo pós-videogravação da aula de Geografia.

#### b) Encontro colaborativo pós-videogravação da aula de Geografia

O encontro colaborativo pós-videogravação da aula de Geografia, conforme explicado no encontro anterior, foi marcado para o dia 14 de abril de 2016, na residência da partícipe pesquisadora, também no horário de 15h30 às 19h.

Para recebermos os partícipes, organizamos o espaço descrito no primeiro encontro para a projeção da aula de Geografia ministrada pelo partícipe Brucy. Tivemos a participação dos partícipes Rondi, Lu, Márcia e Assis. Leo não pôde participar, pois tinha aula marcada naquele horário.

Antes de iniciarmos a projeção da aula a ser analisada, os partícipes retomaram uma discussão iniciada no final do encontro anterior, no qual questionaram, a partir da compreensão de ensino da partícipe Lu, que dizia que “ensinamos habilidades”. Propusemos a ampliação da referida discussão em outro momento, que planejaríamos. Em seguida, iniciamos o encontro, lembrando os objetivos: discutir sobre a aula videogravada relacionando-a com o planejamento elaborado e apresentado no plano da respectiva aula, assim como fazer com que os partícipes refletissem sobre as necessidades de relacionar o planejamento de ensino com a prática docente, de forma a ampliar as possibilidades do agir na sala de aula.

Enquanto os partícipes se descontraíam brincando com o Brucy, sugerindo que ele se preparasse para ver sua prática em 6D (seis dimensões), valorizando a experiência passada durante a observação da aula gravada de Rondi, a pesquisadora preparava os equipamentos

para iniciar a projeção. Na sequência, fizemos a entrega do plano de aula de Brucy para os demais partícipes e iniciamos a projeção.

Figura 8 – Segundo encontro colaborativo pós-videogravação



**Fonte:** Elaborado pela pesquisadora.

Finalizando a observação, fizemos um lanhe rápido e retomamos a trabalho, baseando-nos nas questões apresentadas em seguida para possibilitarmos as reflexões e a colaboração dos partícipes, sugerindo a eles que quando quisessem perguntar algo, ficassem à vontade. As perguntas proferidas foram: quais as necessidades que emergiram durante o planejamento dessa aula? Você entende que a prática desenvolvida em sala proporcionou essa reflexão? Vocês compreendem que o planejamento acaba a partir do momento em que a gente finaliza o plano? Como você caracterizaria a sua prática de planejamento a partir dessa filmagem? Por quê? Em quais situações da aula filmada você considera que faz a relação com o planejado? Por que você não precisa de um plano de aula?

Brucy, no final do encontro, falou sobre os sentidos negociados e reelaborados durante o encontro a partir da colaboração dos demais partícipes que, também, tiveram o nível de reflexão desenvolvido sobre as necessidades que os docentes têm de relacionar o planejamento de ensino com a prática docente, criando possibilidades de reelaborar o fazer profissional.

A seguir, descrevemos o terceiro encontro colaborativo pós-videogravação da aula de Robótica Educacional.

c) Encontro colaborativo pós-videogravação da aula de Robótica Educacional

O encontro colaborativo pós-videogravação da aula de Robótica Educacional foi marcado anteriormente e realizado no dia 7 de maio de 2016, na residência da partícipe pesquisadora, no horário de 16h30 às 18h30.

Nesse encontro, tivemos a participação do Assis, que teria sua aula analisada, Leo, Márcia, Rondi e Mare. Os partícipes Lu e Brucy não puderam comparecer. A Lu estava em aula e o Brucy preparando o aniversário do filho.

Para começarmos a projeção da aula, retomamos os objetivos, considerando que a partícipe Mare não esteve presente nos dois primeiros encontros colaborativos: discutir sobre a aula videogravada relacionando-a com o planejamento elaborado e apresentado no plano da respectiva aula, assim como fazer com que os partícipes refletissem sobre as necessidades de relacionar o planejamento de ensino com a prática docente, de forma a ampliar as possibilidades do agir na sala de aula.

A aula videogravada teve duração de 2 horas, no entanto, considerando a dinâmica da aula, em que basicamente metade do tempo é direcionado à montagem e à programação das peças, a videogravação da aula durou aproximadamente 1 hora, sendo iniciada pós-entrega do plano de aula pelo partícipe Assis. Em seguida, partimos para as discussões.

As perguntas realizadas aos partícipes pela pesquisadora foram: qual o contexto em que você se encontrava para planejamento dessa aula? Você considera que as atividades planejadas foram desenvolvidas? Por que acha que o que planejou foi realizado? Qual a relação do que você planeja com o que você executa? E que necessidade você tem de fazer essa relação? O que limita o seu planejamento e, conseqüentemente, a sua prática? Que tipo de planejamento você considera que é o seu? O que seu planejamento trouxe para melhorar o desenvolvimento de seus alunos? O que a elaboração e a materialização desse planejamento da aula significaram para você? Por quê? Essa compreensão de que planejamento é processo burocrático, como é que a gente poderia melhorar isso? Como caracterizaria o tipo de planejamento e o tipo de prática considerando as racionalidades técnica, prática e crítica? O que mudaria no seu planejamento?

A partir das perguntas, os partícipes colaboraram para o desenvolvimento da reflexão crítica de cada um, uma vez que reelaboraram as significações sobre as necessidades de relacionar o planejamento de ensino com a prática docente.

Na sequência, apresentamos os motivos que não permitiram a realização dos encontros colaborativos pós-videogravação das aulas de História e Ciências.

d) Encontro colaborativo pós-videogravação da aula de História

Conforme explicado no início desta subseção, não realizamos o encontro colaborativo pós-videogravação da aula de História com a partícipe Leo. Posteriormente, a pesquisadora foi procurada pela partícipe, que se propôs a realizar o encontro com a presença da coordenadora pedagógica e partícipe Mare. Marcamos o encontro na escola, mas, infelizmente, devido a complicações de saúde, negociamos programar outra data. Em virtude do prazo de conclusão da pesquisa, ficamos impossibilitados de realizá-lo, mas nos comprometemos a concretizá-lo pós-pesquisa a título de formação contínua.

e) Encontro colaborativo pós-videogravação da aula de Ciências

O encontro colaborativo pós-videogravação da aula de Ciências não chegou a ser realizado, pois, considerando a adesão volitiva para cada etapa da pesquisa, a partícipe não se sentiu à vontade em frente às câmeras. No entanto, em outro momento, pensando em “prejudicar” o andamento da pesquisa, buscou a pesquisadora para saber se ainda poderia realizar juntamente com a partícipe Leo. Devido ao prazo de conclusão da pesquisa, ficamos impossibilitados de realizá-lo, mas nos comprometemos de, após a conclusão e defesa da pesquisa, planejarmos uma formação contínua utilizando as aulas gravadas de ambas.

Finalizando a descrição dos procedimentos da pesquisa, a seguir apresentamos o plano de análise.

## 2.4 Plano de Análise: da prática real às possibilidades

As categorias não são apenas graus do desenvolvimento da  
consciência, mas também graus do desenvolvimento da  
prática social dos homens, de suas relações entre eles e  
deles com a natureza.  
(Cheptulin)

Parar para refletir sobre o posicionamento a defender no processo de análise não foi tarefa fácil, mas a necessidade de vislumbrar as possibilidades advindas dos dados empíricos nos fez criar condições para decidir como seria esse percurso. O discurso explicitado pelos partícipes para compreensão da realidade do contexto pesquisado nos impulsionou de forma sistemática a projetar a organização desse processo.

Segundo Ibiapina (2011, p. 116), a realidade é a “[...] elaboração cognitiva e afetiva, ou seja, interpretação do real, dos valores compartilhados pelo grupo social de seu convívio”. O indivíduo<sup>49</sup>, que parte desse grupo, é resultado de interações sociais e estas ocorrem mediadas pelo discurso geral dos outros, caracterizando discursos particulares que se transformam no discurso singular de cada ser.

Neste trabalho, as significações produzidas sobre as necessidades que os docentes têm de relacionar o planejamento de ensino com a prática docente possibilitaram que os partícipes (grupo da pesquisa) compartilhassem ideias sobre o objeto investigado, colaborando por meio do discurso para a produção de novos sentidos sobre a prática docente, reelaborando as significações (Figura 9).

Figura 9 – Grupo de Pesquisa



Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base em Ibiapina (2011).

<sup>49</sup> Sujeito sócio-histórico que afeta e é afetado pelas relações sociais estabelecidas (MACHADO, 2014).

Compreendemos, com essa Figura, que as relações sociais (históricas e dialéticas) oportunizadas no grupo de pesquisa foram responsáveis pela produção de conhecimentos a partir do discurso dos partícipes com base na realidade vivenciada, constituindo dados de análise. Para produção das análises dos dados, baseamo-nos em Ibiapina (2011), atentando para a não neutralidade; a definição de objetivos que tratem a linguagem como prática social e ideológica; as contraposições à dominação e aos critérios tradicionais; a explicação do encoberto no discurso silenciado; a utilização da prática discursiva como potencial para promover transformações, entre outros.

Assim, com base no Materialismo Histórico Dialético e na Teoria Sócio-Histórica, elegemos a Análise de Discurso Crítica (RAMALHO; RESENDE, 2011), que trata dos estudos críticos da linguagem como e para compreensão<sup>50</sup> da prática social, utilizando o discurso como dispositivo teórico de análise desta investigação.

A linguagem “[...] é um complexo sistema de códigos formado no curso da história social da humanidade, que tanto reproduz conhecimentos e valores pertencentes às práticas sociais quanto transforma aqueles que se cristalizam nas relações sociais [...]” (IBIAPINA, 2011, p. 116), ou seja, o indivíduo é resultado de relações sociais e do discurso dos outros que se transformam no discurso singular de cada indivíduo.

Nesta pesquisa, a Análise de Discurso Crítica (ADC) é uma vertente crítica para estudos da linguagem e utiliza o discurso como “[...] pedra basilar de todo o referencial da análise” (RAMALHO; RESENDE, 2011, p. 11). Com o discurso, não apenas representamos o mundo, mas formas de agir sobre o mundo e interagir com o outro, de modo que, ocorrendo mudança no discurso, esta provoca mudança na prática, e vice-versa. Na presente investigação, o discurso é concebido como momento em que os partícipes discorrem sobre as necessidades de relacionar o planejamento de ensino com a prática docente, associando-as às significações produzidas no contexto sócio-histórico, tornando-se instrumento e resultado (PONTECORVO, 2005).

Para investigar essas necessidades, foi necessário compreendermos a realidade na qual estávamos inseridos, refletindo sobre ela e criando condições favoráveis de transformá-la. Os partícipes, em seus discursos (oral ou escrito), explicitados ou não, desvelaram as significações sobre os modos pelos quais agem e se relacionam no mundo com o outro (RAMALHO; RESENDE, 2011).

---

<sup>50</sup> Para Bakhtin (1997, p. 132), “[...] é uma forma de diálogo; ela está para a enunciação assim como uma réplica está para outra no diálogo. Compreender é opor a palavra do locutor uma contrapalavra”. Compreensão ativamente responsiva - conceito em Bakhtin (2011, p. 271).

Na análise dos dados, o discurso dos partícipes, carregados de significações constituídas historicamente, possibilitou processo reflexivo sobre as necessidades docentes por meio dos encontros colaborativos, videogravação e encontros colaborativos pós-videogravação, procedimentos e recursos que possibilitaram caracterizar e, posteriormente, expandir os modos de refletir e agir docente.

Assim, retomamos o objetivo geral da pesquisa, isto é, investigar as necessidades que os docentes têm de relacionar o planejamento de ensino com a prática docente desenvolvida nos anos finais do Ensino Fundamental, passando à definição dos dispositivos de análise, considerando, inicialmente, que, para a teoria da ADC, a “[...] unidade mínima de análise é o texto, entendido de modo amplo no que envolve suas condições de produção, distribuição e consumo” (RAMALHO; RESENDE, 2011, p. 20). Nesse sentido, os textos, neste trabalho, constituíram-se a partir das transcrições dos discursos proferidos pelos partícipes dos quais extraímos os recortes<sup>51</sup> que nos desvelaram “pistas” para a análise das necessidades docentes de relacionar o planejamento com a prática.

Com base no exposto, optamos pela categoria analítica Coesão por Conjunção para analisarmos o discurso dos partícipes, com vistas a responder aos objetivos da pesquisa. Segundo Cheptulin (2004, p. 128), as categorias “[...] são graus necessários de desenvolvimento do conhecimento social, o movimento de umas às outras deve necessariamente surgir em qualquer domínio do saber”.

A Coesão por Conjunção, associada ao significado acional/relacional, permitiu que analisássemos as relações entre os discursos estabelecidos sobre as necessidades referentes ao planejamento de ensino com a prática dos partícipes, considerando o movimento e a não neutralidade do discurso, não nos limitando a somente descrever as necessidades, mas compreendê-las historicamente, bem como as tendências que fundamentam as necessidades produzidas nas relações explicitadas.

Para organizarmos a ADC, temos a categoria analítica (Coesão por Conjunção) e suas respectivas subcategorias (elaboração, extensão e realce), baseadas em Ramalho e Resende (2011), bem com as categorias interpretativas (as necessidades instrumental, experimental e desenvolvimental geradas a partir da relação do planejamento de ensino utilitário, motivacional e potencial com a prática docente normativa, imediata e cooperativa, respectivamente) baseadas na empiria e na revisão de literatura, a partir de Afanasiev (1968),

---

<sup>51</sup> Espaços-tempos discursivos das transcrições (texto).

Bandeira (2014), Bandeira e Ibiapina (2015), Cheptulin (2004), Libâneo (2013), Saviani (2013) e Vasconcelos (2012).

A categoria analítica Coesão por Conjunção está sistematicamente conectada a uma sequência particular no discurso, relacionando-o a outros por meio de “elos” contidos nos discursos elaborados inter e intrapessoalmente (BORBA, 2006). As subcategorias da Coesão por Conjunção apresentam-se em três tipos: Elaboração, Extensão e Realce, utilizando-se de operadores<sup>52</sup> para garantir a coesão.

A Coesão por Elaboração é evidenciada no discurso quando “[...] a oração que expande o significado expresso em outra provê uma maior caracterização da informação dada” (RAMALHO; RESENDE, 2011, p. 123), sendo apresentada por meio de reafirmações, esclarecimentos, exemplificações e comentários, por meio de operadores, tais como “isto é”, “ou seja”, “por exemplo”, entre outros.

No discurso, a Coesão por Extensão ocorre quando “[...] uma oração expande o significado de outra introduzindo algo novo por meio de adição, deslocamento ou alternativa” (RAMALHO; RESENDE, 2011, p. 123), utilizando operadores que indicam a soma de discursos a favor de uma mesma conclusão (e, ainda, também, nem) e o uso da alternância em prol de conclusões opostas ou diferentes (ou, ou...ou, ou então, quer...quer, seja...seja, ora...ora).

Na Coesão por Realce, “[...] uma oração destaca o significado de outra, monta-lhe um cenário qualificando-a com característica circunstancial em referência a tempo, espaço, modo, causa ou condição” (RAMALHO; RESENDE, 2011, p. 123). Os operadores utilizados denotam no discurso o tempo (quando, logo que, sempre que), o modo (como, conforme, para, de acordo com), a causa (porque, pois, por isso que, devido a) e a condição (desde que, caso, se).

A partir da categoria analítica e das subcategorias, analisamos os discursos dos partícipes de forma a evidenciar as necessidades explícitas e/ou implícitas nessa relação do planejar com a prática docente nos anos finais do Ensino Fundamental, criando possibilidades para a reelaboração das significações produzidas nessa relação. A seguir, apresentamos, no Quadro 9, a categoria de análise utilizada para interpretar o discurso dos partícipes:

---

<sup>52</sup> Os operadores “[...] servem para orientar a sequência do discurso, ou seja, para determinar os encadeamentos possíveis com outros enunciados capazes de continuá-lo” (KÖCHE; BOFF; MARINELLO, 2012, p. 103).

Quadro 9 – Categoria Analítica do Discurso

DISPOSITIVO TEÓRICO	CATEGORIA ANALÍTICA	QUESTÕES	INDICADORES e OPERADORES	RECORTES
DISCURSO	COESÃO POR CONJUNÇÃO	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Quais discursos dos partícipes definem a relação do planejamento de ensino com a prática docente?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ <b>Elaboração</b> (Faz uso de operadores que indicam reafirmações (pois, já que), esclarecimentos (ou seja, quer dizer, isto é), exemplificações por exemplo) e comentários.</li> </ul>	[...], os planejamentos devem ser únicos, <b>ou seja</b> , pertinentes a cada sala, a cada escola. <b>Por exemplo</b> , o mesmo assunto dado em determinada sala, não é explorado de maneira igual em outra. (Encontro Colaborativo, Lu)
		<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ O que caracteriza o planejamento de ensino dos partícipes?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ <b>Extensão</b> (Faz uso de operadores que indicam a soma de discursos a favor de uma mesma conclusão – e, ainda, também, nem –, e o uso da alternância em prol de conclusões opostas ou diferentes – mas, ou, ou...ou, ou então, quer...quer, seja...seja, ora...ora).</li> </ul>	[...]. Fala-se muito que o planejamento deve ser flexível, <b>mas</b> o que percebi na minha prática pedagógica é que <b>nem</b> sempre isso é possível, visto que planejar não deve ser visto como uma atividade individual, mas que envolve todo o corpo docente [...]. (Encontro Colaborativo, Leo)
		<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Que propósitos estão presentes nos discursos?</li> <li>✓ Quais necessidades o discurso revela sobre a relação planejamento de ensino e prática docente?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ <b>Realce</b> (Faz usos de operadores que denotam, no discurso, o tempo – quando, logo que, sempre que –; o modo – como, conforme, para, de acordo com –; a causa – porque, pois, por isso que, devido a –, e a condição – desde que, caso, se)</li> </ul>	[...]. <b>Quando</b> se planeja, estamos projetando os objetivos a serem alcançados <b>com o intuito</b> de provocar mudanças fundamentais a toda ação educacional. (Encontro Colaborativo, Rondi)

Fonte: Baseado em Ramalho e Resende (2011), Köche, Boff e Marinello (2012) e Borba (2006).

Com base nessa categoria e utilizando princípios analíticos vigotskianos, concebemos os partícipes como sujeitos sócio-históricos em interação com o contexto dado, que influencia

e é influenciado por ele. Partindo dessa compreensão, as necessidades produzidas na relação do planejamento de ensino com a prática docente foram analisadas como processos, em que explicitamos esse movimento e as causas constituintes por meio do discurso proferido pelos partícipes, possibilitando-os reelaborarem as significações desses processos a favor de práticas potenciais de transformação.

A partir da revisão de literatura e respeitando a predominância da empiria desta pesquisa, organizamos as categorias interpretativas com base nos pressupostos das tendências Tecnicista, Renovada, Crítico-Social dos Conteúdos e Histórico-Crítica, trazendo as necessidades geradas a partir da relação entre os tipos de planejamento de ensino e as práticas docentes.

Para analisar as necessidades de relacionar o planejamento de ensino com a prática docente, elaboramos três categorias interpretativas sobre necessidade fundamentadas em Afanasiev (1968), Cheptulin (2004), Bandeira (2014) e Bandeira e Ibiapina (2015): Necessidade Instrumental, Necessidade Experimental e Necessidade Desenvolvimental, com três categorias interpretativas para prática de planejamento de ensino, com base em Vasconcelos (2012), Libâneo (2013) e Saviani (2013): Planejamento de Ensino Utilitário, Planejamento de Ensino Motivacional e Planejamento de Ensino Potencial, respectivamente, e três categorias para a prática docente: Normativa, Imediata e Cooperativa. Essas categorias emergiram durante o processo da pesquisa, em meio à realização dos encontros colaborativos e à utilização do recurso de videogravação já citados anteriormente.

Para a análise da categoria Necessidade Instrumental, a relação estabelecida entre o planejamento e a prática docente dos partícipes carrega a necessidade de transmitir conteúdos cumprindo o que foi planejado, visando à aplicação dos conhecimentos para obtenção de resultados. A ênfase na ordem lógica do que foi programado é levada a cabo. Para qualquer outra necessidade apresentada pelo aluno, não é dada a devida atenção, pois o professor planeja para atingir os objetivos de ensino, não os relacionando aos anseios de aprendizagem, uma vez que seu planejamento é compreendido apenas como normativo da prática já instituída.

Nesse sentido, destacamos que a prática de planejamento de ensino se evidencia como utilitária, pois o docente elabora o seu plano com o intuito de seguir à risca o que foi planejado, entendendo dessa forma que o ensino é eficiente e efetivo no que diz respeito à aprendizagem do aluno, que termina sendo mecanizada. A prática de planejamento representa um momento com baixo nível de reflexão crítica sobre as situações de aprendizagem do

aluno, sendo priorizadas as necessidades instrumentais para atender ao professor e ao sistema escolar de forma a obter resultado.

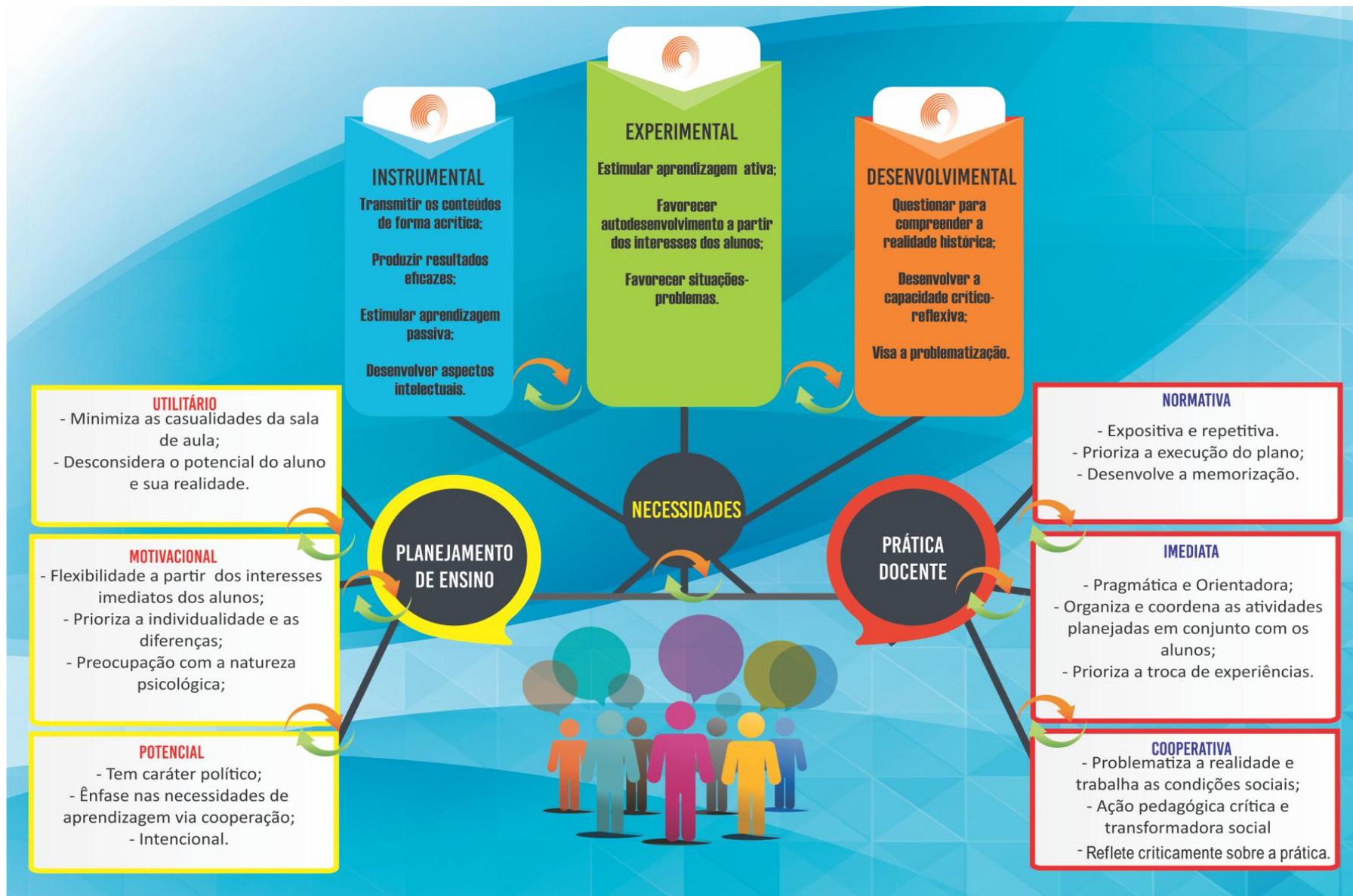
Na categoria Necessidade Experimental, o docente procura estimular a aprendizagem dos educandos, de forma que eles próprios busquem seu desenvolvimento e sua realização pessoal. Valoriza a participação, pois compreende que o planejamento de ensino proporciona a aprendizagem sobre a prática; por isso, diferente da Necessidade Instrumental, o docente se preocupa com a linguagem utilizada em sala de aula de forma a não deixar o educando sem o conhecimento social do conteúdo ministrado.

Com base no exposto, esse tipo de necessidade condiz com a prática de planejamento de ensino motivacional, em que o professor atua de forma sistemática na transmissão de conteúdos, refletindo sobre a prática para desenvolver seu planejamento relacionando os conhecimentos teóricos e práticos com a intencionalidade de possibilitar ao estudante a assimilação ativa dos conteúdos, assim como a busca independente e criativa das noções dos assuntos ministrados, desenvolvendo habilidades de cunho científico e atitudes proativas frente à realidade. A ação docente é pragmática e orientadora.

Na análise da categoria Necessidade Desenvolvimental, ressaltamos atitudes e valores que demonstram a busca pela compreensão da historicidade. Nesse sentido, o docente, ao relacionar o planejamento com a prática, questiona-se sobre a realidade não imediata, mas social e histórica, e, dessa forma, cria possibilidades de mudança do processo de ensino-aprendizagem. A prática de planejamento carrega o potencial para o desenvolvimento da reflexão crítica, tanto do professor, quanto do aluno. Dessa forma, é processual e considera a relação teoria-prática que busca compreender a realidade atrelada às suas raízes históricas, e não somente a realidade, dando ênfase às necessidades de aprendizagem dos estudantes, de modo a possibilitar a formação e o desenvolvimento relacionados à historicidade da existência humana. A prática docente é cooperativa, uma vez que busca desenvolver a reflexão crítica para transformação da realidade.

Na Figura 10, demonstramos a síntese organizacional das categorias explicitadas.

Figura 10 – Necessidades docentes de relacionar o planejamento de ensino com a prática



**Fonte:** Elaborado pela pesquisadora a partir de Bandeira (2014), Bandeira e Ibiapina (2015), Vasconcelos (2012), Libâneo (2013), Saviani (2011) e Franco (2012).

Na Figura 10, apresentamos as Necessidades Docentes de relacionar o planejamento de ensino com prática. As categorias interpretativas e os atributos do objeto foram validados a partir da empiria, conforme exemplos de discursos, o que caracteriza a materialidade dessa parte do processo contribuindo para o desenvolvimento da análise.

Na seção seguinte, apresentamos as análises do discurso dos partícipes sobre as necessidades produzidas na relação do planejamento de ensino com a prática docente nos anos finais do Ensino Fundamental.

**SEÇÃO**

**3**

**GERMINAR DE NECESSIDADES:  
planejamento de ensino  
e prática docente**



### 3 GERMINAR DE NECESSIDADES: planejamento de ensino e prática docente

Quando se planeja, estamos projetando os objetivos a serem alcançados com o intuito de provocar mudanças fundamentais a toda ação educacional.  
(Rondi)

O discurso da partícipe Rondi, na epígrafe, em resposta às questões norteadoras do primeiro encontro colaborativo da pesquisa, retrata os sentidos de planejar o ensino e sua relação com a prática docente, reafirmando a compreensão de que o planejamento carrega um potencial de transformação da realidade, pois, uma vez motivado pela necessidade de mudança, gera possibilidades para refletir criticamente, projetando e organizando de forma sistemática as operações e as ações desejadas, criando condições para torná-las passíveis de realização.

Partindo da empiria e da revisão de literatura, apresentamos, nesta seção, a análise de discursos dos partícipes, a partir da unidade<sup>53</sup> de análise “Necessidades produzidas na relação planejamento de ensino e prática docente”, fundamentada em Ramalho e Resende (2011), por meio da ADC, assim como pelas categorias interpretativas e seus atributos. Mas o que dizem os discursos dos partícipes sobre as necessidades de relacionar o planejamento de ensino com a prática docente nos anos finais do Ensino Fundamental?

Antes de responder a essa questão, faz-se mister retomarmos à compreensão do que seja uma relação. Cheptulin (2004, p. 179) nos diz que “[...] é precisamente por meio das relações que as coisas manifestam sua essência”. Então, é por meio do discurso de vivências dos partícipes que as relações foram constituídas, oportunizando a explicitação (total ou parcial) da essência. Dessa forma, estabelecemos a correlação e a interdependência das categorias relacionadas, planejamento de ensino e prática docente, desvelando as necessidades nos discursos dos partícipes a partir das condições criadas durante os encontros colaborativos com possibilidades de concretização.

Para tanto, foi preciso buscar as bases fundantes de como a relação entre o planejamento de ensino e prática docente se constituíram historicamente, e, para isso, entendemos como importante o estudo das tendências<sup>54</sup> pedagógicas, o que nos deu condições

---

<sup>53</sup> Conexão orgânica de objetos, fenômenos e processos que se negam e se exigem mutuamente (BANDEIRA, 2016, p. 64).

<sup>54</sup> Evolução histórica das práticas pedagógicas.

para elaborar as categorias interpretativas (já apresentadas na seção anterior) e relacioná-las à unidade de análise. O referido estudo é apresentado na primeira subseção.

Na segunda subseção, essas categorias são organizadas e apresentadas com base nas tendências pedagógicas das quais escolhemos três que se sobressaíram na empiria deste estudo, o que não caracteriza a exclusão das demais, já que não se desenvolveram em sua forma isolada, carregando, assim, qualidades uma da outra.

Destacamos que a tendência tecnicista na empiria está retratada quando identificamos a necessidade instrumental produzida na relação entre a prática docente normativa e o planejamento de ensino utilitário. A segunda categoria representa a tendência renovada com a Necessidade Experimental gerada na relação entre a prática docente imediata e o planejamento de ensino motivacional. E a terceira categoria constitui a que denominamos de Necessidade Desenvolvimental elaborada na relação entre a prática docente cooperativa e o planejamento de ensino potencial, concebida a partir dos pressupostos das tendências Crítico-Social dos Conteúdos e histórico-crítica.

Apresentamos a seguir as necessidades produzidas historicamente sobre a relação do planejamento de ensino com a prática docente.

### 3.1 Em busca das necessidades produzidas historicamente

A realidade é o que existe realmente e a  
possibilidade é o que pode produzir-se  
quando as condições são propícias.  
(Cheptulin)

Não basta refletirmos sobre a realidade se não analisarmos as circunstâncias dadas historicamente, para criarmos condições que oportunizem mudanças. A possibilidade de transformação da realidade requer condições propícias para sua concretização e uma delas é conhecer a historicidade do que se pretende transformar, conforme exposto na epígrafe desta subseção.

Segundo Saviani (2011, p. 3), o conhecimento configura “[...] um movimento que parte do todo caótico (síncrise) e atinge, por meio da abstração (análise), o todo concreto (síntese)”. Nesse sentido, seria contraditório, e não atenderíamos aos princípios do Materialismo Histórico Dialético, se iniciássemos nosso discurso sobre as necessidades docentes de relacionar o planejamento de ensino com a prática docente sem antes conhecermos o processo dialético de desenvolvimento das tendências pedagógicas que

carregam as significações do objeto em estudo. Assim, é importante sabermos de onde veio, como se constituiu e o que desvelarão as compreensões sobre essas necessidades, pois, segundo Ibiapina (2014b), não compreenderemos as significações se não considerarmos as relações culturais e históricas que constituem o investigado.

Ao expormos a historicidade do objeto investigado, não o fizemos de forma sucessiva, pois, partindo do método adotado e, mais especificamente, da Lei da Negação da Negação em Afanasiev (1968), compreendemos que os eventos históricos marcados cronologicamente ao longo do tempo estão correlacionados e não se sobrepõem um ao outro, mas se desenvolvem em movimento contínuo, apresentando características recíprocas. No entanto, houve a necessidade de destacarmos alguns espaços-tempos da historicidade, não caracterizando linearidade.

Nesse sentido, expomos nossas compreensões sobre as necessidades geradas no desenrolar da história relacionadas ao planejamento de ensino e à prática docente nos anos finais do Ensino Fundamental, compartilhados a partir de Aranha (2006), Araujo (2010), Behrens (2011), Borges (2004), Dalmás (2014), Gandin e Cruz (2009), Ibiapina e Lima (2007), Libanêo (2013, 2014), Luckesi (1994, 2011), Menegolla e Sant'Anna (2010), Mesquita e Coelho (2008), Moretto (2009), Padilha (2006), Ribeiro (2011), Vaccas (2012), Vasconcelos (2012), Veiga (2004), Sacristán (2000), Saviani (2011), Sánchez Vázquez (2011), entre outros.

A clareza sobre as relações e os nexos que cercam a prática humana é premissa para a obtenção de liberdade e autonomia no fazer, o que nos possibilita desconSIDERAR as receitas previamente definidas pela ausência de fundamentação. Nesse sentido, para compreendermos as significações que tratam do planejamento (de ensino) e de sua relação com a prática docente para gerar dada necessidade, faz-se imperativo conhecer as relações estabelecidas na realidade influenciada, histórica e significativamente, pelos setores social, político e econômico, impactando assim, no setor educacional.

A partir do momento em que o homem se desvinculou da natureza, buscando formas de concretizar as suas necessidades como ser racional, começou a criar condições para transformar a realidade pertencente a ele. Dessa forma, iniciou a organização de suas atividades não se acomodando ao que a natureza o apresentava, transformando-a. Esse movimento de aprendizagem e desenvolvimento possibilitou o projetar/representar

mentalmente as vontades que caracterizam a atividade<sup>55</sup> de planejar para um posterior realizar. Esta atividade psicológica é própria do homem e o distingue dos demais seres.

Partimos da premissa em Marx e Engels (2002) de que os homens têm que estar em condições de viver para fazer história. Essa história que o homem constitui e em que é constituído dependente das circunstâncias, assim como das necessidades geradas, compreendidas por Afanasiev (1968) como aquilo que sobrevém sem falta. Com essa visão, questionamos: quais as necessidades se constituíram na relação planejamento de ensino e prática docente ao longo dos tempos? Para responder à questão, discorreremos sobre as significações do planejamento de ensino relacionadas à prática docente, retratando, antes, a organização da etapa de ensino: anos finais do Ensino Fundamental<sup>56</sup>, interpretando como ocorreu o seu desenvolvimento histórico e legal.

Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, o Ensino Fundamental “[...] é uma conquista resultante da luta pelo direito à educação travada nos países do ocidente ao longo dos dois últimos séculos por diferentes grupos sociais [...]”, declarado e garantido no inciso I do art. 208 da Carta Magna, Seção da Educação, como “[...] Ensino Fundamental obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria” (BRASIL, 2013, p. 104).

Sendo direito público e subjetivo, resguardado no §1º do citado artigo, a oferta desse segmento de ensino “[...] constitui garantia mínima de formação para a vida pessoal, social e política” (BRASIL, 2013, p. 106). Isso significa que crianças e jovens, nesta etapa de ensino, devem receber formação básica que possibilite aprendizagem e desenvolvimento, viabilizando condições para que, na vida adulta, possam fazer uso dos conhecimentos adquiridos de forma a contribuir social e politicamente na sociedade.

A obrigatoriedade do Ensino Fundamental foi determinada, primeiramente, na Constituição de 1934, quando ainda era denominada ensino primário ou fundamental com duração de quatro anos. Passados 33 anos, essa obrigatoriedade tem o tempo de duração ampliado para oito anos, sendo modificada sua estrutura em 1971, por meio da Lei nº 5.692/71 (BRASIL, 1971), que unificou o primário e o ginásio em um único curso, o

---

<sup>55</sup> Segundo Vaccas (2012), atividade é uma forma de ação gerada por uma necessidade do sujeito, levando-o a realizar operações para torna-la real.

<sup>56</sup> Nível intermediário da Educação Básica, antecedida pela Educação Infantil e sucedida pelo Ensino Médio, estabelecida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/96), inciso I, art. 21). Nesta pesquisa, adotaremos os termos anos finais do Ensino Fundamental ou Ensino Fundamental II ou fase/etapa de ensino ou segmento baseada na LDB 9.394/96, parágrafo 1º, Art. 32 e nas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica (BRASIL, 2013)

chamado 1º grau, com duração de oito anos, destinado à formação da criança e do pré-adolescente na faixa etária de 7 a 14 anos, na modalidade regular<sup>57</sup>.

Em 2001, o Plano Nacional de Educação (Lei nº 10.172/2001) apresentou como Meta 1 a universalização do Ensino Fundamental, garantindo o acesso e a permanência de todas as crianças na escola, e a sua ampliação para nove anos, com início aos seis anos de idade. A nova faixa etária para esse segmento vai de seis a quatorze anos. Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Básica (BRASIL, 2013, p. 108), isso “[...] pode oferecer maiores oportunidades de aprendizagem [...] e assegurar que [...] elas prossigam nos estudos alcançando maior nível de escolaridade”. Em 2005, a Lei 11.114 altera a LDB, tornando obrigatória a matrícula das crianças de seis anos de idade no Ensino Fundamental.

A Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, altera a LDB 9.394/96, que dispõe sobre o Ensino Fundamental de nove anos, com o objetivo de formação básica do cidadão, regulando a matrícula obrigatória a partir dos seis anos de idade (se estende a todos os que, na idade própria, não tiveram condições de frequentá-lo), e carga horária mínima de 800 horas/anual, distribuídas em pelo menos 200 dias letivos, mediante:

- I - o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;
- II - a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;
- III - o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;
- IV - o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social. (BRASIL, 1996).

É importante destacar que essa compreensão apresentada para a formação básica do cidadão correspondia à qualidade da educação almejada. Como segmento a que teve acesso a grande maioria da população, resgatando o entendimento sobre a qualidade da educação defendida no Ensino Fundamental nas décadas de 1970 a 1980 e 1990, respectivamente, atrelada às condições básicas de funcionamento das escolas e à sua eficácia e eficiência quanto ao rendimento dos alunos. Em 2007, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) defendeu que a qualidade social da educação, gestada por movimentos de renovação pedagógica, dentre as quais a educação de qualidade como direito fundamental, devia ser, antes de tudo, relevante, pertinente e equitativa. Nesses

---

<sup>57</sup> Modalidade defendida na pesquisa.

termos, defendidos nos incisos I, II e III, § 2º, art. 5º, da Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010:

I - A relevância reporta-se à promoção de aprendizagens significativas do ponto de vista das exigências sociais e de desenvolvimento pessoal.

II - A pertinência refere-se à possibilidade de atender às necessidades e às características dos estudantes de diversos contextos sociais e culturais e com diferentes capacidades e interesses.

III - A equidade alude à importância de tratar de forma diferenciada o que se apresenta como desigual no ponto de partida, com vistas a obter desenvolvimento e aprendizagens equiparáveis, assegurando a todos a igualdade de direito à educação. (BRASIL, 2010).

As necessidades produzidas nos estudantes de forma diferenciada, principalmente em se tratando dos anos finais do Ensino Fundamental, nos quais esses sujeitos passam por transformações relacionadas aos aspectos físico, emocional, social e cognitivo, considerando que é chegada a hora de sair da puberdade e adentrar na adolescência, exige uma prática docente também diferenciada. Por essa razão, investigamos as necessidades que os docentes têm de relacionar o planejamento de ensino com a prática docente desenvolvida nessa etapa, a fim de compreender o tratamento dado pelo docente aos aspectos apontados que precisam ser considerados no cotidiano da sala de aula de modo a favorecer e potencializar o ensino e a aprendizagem.

Para formação e desenvolvimento das capacidades cognitivas e afetivas do ser humano, é necessária a organização do processo ensino-aprendizagem de forma crítica e reflexiva, atividade intrínseca à prática docente desenvolvida no planejamento de ensino.

O Ensino Fundamental assume o desafio de articular, primeiramente, as demais etapas (Educação Infantil e Ensino Médio) e, não menos necessária, a integração efetiva dos anos iniciais e dos anos finais que o compõem, possibilitando a continuidade da trajetória escolar dos estudantes. Atento à situação última, a preocupação se amplia devido às duas diferentes tradições de ensino, conforme explicitado (BRASIL, 2013, p. 120):

[...] Os alunos, ao mudarem do professor generalista dos anos iniciais para os professores especialistas dos diferentes componentes curriculares, costumam se ressentir diante de muitas exigências que têm de atender, feitas pelo grande número de docentes dos anos finais. Essa transição acentua a necessidade de um planejamento curricular integrado e sequencial e abre a possibilidade de adoção de formas inovadoras a partir do 6º ano [...].

Com essa compreensão destacamos que “a necessidade de um planejamento curricular integrado”, um dos níveis do planejamento educacional, deve estar alinhado à prática docente por meio do planejamento de ensino. Na etapa de ensino em questão, é salutar que, durante o

planejamento, os docentes de diferentes componentes curriculares dialoguem de modo a minimizar a distância entre as áreas de conhecimento, colaborando, assim, para uma aprendizagem que faça sentido a partir do desenvolvimento de práticas diferenciadas e que tenham relação com a realidade de que os alunos fazem parte.

A constituição do processo histórico da atividade de planejar, acompanhado por uma tendência de controle da economia mundial do trabalho capitalista, surgiu no Brasil no século XX, orientada para o desenvolvimento econômico. Na área educacional, paralelo a esses eventos, diferentes níveis de planejamento foram criados e distintas significações começaram a fazer parte das tendências<sup>58</sup> pedagógicas “[...] que pretenderam dar conta da compreensão e da orientação da prática educacional [...]”, dentre elas, a prática docente (LUCKESI, 1994, p. 53).

Para nos situarmos sobre o tipo de planejamento investigado neste trabalho, apresentamos os três níveis de planejamento na educação, segundo Souza (2005): planejamento no âmbito dos Sistemas e Redes de Ensino; Planejamento no âmbito da Unidade Escolar<sup>59</sup> e Planejamento no âmbito do Ensino. Para Vasconcelos (2012) e Santos (2005), o primeiro nível corresponde às ações de responsabilidade da política educacional do Estado, ocorrendo em âmbitos nacional, estadual e municipal. O segundo trata da elaboração do Projeto Político-Pedagógico, representando o pleno exercício da prática pedagógica, envolvendo também a administrativa e comunitária; e o terceiro nível se vincula diretamente ao segundo, tratando das relações da prática docente e do contexto didático escolar-histórico-cultural. Esse último corresponde ao nosso objeto de estudo.

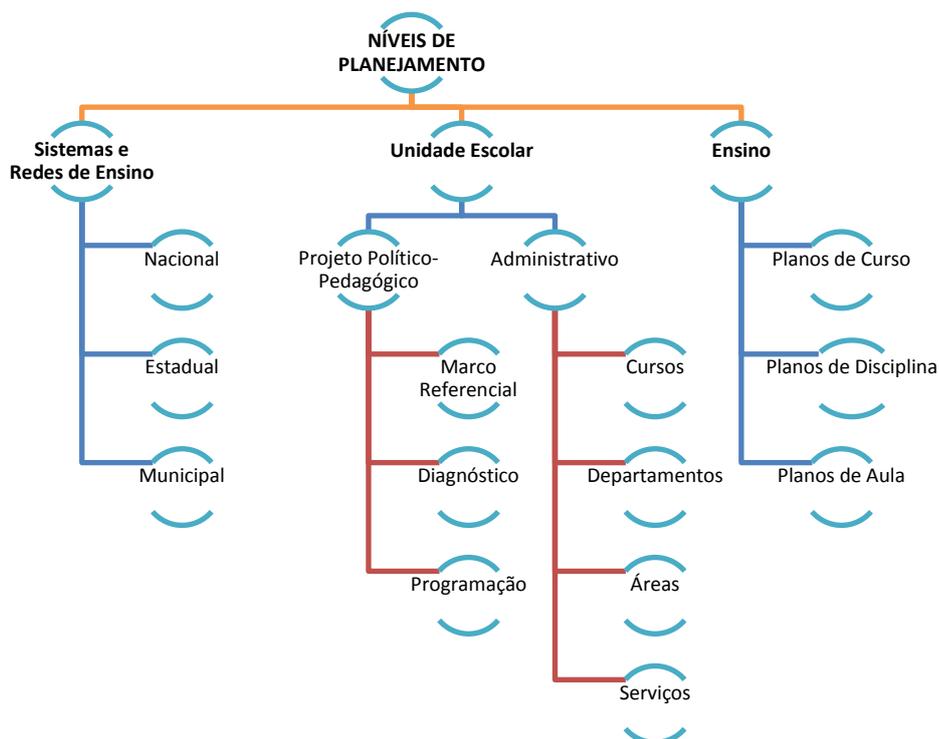
A Figura 11 traz uma síntese dos níveis de planejamento educacional.

---

<sup>58</sup> Organizadas em dois grupos: Pedagogia Liberal (Tradicional, Renovada Progressivista, Renovada não diretiva e Tecnista) e Pedagogia Progressista (Libertadora, Libertária, Crítico-social dos conteúdos) (LIBÂNEO, 2014); e Histórico-Crítica (SAVIANI, 2013).

<sup>59</sup> Além da dimensão pedagógica, envolve a administrativa e a comunitária.

Figura 11 – Níveis de Planejamento Educacional



**Fonte:** Elaborado pela pesquisadora a partir de Santos (2005) e Vasconcelos (2012).

Considerando importante e necessária a relação entre esses níveis de planejamento para a atuação docente, uma vez que esta deve ser orientada e organizada segundo esses níveis. Historicamente, ao retratarmos o período jesuítico<sup>60</sup> (1549-1808), compreendemos que, no Brasil Colônia, o planejamento no âmbito dos Sistemas e das Redes de Ensino, segundo Ribeiro (2011), concretizou-se no primeiro plano educacional organizado pelo padre Manoel da Nóbrega<sup>61</sup>, o qual intencionava catequizar e instruir os indígenas no território brasileiro, assim como os filhos de colonos. Os jesuítas, primeiros educadores de profissão, orientavam-se pelo plano<sup>62</sup> de estudos, que objetivava atender à diversidade de interesses e capacidades, sendo posteriormente, consubstanciado no *Ratio Studiorum*<sup>63</sup>, originário das

<sup>60</sup> Liderado pela Companhia de Jesus, fundada por Inácio de Loyola, em 1534, que “[...] estabelecia rígida disciplina militar e tinha como objetivo inicial a propagação missionária da fé, a luta contra os infiéis e os heréticos. [...] desenvolveram cuidadosa prática pedagógica para orientar a atuação dos professores”. (ARANHA, 2006, p. 113).

<sup>61</sup> Jesuíta português que chefiou a primeira missão jesuítica no Brasil.

<sup>62</sup> Incluía o ensino-aprendizado: da língua portuguesa, da doutrina cristã, da escola de ler e escrever. Opcionalmente, do canto orfeônico e da música instrumental, além da possibilidade de escolha entre o aprendizado profissional e agrícola e a aula de gramática e viagem de estudos superiores à Europa (RIBEIRO, 2011).

<sup>63</sup> Plano Geral de Estudos, organizado pela Companhia de Jesus com base no método de ensino *modus parisienses*, que considera a organização do ensino a partir da distribuição dos alunos por classe, idade e nível de instrução, assim como um programa fixado para cada classe/professor/disciplina. O Plano constituía-

ideias pedagógicas correspondentes “[...] ao que passou a ser reconhecido na modernidade como pedagogia tradicional [...]” (SAVIANI, 2011, p. 58), representando os primórdios da Tendência Pedagógica Tradicional. Consideramos, ainda, o *Ratio Studiorum* como o primeiro projeto político-pedagógico da história brasileira, no qual constava uma preocupação com a organização do ensino e da prática docente.

Essa mesma preocupação, segundo Aranha (2006), apresenta-se ainda no século XVII, quando João Amós Comênio elaborou a obra “Didática Magna”, em que demonstra a importância da disposição ordenada do ensino para direcionar a prática docente. Nesse sentido, o planejamento de ensino deve orientar a prática do professor. Esta, por sua vez, no período jesuítico, carecia de rigorosa formação dos professores pautada em preceitos religiosos e filosóficos. Qualquer atitude não regida no *Ratio* dava o direito aos jesuítas de afastar os professores do serviço docente, caracterizando, assim, uma prática dependente daquelas regras, resultante de uma educação que visava beneficiar a ordem religiosa em detrimento dos interesses do governo civil da época, uma vez que recolhiam os impostos, que direcionados à manutenção e ao sustento das escolas jesuíticas, o que ocasionou, em 1759, a expulsão da Companhia de Jesus do Brasil (RIBEIRO, 2011).

Em meados do século XIX, iniciou-se o período pombalino<sup>64</sup>, em que o sistema de ensino organizado pelos jesuítas foi substituído pelo sistema de aulas régias<sup>65</sup>. A organização do ensino escolar voltava-se não mais para atender às necessidades de ordem religiosa, mas sim, para uma escola útil que suprisse as necessidades políticas e econômicas do Estado, surgindo assim, “[...] um ensino público propriamente dito [...] financiado pelo e para o Estado” (RIBEIRO, 2006, p. 20). Para concretizar essas necessidades em realidade, o Estado não se preocupou com a formação e a valorização dos professores como fizeram os jesuítas, desqualificando a prática docente a partir do momento em que também contratava professores com pouca ou nenhuma formação, com exceção dos que foram formados pelos jesuítas e que tiveram sua prática desvalorizada. A prática docente ficou sem uma orientação sistemática quando instituídas as aulas régias. As necessidades docentes na relação entre o planejar e a

---

se em um “[...] conjunto de regras cobrindo todas as atividades dos agentes diretamente ligados ao ensino [...]” (SAVIANI, 2011, p. 55) e regulou o funcionamento de todas as escolas criadas pela Companhia.

<sup>64</sup> Representado pelo governo de Sebastião José de Carvalho e Melo, primeiro-ministro de Portugal, de 1750 a 1777, denominado marquês de Pombal (RIBEIRO, 2011).

<sup>65</sup> “Constituíam-se de disciplinas isoladas de Primeiras Letras, Gramática, Latim e Grego e era uma instrução fragmentada, desorganizada e [...] rebaixava sensivelmente o nível do ensino [...]” (RODRIGUES; MENDES SOBRINHO, 2006).

prática docente não se constituíram, uma vez que deixaram de considerar o sistema de ensino organizado anteriormente pela Companhia de Jesus.

A reforma do sistema de ensino proposto por Pombal, no Brasil, mediante as dificuldades encontradas em relação às condições pedagógicas dos professores, aos recursos financeiros escassos e ao temor de que se difundissem ideias emancipatórias por meio do ensino, foi influenciada pelas ideias iluministas, em meados do século XVIII, e propiciou o desenvolvimento das ideias liberais visando a autonomia política do país (SAVIANI, 2011). Nesse tempo-espaço, as necessidades docentes relacionadas ao planejamento de ensino com a prática docente não foram consideradas, pois o professor não tinha autonomia, uma vez que deveria seguir as imposições pedagógicas postas nas aulas régias.

Observamos que, nesse percurso constituinte do Brasil Colônia, as necessidades do campo educacional foram se adequando às necessidades de/para o desenvolvimento capitalista de forma que o planejamento de ensino para a prática docente contrapunha-se às compreensões didáticas dessa atividade, que é, segundo Araujo (2010, p. 73), “[...] projetar e organizar ações para intervenção no processo de ensino e de aprendizagem”.

Para que o desenvolvimento capitalista ocorresse e o país pudesse contar com mão de obra qualificada, logo após a Proclamação da Independência, em 1822, sentiu-se a necessidade de uma legislação especial sobre instrução pública, sendo discutidas várias propostas<sup>66</sup>, até resultar na primeira lei nacional sobre instrução pública relativa ao ensino elementar, datada de 15 de outubro de 1827, dando origem às Escolas de Primeiras Letras, que destacavam a adoção obrigatória do método e da forma de organização por meio do “ensino mútuo”<sup>67</sup>, definindo, também, os conteúdos a serem ensinados pelos professores (RIBEIRO, 2011). Em 1853, esse método foi substituído pelo método de ensino simultâneo, organizado e apresentado na Reforma Couto Ferraz. A partir dela, começou-se a se delinear um sistema nacional de ensino, organizado em documento com orientações sobre: concepção didático-pedagógica, finalidades da escola, organização dos estudos, organização do ensino e formação de professores com ideal prático (SAVIANI, 2011).

---

<sup>66</sup> Projetos: “Tratado Completo de Educação da Mocidade Brasileira”; “Memória de Martim Francisco” que propõem a reforma dos estudos, um que previa a organização do ensino público em três graus (o primeiro voltado aos conhecimentos úteis e necessários a todos os homens com duração de três anos (faixa etária dos 9 aos 12 anos de idade). O segundo grau trataria dos estudos voltado às diversas profissões, durando seis anos; e o terceiro grau para prover educação científica à elite dirigente do país); Projeto Januário da Cunha Barbosa que organizava o ensino em quatro graus (1º grau: pedagogias; 2º grau: liceus; 3º grau: ginásios; 4º grau: academias) (SAVIANI, 2011).

<sup>67</sup> Também chamado de método Lancaster. O objetivo era difundir rapidamente o ensino para muitos alunos a baixo custo. Um professor supervisionava alunos que atuavam como docentes, assumindo a função de monitores. (SAVIANI, 2011).

Em 1879, um novo projeto de reforma do ensino se constituiu. Segundo Saviani (2011, p. 138), a Reforma Lêncio de Carvalho<sup>68</sup> concebeu o método de ensino intuitivo visando “[...] resolver o problema da ineficiência do ensino, diante de sua inadequação às exigências sociais decorrentes da revolução industrial que se processara entre o final do século XVII e meados do século XIX”. Esse método orientava os professores sobre como deveriam conduzir os alunos nas salas de aula, utilizando-se do livro didático para a elaboração de atividades. Nesse sentido, a necessidade de o professor ao relacionar o planejamento de ensino com a sua prática pautava-se na utilização do material didático.

Partindo dessas ideias sobre o Brasil Colônia e o Brasil Império e das finalidades sociopolíticas de cada época, a necessidade de ampliar a mão de obra qualificada fez com que o governo investisse na educação, expandindo o acesso escolar. Dessa forma, diversas tendências teóricas pedagógicas se constituíram de forma a possibilitar a compreensão e orientar a prática educativa, pedagógica e docente. Segundo Afanasiev (1968, p. 144), “[...] a negação do velho [...] se dá na medida em que deixa de corresponder às novas condições e metas traçadas, na medida em que amadurecem as premissas que objetivam superá-lo”. Nesse sentido, discorreremos brevemente sobre a tendência pedagógica liberal (que veio se constituindo deste o Brasil Colônia) e a progressista.

Segundo Libâneo (2014, p. 21), quando nos referimos à pedagogia liberal devemos estar atentos ao termo “liberal”, pois esse não tem sentido de “avançado”, “democrático”, “aberto”, mas, sim, de defender a predominância da liberdade e dos interesses da sociedade de classes. Para Araujo (2010, p. 81), nessa perspectiva:

[...] a educação não visa mudança ou transformação na sociedade, uma vez que não se propõe a formação político-crítica do indivíduo, ou seja, não há preocupação em conscientizar o indivíduo de sua própria realidade e quais instrumentos poderá utilizar para mudar ou transformar essa mesma realidade. Essa dimensão, na perspectiva liberal de educação, é negligenciada no processo de formação do indivíduo.

Partindo dessas reflexões, essa tendência não busca conhecer a realidade das diferentes classes, uma vez que não levam em consideração as desigualdades de condições. Nesse sentido, a função da escola é preparar os indivíduos para o desempenho de papéis sociais, necessitando aprender valores e normas vigentes na sociedade de classe (LIBÂNEO, 2014).

---

<sup>68</sup> Inova em relação à Reforma Couto Ferraz, com a regulamentação das Escolas Normais, a criação de jardins de infância, caixa escolar, bibliotecas e museus escolares, escolas profissionais, regulamentação do ensino superior, faculdades e outros (SAVIANI, 2011).

O autor classifica a tendência liberal em quatro grupos de tendências pedagógicas. Por razões de recomposição da hegemonia burguesa, iniciada com a pedagogia tradicional, a educação liberal se desenvolve na pedagogia renovada – escola nova, posteriormente para renovada não diretiva e, fechando o grupo da tendência liberal, a tecnicista. Nenhuma das tendências se sobrepunha às demais, coexistindo mutuamente até os dias atuais.

Na pedagogia tradicional, para Saviani (2012, p. 6), o papel da escola “[...] é difundir a instrução, transmitir conhecimentos acumulados pela humanidade e sistematizados logicamente”. O professor é o centro das atenções com a função de transmitir os conteúdos que serão assimilados pelos alunos. Conforme Luckesi (1994, p. 55), o ensino tradicional é:

[...] humanístico, de cultura geral, no qual o aluno é educado para atingir, pelo próprio esforço, sua plena realização como pessoa. Os conteúdos, os procedimentos didáticos, a relação professor-aluno não têm nenhuma relação com o cotidiano do aluno e muito menos com as realidades sociais.

Como exposto, na tendência tradicional, o conteúdo voltado apenas à área de humanas é ensinado para aquisição de noções gerais, em que a ênfase está no esforço do aluno, de assimilar os conhecimentos transmitidos, uma vez que a metodologia valoriza a aula expositiva tendo o professor como centro das atenções e do conhecimento, considerando os alunos como “[...] um bloco único e homogêneo, não havendo qualquer preocupação com as alterações individuais”. A avaliação preza pelos “[...] aspectos cognitivos (de aquisição de conhecimentos transmitidos), superestimando a memória e a capacidade de restituir o que foi assimilado” (ARANHA, 1996, p. 158)

É importante destacar que a constituição da tendência tradicional se deu pelas necessidades produzidas ao longo da história. Para Libâneo (2013), a prática presente nas escolas brasileiras até a década de 1930<sup>69</sup> retratava um ensino com visão humanística, tradicional e religiosa, ancoradas no pensamento pedagógico europeu idealizado por Comênio, Rousseau e Pestalozzi que influenciaram Johann Friedrich Herbart<sup>70</sup> nos séculos XVII a meados do século XIX.

As práticas primeiras dos jesuítas fundamentaram a referida tendência, priorizando a orientação do professor para uma disciplina imposta aos alunos, incentivada por prêmios ou punições. Em seguida, essas práticas ganham novas conotações, quando da Reforma

<sup>69</sup> Neste trabalho, a apresentação dos anos/décadas de determinados acontecimentos caracteriza o espaço-tempo, como “[...] formas universais de existência da matéria” (AFANASIEV, 1968, p. 75).

<sup>70</sup> Pedagogo alemão que exerceu influência relevante na Didática e na prática docente (LIBÂNEO, 2013).

Protestante, agregando ideias pedagógicas nas quais a educação se dá com a compreensão das coisas e não das palavras, como defendiam os jesuítas. Prosseguindo, no século XVII, a metodologia de ensino ganha destaque, uma vez que teóricos se questionam: “[...] se há método para conhecer corretamente, existe método para ensinar de forma mais rápida e mais segura” (ARANHA, 1996, p. 159).

Nesse período, o planejamento de ensino era priorizado por Comênios, pai da Didática<sup>71</sup>, o primeiro a considerar a necessidade de organizar o ensino seguindo as fases do desenvolvimento infantil, relacionando sempre o objeto conhecido com o desconhecido. Já Rousseau, mesmo não pondo em prática suas ideias, preocupou-se com as necessidades dos aprendizes, priorizando um planejamento voltado para os interesses de estudo dos alunos. Pestalozzi compreendia o ensino como possibilidade de desenvolvimento das capacidades humanas, priorizando, assim, o método intuitivo. E Herbart defendia a instrução para introduzir ideias corretas na mente dos alunos, por meio de um sistema pedagógico da organização da prática docente (ARANHA, 1996).

As ideias de Rousseau e Pestalozzi adentraram o século XX, prevalecendo nos dias atuais em nossas escolas, principalmente nas religiosas ou leigas, que educam por meio da orientação clássico-humanista ou da orientação humano-científica. No entanto, atendendo às necessidades do período e às críticas à escola acadêmica, as ideias escolanovistas que despontam dão um novo rumo às práticas educacionais. Ao contrário da Pedagogia Tradicional, as formas de pensar e agir começam a ser questionadas. Com o contínuo crescimento da industrialização, ganha destaque a Tendência Liberal Pedagógica Renovada<sup>72</sup>, tendo como representante Anísio Teixeira, que inseriu essa perspectiva no Brasil, nos anos 1930, influenciado por John Dewey, principal representante dessa corrente nos Estados Unidos, na época.

Para Afanasiev (1968, p. 170), a necessidade “[...] emana da essência, da natureza interna do fenômeno em desenvolvimento”. Nesse sentido, a compreensão sobre planejamento se desenvolvia, as condições da época geraram novas possibilidades que se transformaram em outras necessidades, fazendo a Escola Renovada (Ativa ou Nova) propor nova pedagogia, centrada no aluno.

---

<sup>71</sup> Termo criado no século XVII como teoria de ensino. Daí surge a necessidade de planejamento, estruturação e organização. A intervenção era planejada, diretiva e deliberada de adultos na aprendizagem de crianças e jovens (LIBÂNEO, 2013).

<sup>72</sup> Apresenta correntes diversas como: “[...] progressista (*a que nos fundamentamos*); não diretiva; ativista-espiritualista; culturalista; piagetiana; montessoriana e outras” (LIBÂNEO, 2013, p. 68, grifo do autor).

A referida tendência, segundo Libâneo (2013), apresenta duas versões: Renovada Progressista e Renovada não diretiva. A primeira compreende a escola como formadora de atitudes, por isso, a experiência fica à frente da transmissão de conteúdos. A segunda prioriza a espontaneidade e a criatividade do aluno. E o planejamento de ensino nessa tendência pedagógica? Como era concebido? Que necessidades existiam na relação com a prática docente?

A tendência liberal renovada, ou escola nova, iniciada no final do século XIX, preocupou-se em propor novos caminhos para a educação, uma vez que o mundo se encontrava em constantes transformações sociais, políticas e econômicas para as quais a tendência tradicional não estava dando conta, sendo papel da escola ofertar a educação como processo ativo.

Para Libâneo (2014), na relação professor-aluno, o aluno torna-se centro do processo e o professor é um facilitador do desenvolvimento livre e espontâneo da criança, intervindo quando necessário para motivar o raciocínio. Conforme Aranha (1996), há uma preocupação intensa com a natureza psicológica da criança, por isso, o professor deve aconselhar e orientar os alunos. A missão educativa do professor, para Behrens (2011), é organizar e coordenar as atividades planejadas em conjunto com os alunos, tendo autonomia em sua prática.

Esta tendência não prioriza diretamente o ensino, mas o processo de aprendizagem tanto na organização das experiências de aprendizagem quanto na seleção dos métodos. O planejamento era realizado a partir de temas amplos, ficando a cargo do professor ter uma ideia geral da aula e os passos determinados de acordo com os interesses emergentes dos alunos (VASCONCELOS, 2012). Nesses termos, o acaso, de certa forma, imperava no processo de ensino-aprendizagem, considerando que os professores não sabiam muito bem como seria a sua prática, uma vez que dependiam dos interesses imediatos dos alunos. Assim, a atividade de planejar, da mesma forma que na tendência tradicional, não considerava o planejamento como instrumento que minimiza as causalidades da sala de aula. Essa atividade era tida como dispensável, considerando o que é compreendido e praticado hoje em dia nas escolas brasileiras (MESQUITA; COELHO, 2008).

Sobre os conteúdos de ensino, Libâneo (2014) declara que os primeiros são estabelecidos a partir das experiências que o educando vivencia diante de desafios cognitivos e situações-problema, valorizando os processos mentais e as habilidades cognitivas, diferentemente da tendência tradicional que priorizava os conteúdos. O princípio da “escola nova” é aprender a aprender, importando o processo de aquisição do saber e não o saber propriamente. A metodologia priorizava a formação do homem integral, constituído não só de

razão, mas de sentimentos, emoções e ação. Apesar de o aluno ser considerado em sua individualidade, os trabalhos em grupos ocorriam como condição para o desenvolvimento mental da criança. A avaliação é um processo que visa às atitudes e à aquisição de habilidades e não somente aos aspectos intelectuais.

Destacamos que um dos teóricos que defendeu os princípios da escola nova foi John Dewey<sup>73</sup>, o qual defendia o pragmatismo em que a aprendizagem não poderia ocorrer separada da vida e da experiência, realçando o papel ativo do aluno nesse processo para seu desenvolvimento integral. Outros teóricos<sup>74</sup> defenderam essa ideia de que a criança era o centro do processo pedagógico (ARANHA, 1996). Embora essa tendência tenha sido difundida junto aos educadores, só foi desenvolvida em escolas experimentais ou escolas bem equipadas destinadas à elite. A dificuldade de implantação em larga escala se deu pela falta de recursos financeiros para equipar adequadamente as unidades escolares, assim como pela falta de preparo dos professores que, mesmo conhecendo as ideias pragmatistas, não abdicaram das práticas tradicionais.

Ainda na tendência renovada, outra perspectiva de educação – a não diretiva – se constituiu. Inspirada pelo psicólogo clínico Carl Rogers, essa tendência tem a escola como formadora de atitudes, priorizando os problemas psicológicos em detrimento dos pedagógicos. Segundo Libâneo (2014, p. 28), nessa perspectiva “[...] os procedimentos didáticos, a competência na matéria, as aulas, livros, tudo tem muito pouca importância em face do propósito de favorecer à pessoa um clima de autodesenvolvimento e realização pessoal, o que implica estar bem consigo próprio e com seus semelhantes”.

Segundo o autor, tornando secundária a transmissão de conteúdos, os métodos usuais são dispensados, estando o professor para ajudar o aluno a se organizar a partir da exposição de seus sentimentos, sem ameaças como na escola tradicional. A relação professor-aluno é respeitosa no sentido de que o professor interfere o mínimo no desenvolvimento do aluno, considerando inibidora a intervenção para o processo de aprendizagem. Assim, em vez da avaliação, prioriza-se a autoavaliação, pois o aluno é motivado a ser capaz de agir para atingir suas metas pessoais, isto é, desenvolve a valorização de si. Nesse contexto, as necessidades de

---

<sup>73</sup> Filósofo norte-americano que sofreu influência do pragmatismo de William James, outro importante filósofo norte-americano.

<sup>74</sup> Antecedentes: Rousseau (século XVIII), que influenciou Basedow, Pestalozzi e Froebel; Kierkegaard, Nietzsche e Freud (século XIX); Principais representantes na Europa: Kilpatrick, Claparède, Ovide Decroly, Maria Montessori, Hélène Lubienska, Georg Kerschensteiner e Célestin Freinet; no Brasil (século XX): Fernando Azevedo, Anísio Teixeira e Lourenço Filho (ARANHA, 1996).

relacionar o planejamento com a prática nessa tendência estavam voltadas para a motivação do aluno.

Na Escola Nova, o ensino foi mesclado com métodos e técnicas que descaracterizaram a sua concepção inicial, permanecendo apenas no discurso aparente, com práticas tradicionais, onde a realidade não sofreu mudança significativa a ponto de transformar o contexto educacional. Nem as ações do governo e nem as ações educacionais constituíram uma forma de planejamento com conteúdos significativos para a prática demandada.

Com o crescimento da economia brasileira, a partir da industrialização e da dependência financeira do capital estrangeiro, a necessidade de melhorar a compreensão e a realização do planejamento para orientar suas ações emerge no governo brasileiro. Assim, segundo Padilha (2006), o planejamento na área de Educação se apresenta como instrumento essencial para o desenvolvimento econômico com vistas ao progresso técnico voltado à seleção e à ascensão social. Esse pensamento ganha força e apoio das instituições<sup>75</sup> UNESCO, OEA e Cepal.

A primeira experiência de planejamento governamental no Brasil se deu no governo de Juscelino Kubitschek com a formulação do plano de metas. A educação ganhou atenção nesse momento histórico, tendo como objetivo a formação de pessoal técnico com vistas a contribuir para o crescimento econômico baseado na industrialização e na acumulação acelerada do capital no país (VACCAS, 2012).

Emergem novas necessidades sociais, políticas, econômicas e educacionais apresentadas no plano educacional do governo Jânio Quadros. A educação começa a ser refletida com a finalidade de elevar a cultura do povo. Segundo Mesquita e Coelho (2008), a vinculação entre a preparação de mão de obra e o crescimento econômico direciona a ação de planejar a educação em uma perspectiva econômica, ampliando, assim, o conceito de educação e da sua importância para o desenvolvimento do país.

Dessa forma, a concepção de planejamento surge no Brasil como Instrumental-Normativo relacionado à Tendência Liberal Pedagógica Tecnicista<sup>76</sup> de Educação. É importante destacar que na primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 4.024/61, em nenhum dos artigos que a compõem se traz a palavra planejamento.

---

<sup>75</sup> UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura; OEA – Organização dos Estados Americanos; e Cepal – Comissão Econômica para a América Latina – Instituições promotoras da Reunião Fundamental do Planejamento Integrado da Educação, realizado em 1958 em Santiago (PADILHA, 2006, p. 53).

<sup>76</sup> Os marcos de implantação desse modelo são as leis 5.540/68 e 5.692/71, que reorganizam o ensino superior e ensino de 1º e 2º graus (LIBÂNEO, 2014).

Superficialmente, compreendemos que no art. 71, que trata do plano de ensino, tem início a reflexão posterior para o ato de planejar relacionado à prática docente (BRASIL, 1961). Até então, fica explícito que a área educacional e os contextos escolares não dispunham de conhecimento sistemático e organizado que orientasse a atividade de planejar.

A configuração política necessitava de uma adequação do sistema educacional à política econômica do regime de ditadura militar. Dessa forma, insere o processo de planejamento na escola como um modelo de racionalização do sistema de produção capitalista. Nesse momento, por uma necessidade socialmente produzida (MARX, 2011), a tendência tecnicista toma conta da área educacional e o “[...] planejamento aparece como a grande solução para os problemas de falta de produtividade da educação escolar, sem, no entanto, questionar os fatores sócio-político-econômicos” (VASCONCELOS, 2012, p. 29).

Juntamente com a referida concepção de planejamento, são pensados os atores para o desenvolvimento dessa atividade que Vaccas (2012, p. 34) denomina de agentes do planejamento de ensino: os “técnicos da educação”, “educadores” e os “planejadores da educação”. Os técnicos da educação eram responsáveis pela elaboração do plano educacional com o objetivo de atender aos interesses da nação e de promover o desenvolvimento econômico, em especial. O professor, nesse contexto, controlado pelos técnicos (especialistas), não se encontrava em condições que possibilitassem a explicitação de opinião, de projetar efetivamente a sua prática.

Para Behrens (2011, p. 51), o “[...] planejamento de ensino das atividades compostas por objetivos, conteúdo, procedimentos, recursos e avaliação, foi o grande salto da escola tecnicista [...]”, buscando qualidade no processo de ensino. No entanto, segundo Vasconcelos (2012), os planos de ensino, produtos do planejamento, começaram a ser introduzidos nos livros didáticos, de certo modo compensando a “falta de condições cognitivas” para o professor planejar suas aulas, fazendo com que apenas copiasse as ações apresentadas. O direito do professor de refletir sobre sua prática é negado, desconstruindo, assim, os valores dessa atividade para a docência. Nesse sentido, a tendência tecnicista contribuiu para fragmentar o trabalho pedagógico, quase que o inviabilizando, uma vez que separa quem planejava de quem executava e para quem se executava.

A compreensão da importância da atividade de planejar pelo professor volta a ser descaracterizada por questões de ordem social, política e econômica, conforme relata Saviani (2011, p. 382), retratando que, na pedagogia tecnicista:

[...] o elemento principal passa a ser a organização racional dos meios, ocupando o professor e o aluno posição secundária, relegados que são à condição de executores de um processo cuja concepção, planejamento, coordenação e controle ficam a cargo de especialistas supostamente habilitados, neutros, objetivos, imparciais.

Diferente da pedagogia tradicional, em que o professor era o centro do processo de ensino, assim como na pedagogia nova, em que o centro de atenção voltava-se para o aluno, na pedagogia tecnicista, como abordado na citação acima, a organização dos meios converte-se na garantia da eficiência, compensando e corrigindo as deficiências do professor e maximizando os efeitos de sua intervenção, caracterizando uma prática utilitária.

Segundo Aranha (1996), o objetivo da escola tecnicista era educar segundo as exigências da sociedade industrial e tecnológica, preparando mão de obra qualificada para a indústria. Por isso, os conteúdos direcionavam para o saber científico orientando o indivíduo ao futuro trabalho, “[...] eliminando-se qualquer sinal de subjetividade” como proposto pela tendência liberal não diretiva (LIBÂNEO, 2014, p. 30). O método taylorismo prezava pela divisão de tarefas entre os técnicos de ensino. Conforme Behrens (2011, p. 49), a “[...] influência cartesiana leva o professor ao determinismo e ao racionalismo, e, com essa exigência, o professor passa a aplicar a técnica pela técnica em busca da *performance*”. O professor responsabiliza-se por buscar procedimentos e técnicas de ensino cumprindo o programa planejado de forma repetida e mecânica para que o aluno retenha o conteúdo.

Libâneo (2014) considera que a tecnologia educacional ganha destaque nessa tendência por aplicar, de forma sistemática, os princípios científicos comportamentais e tecnológicos a problemas educacionais, em função de resultados efetivos. Nesse sentido, com o uso dessa ferramenta, professor e aluno comunicam-se de forma técnica, pouco importando as relações afetivas e pessoais. O processo de avaliação da aprendizagem visa ao produto a partir dos objetivos preestabelecidos.

Partindo do exposto, apresentamos, no Quadro 10, uma síntese das pedagogias pertencentes à tendência liberal, associando-as às necessidades de relacionar o planejamento de ensino com a prática docente:

Quadro 10 – Necessidades Docentes produzidas no desenvolvimento das Tendências Pedagógicas Liberal

<b>Tendência Pedagógica Liberal</b>	<b>Necessidade</b>	<b>Tipo de Planejamento de Ensino</b>	<b>Prática Docente</b>	<b>Visão de Homem</b>
<b>Tradicional</b>	Transmitir Conteúdos	Roteiro	Expositiva e repetitiva	Subjugado
<b>Renovada</b>	Estimular Aprendizagem	Espontâneo	Pragmática e Orientadora	Integral
<b>Renovada Não diretiva</b>	Favorecer autodesenvolvimento e a realização pessoal		Facilitadora e motivadora	Motivado
<b>Tecnicista</b>	Preparar mão de obra qualificada	Instrumental/ Normativo	Programada e Diretiva	Produtivo

**Fonte:** Elaborado pela pesquisadora com base em Aranha (1996), Araujo (2010), Libâneo (2013, 2014) e Saviani (2011).

Como exposto no Quadro 10, a tendência tradicional produzia a necessidade de transmitir conteúdos. A elaboração de um roteiro representava o planejamento de ensino voltado à aplicação em qualquer realidade e a qualquer época, pois não considerava as necessidades da realidade vivenciada historicamente. A concepção tradicional de planejamento de ensino era restrita, não atentando para a formalização, sendo concebido como princípio prático (VASCONCELOS, 2012). Para Libâneo (2013, p. 63), a “[...] aprendizagem era mecânica, automática, associativa, não mobilizando a atividade mental, a reflexão e o pensamento independente e criativo dos alunos”. O conhecimento era dado como pronto e acabado. A atividade de planejar o ensino, para o professor, compreendia apenas a seleção do conteúdo a ser ministrado de forma acrítica. Nesse sentido, a partir da necessidade de transmitir conteúdos, a prática docente se constituía expositiva e repetitiva a partir do planejamento de ensino tipo roteiro.

A relação do planejamento de ensino com a prática docente na Pedagogia Renovada se apresenta como uma necessidade estimuladora da aprendizagem a partir das experiências. Segundo Marsiglia (2011), é considerada a individualidade dos indivíduos, e suas diferenças, a partir da vida cotidiana. O docente não prioriza os conteúdos com suas noções gerais, ele se vale das experiências dos alunos para possibilitar a abstração com vistas à aprendizagem ativa. Dessa forma, o aluno é o centro do processo (ARANHA, 2006) e a prática do professor torna-se pragmática e orientadora. Na Renovada não diretiva, a necessidade de relacionar o planejamento com a prática é de favorecer o autodesenvolvimento e a realização pessoal do aluno, caracterizando uma prática facilitadora e motivadora.

O planejamento de ensino no modelo Instrumental-Normativo se relacionava a uma prática em que o professor era mero executor de ações, levando o aluno a uma aprendizagem mecânica. Esse modelo foi inspirado na racionalidade técnica, sucedida do “[...] sistema de produção capitalista [...]”, segundo Aranha (2006, p. 231), e liderado pelos tecnocratas que detinham a “capacidade” e “poder” de administrar e planejar as atividades educacionais.

Observamos que o modelo de planejamento de ensino se caracterizava por uma prática docente técnica, meramente expositiva e autoritária, levando a uma aprendizagem dependente da repetição e da memorização, pois o importante era aprender o que era exposto. Para essa tendência, os alunos se encontravam todos em um mesmo nível cognitivo. Tendo o professor como centro do processo, desconsideravam o potencial do aluno e a sua realidade.

Nessa conjuntura, a realidade e a historicidade dos sujeitos não eram valorizadas e o planejamento não era considerado práxis, ou seja, uma “[...] atividade humana transformadora da natureza e da sociedade” (SÁNCHEZ VÁSQUEZ, 2011, p. 111). Compreendemos que os professores desconsideravam a relação necessária da sua prática com a real condição no mundo e as possibilidades de transformá-lo, constituindo uma visão de formação e desenvolvimento de homem subjugado, conformado com as condições dadas, que não questionava a realidade dinâmica, não se motivando frente às necessidades geradas para mudar o contexto em que se encontra.

Dessa forma, o Planejamento Instrumental/Normativo priorizava o método, em que a necessidade docente se voltava para preparar a mão de obra qualificada visando o mercado industrial da época. O professor deveria atingir os objetivos propostos no plano (elaborado por terceiros) com eficiência, economia de tempo, esforços e custo (ARANHA, 2006).

Considerando o exposto, as significações e as formas de planejar precisavam ser repensadas. As transformações que a sociedade presenciava demandavam uma formação de homem não somente produtivo no sentido de contribuir para o desenvolvimento da sociedade tecnocrata, outras condições precisavam ser postas para que novas necessidades emergissem no campo educacional. Assim, desenvolveu-se uma nova tendência, a Progressista, que se manifesta em três perspectivas: a Libertadora, a Libertária, a Crítico-Social dos Conteúdos, a partir de Libâneo (2014), e, acrescentamos mais a Histórico-crítica, com base em Saviani (2011). Desse modo, discutimos, na sequência, sobre as necessidades produzidas em relação ao planejamento de ensino com a prática docente no desenrolar dessas tendências.

Esclarecemos antes que o termo “progressista” parte de uma análise crítica da realidade social, desprendida da força político-econômica e que representa minimamente os interesses religiosos (LIBÂNEO, 2013). Assim, segundo Behrens (2011 p. 71), a

compreensão de que o “[...] homem influi no meio e é por ele influenciado desafia a escola no sentido de proporcionar uma educação que possibilite vivência no coletivo”. Dessa forma, constitui uma prática que problematiza a realidade e trabalha as contradições sociais a partir de uma escola socializadora dos conhecimentos elaborados (ARANHA, 1996).

Daí a extrema importância da formação do professor e de sua conscientização a respeito da educação como prática social transformadora [...]. Que professores tenham, aliado à *competência técnica*, um *compromisso político* a orientá-lo na escolha das prioridades em educação, não só quanto ao conteúdo transmitido, mas também quanto à maneira de ensinar, tendo em vista objetivos que não se separam da realidade concreta vivida. (ARANHA, 1996, p. 213, grifos da autora)

Assim, nessa tendência, o professor deve desenvolver a consciência sobre sua prática, assumindo o compromisso político e ético que oriente a sua atuação na e para a sociedade. Nesse sentido, com a abertura política e com o retorno, ao Brasil, de pensadores exilados, dentre eles, o educador Paulo Freire<sup>77</sup>, novas reflexões sobre o desenvolvimento educacional do país<sup>78</sup> teve início.

Com as mudanças sociais nos anos de 1980, emergiu a necessidade do pensar pedagógico socialista. Nesse mesmo período, iniciaram-se os movimentos culturais por todo o país em defesa da democracia da cultura, em especial, surgiu a Pedagogia Libertadora, defendida por Paulo Freire e que propõe desenvolver a ação pedagógica capaz de permitir ao educando compreender a realidade criticamente, especialmente os adultos.

Segundo Libâneo (2014), nessa tendência não institucionalizada pela sociedade capitalista, exatamente por ser uma prática opositora da tradicional e de caráter político, não é próprio falar do ensino escolar por ser de atuação não formal. No entanto, o professor é tido como um mediador das discussões ocorridas em grupos “no processo de participação ativa nas discussões e nas ações práticas sobre questões da realidade social imediata” (LIBÂNEO, 2013, p. 73). Prevalece a discussão de temas sociais e políticos que retratam a atividade escolar, segundo Vasconcelos (2012). Implicitamente, a didática do professor diante de uma classe era de analisar, coletivamente, com seus alunos adultos, problemas da realidade do meio socioeconômico e cultural.

---

<sup>77</sup> Educador brasileiro do século XX, precursor da abordagem progressista no Brasil, que elaborou “certa compreensão ético-crítico-política da educação”, que tem como uma de suas bases o diálogo que possibilita a conscientização com o objetivo de formar cidadãos da práxis progressista, transformadores da ordem social, econômica e política injusta.

<sup>78</sup> Fora do país, entre os pioneiros dessa tendência estão: Makarenko e Pistrak (soviéticos), Antonio Gramsci (italiano), entre outros (ARANHA, 1996).

Os conteúdos de ensino são extraídos da prática de vida dos educandos, denominados como temas geradores que emergem do saber popular, os quais são trabalhados a partir de uma metodologia de discussão em grupo. Nesse processo, o professor é animador que se adequa às necessidades do aluno, intervindo o mínimo necessário, buscando, assim, o desenvolvimento do grupo. A aprendizagem se dá pela codificação-decodificação e problematização da situação para alcançar um nível crítico utilizando a troca de experiências em torno da prática social e dispensando um programa preestabelecido em que a avaliação se dá por meio da prática vivenciada e da autoavaliação dos compromissos assumidos com o grupo (LIBÂNEO, 2014). Conforme Malheiros (2015), nessa tendência, existe uma horizontalidade entre educador e educando, ambos aprendem e ensinam, em uma relação democrática em sala de aula e além da sala de aula.

A outra tendência Progressista, a Libertária, segundo Saviani (2011), tem a escola como transformadora da personalidade dos alunos de forma libertária e autogestionária, carregando um sentido expressamente político à medida que se afirma o indivíduo como produto do social e que o desenvolvimento individual somente se realiza no coletivo.

Conforme Libâneo (2014, p. 37), é também denominada de “pedagogia institucional”, que “[...] pretende ser uma forma de resistência contra a burocracia como instrumento da ação dominadora do Estado, que tudo controla (professores, programas, provas etc.) retirando a autonomia[...]”. Os conteúdos retratam conhecimentos que respondem às necessidades e às exigências da vida social. Da mesma forma, a metodologia de ensino preza por essas necessidades da prática social, não direcionando o ensino de forma a deixar livre o aluno para, de acordo com a sua realidade ou do grupo, fazer uso de sua autonomia para se organizar coletivamente a fim de atender o necessário. O professor aconselha e/ou instrui/monitora a disposição do grupo. A aprendizagem se dá de forma livre, informal, negando toda opressão.

Nessa tendência, conforme Saviani (2011, p. 417), a prática pedagógica alinha-se aos “[...] interesses das camadas populares, voltando-se para a solução dos problemas colocados pela prática social dessas classes, de forma prática [...]” e antiburocrática.

Dando sequência às tendências progressistas, a Crítico-Social dos Conteúdos<sup>79</sup> ressalta que o principal papel da escola é disseminar “[...] conteúdos vivos, concretos e, portanto, indissociáveis das realidades sociais” (LIBÂNEO, 2014, p. 40). Conforme declara Saviani (2011, p. 419), os conteúdos “[...] não são outros senão os [...] culturais que vieram a se construir em patrimônio comum da humanidade, sendo [...] reavaliados à luz das realidades

---

<sup>79</sup> Defendida por José Carlos Libâneo.

sociais nas quais vivem os alunos [...]”, não considerando suficiente colocar como conteúdo escolar a problemática social cotidiana.

Essa tendência teve sua fundamentação a partir das ideias de Georges Snyders<sup>80</sup>, que, segundo Aranha (1996 p. 214), contrapondo-se às escolas tradicional e nova:

[...] propõe situar o ponto de partida nos conteúdos do ensino. No entanto, é preciso considerar os modelos enquanto se referem ao nosso mundo, ao mundo da criança, não como abstrações. E que as atitudes de participação ativa introduzam vivacidade e energia precisamente nessa relação com os modelos.

Os conteúdos de ensino nessa tendência estabelecem uma relação contínua entre a experiência imediata e desorganizada e o conhecimento sistematizado. O planejamento toma um novo rumo e é direcionado para uma ação pedagógica crítica e transformadora social que exige do professor uma prática mediadora e transmissiva ativa de “objetivos-conteúdos-métodos” de forma a desenvolver a aprendizagem dos alunos. Assim, contribui para os fins da Pedagogia Crítica-social, que é promover a igualdade de oportunidades para todos no processo educacional (LIBÂNEO, 2013).

Mesquita e Coelho (2008) afirmam que o professor, além de dominar os conteúdos, precisa também dominar as formas de transmiti-los. Por isso, essa corrente “[...] atribui grande importância à Didática, cujo objeto de estudo é o processo de ensino”, visando “[...] finalidades sociopolíticas e pedagógicas e as condições e meios formativos [...]”, segundo Libâneo (2013, p. 74). A necessidade produzida nessa tendência é de desenvolver a capacidade de processar informações por meio de um planejamento de ensino sistemático em que a prática é mediadora e transmissiva-ativa crítica de conteúdos voltada à formação do homem interativo em meio à realidade social.

A Pedagogia Crítica-Social produz novas necessidades, uma vez que prioriza a reflexão crítica sobre a realidade vivida. No entanto, considerando a dialética histórica e social e suas contradições, novas críticas surgem sobre as teorias pedagógicas com visões que se acreditavam progressistas, sendo, estas, distorcidas.

Com o exposto, outras perspectivas para a formulação de uma tendência pedagógica transformadora se apresentam, uma nova corrente progressista é formulada e defendida por Demerval Saviani, denominada atualmente de Pedagogia Histórico-Crítica. Por considerá-la “[...] tributária da concepção dialética, [...] na versão do materialismo histórico, tendo fortes

---

<sup>80</sup> Pedagogo francês que primeiro utilizou a expressão pedagogia progressista (ARANHA, 1996).

afinidades, no que se refere às bases psicológicas, com a psicologia histórico-cultural [...]”, compreende a educação como:

[...] o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Em outros termos, isso significa que a educação é entendida como mediação no seio da prática social global. (SAVIANI, 2011, p. 421).

Dessa forma, fica evidente que o ponto central da tendência Histórico-Crítica é a prática social. Nela, professor e aluno se encontram igualmente inseridos, ocupando posições distintas, mas correlacionadas. Essa condição é necessária para que se estabeleça uma relação fecunda para compreensão e encaminhamento da solução dos problemas postos pela prática social.

Inspirada nas “[...] investigações desenvolvidas por Marx sobre as condições históricas de produção da existência humana que resultaram na forma de sociedade atual dominada pelo capita [...]]”, Saviani (2011, p. 422) destaca que dessas e de outras ideias o que está em causa é a “[...] concepção de mundo e de homem próprio do materialismo histórico”.

De acordo com o exposto, Aranha (1996, p. 216) afirma que a escola para essa tendência, “[...] promove a socialização do saber por meio da apropriação do conhecimento produzido histórica e socialmente [...]”, ou seja, a prática desenvolvida produz intencionalmente nos educandos o conhecimento produzido historicamente pela sociedade. Para Saviani (2013, p. 80), a pedagogia histórico-crítica se desenvolve a partir da “[...] necessidade de compreender a educação no seu desenvolvimento histórico-objetivo [...]”, o que possibilita constituir uma proposta pedagógica referendada na transformação social. Para o referido autor, a prática, para essa tendência da educação, se desenvolve no caminho inverso, da prática à teoria. Assim, para essa tendência, a prática é critério de verdade e fundamenta a teoria.

Partindo do exposto, apresentamos, no Quadro 11, uma síntese das características das tendências progressistas com suas necessidades produzidas historicamente sobre a relação planejamento de ensino e prática docente.

Quadro 11 – Necessidades Docentes produzidas no desenvolvimento das Tendências Pedagógicas Progressista

<b>Tendência Pedagógica Progressista</b>	<b>Necessidade</b>	<b>Tipo de Planejamento de Ensino</b>	<b>Prática Docente</b>	<b>Visão de Homem</b>
<b>Libertadora</b>	Questionar a realidade social	Participativo	Dialógica e problematizadora	Ativo
<b>Libertária</b>	Solucionar problemas da prática social	Cooperativo	Autogestionada e antiburocrática	Livre
<b>Crítico-Social dos Conteúdos</b>	Desenvolver a capacidade de processar informações	Sistemático	Mediadora e transmissiva-ativa de conteúdos	Interativo
<b>Histórico-Crítica</b>	Desenvolver a compreensão da realidade histórica	Potencial	Reflexiva crítica e processual	Transformador

**Fonte:** Elaborado pela pesquisadora com base em Aranha (1996), Araujo (2010), Libâneo (2013, 2014) e Saviani (2011, 2013).

Considerando a tendência libertadora, a necessidade produzida na relação planejamento de ensino com a prática docente é de questionar a realidade social de forma a possibilitar o desenvolvimento do aluno. No planejamento de ensino participativo, a prática do professor volta-se para o aluno como ser social, político, primando pelo diálogo como instrumento que possibilita o desenvolvimento da reflexão crítica em que a busca do consenso entre os pares prevalece por meio da problematização (VASCONCELOS, 2012). A visão de homem para esse planejamento é de um ser humano ativo, capaz de motivar-se para a mudança desejada de sua realidade.

Ressaltamos que essa tendência, desenvolvida com êxito em vários setores dos movimentos sociais, fora “[...] utilizada entre adultos que vivenciavam uma prática política [...]”, não chegando “[...] a formular uma orientação pedagógico-didática especificamente escolar, compatível com a idade, o desenvolvimento mental e as características de aprendizagem de crianças e jovens [...]”, voltando-se, dessa forma, para a aprendizagem informal de adultos que decidiam as ações e as formas de organização das atividades (LIBÂNEO, 2013, p, 73).

Na tendência libertária, a necessidade docente produzida é para solucionar problemas da prática social, demandando um planejamento do tipo cooperativo para o desenvolvimento de uma prática autogestionada e antiburocrática, vislumbrando, assim, a formação do homem livre.

Para a Pedagogia Crítica-Social dos Conteúdos, a necessidade gerada na relação planejamento com prática docente é de desenvolver a capacidade de processar informações sobre a realidade, pois, segundo Libâneo (2013, p. 78), para o exercício da prática docente, é imperativo o “[...] exercício de pensamento constante para descobrir as relações sociais reais que estão por trás dos fatos, dos textos do livro didático, dos discursos, das formas de exercer o poder [...]”, contribuindo, dessa forma, para a formação consciente de sujeitos que dispõem de autonomia para modificar o que compreendem não atender aos desejos da sociedade.

O planejamento de ensino sistemático relaciona-se a uma prática docente mediadora, em que o ensino transmissivo ocorre de forma ativa crítica. Os alunos, de posse desses conteúdos, constroem a aprendizagem autônoma pautada na realidade social, caracterizando, assim, a projeção de homem que participa de forma crítica e interativa, por isso, torna-se independente social e politicamente.

Para a tendência Histórico-Crítica, a necessidade da prática docente relacionada ao planejamento de ensino concentra-se em desenvolver a compreensão sobre a realidade histórica dos educandos a partir do desenvolvimento material, das condições determinadas pela existência humana (SAVIANI, 2013). Essa tendência, fundamentada no Materialismo Histórico Dialético e na Psicologia Histórico-Cultural (SAVIANI, 2013), gera um planejamento de ensino potencial, a partir da necessidade de desenvolver a compreensão da realidade histórica, em que a prática docente privilegia a reflexão crítica e os processos que envolvem o ensino e a aprendizagem. Assim, a formação do homem capaz de transformar, socialmente e historicamente, a si mesmo e ao mundo que o cerca.

Baseada em Marsiglia (2011, p. 21), essa pedagogia compreende que “[...] a educação escolar tem caráter específico e central na sociedade, o papel do professor é fundamental no ensino, o currículo deve ser organizado com base nos conteúdos clássicos e a transmissão do conhecimento é basilar”. Nesse sentido, o Planejamento de Ensino Potencial agrega valor à prática docente ao considerar o caráter social que retroalimenta o currículo, dialética e historicamente, possibilitando a fundamentação teórica para a transmissão de conteúdos.

Não basta chegar à sala com práticas rotinizadas, ensaiadas, copiadas, sem intenções concretas para com o processo de ensino-aprendizagem. Se o docente não reconhece suas necessidades como profissional, que prática então ele estará desenvolvendo em sala de aula? Por isso, a importância da reflexão crítica sobre a prática docente, para que ela se torne pedagógica. É com ela e a partir dela que reconhecemos nossos motivos e compreendemos a realidade que cerca o docente e os alunos.

Conforme o exposto, compreendemos que as alterações ocorridas nas formas de conceber o planejamento de ensino na educação foram balizadas pelas necessidades sociais, históricas, políticas e econômicas da sociedade e que tais práticas não se excluem, mas convivem na mesma realidade e, dependendo das circunstâncias dadas, uma pode sobrepor a outra. Para Vasconcelos (2012, p. 31), os professores desenvolvem sua prática mesclando essas tendências, pois o nível de reflexão dessas influências é elementar, o que demanda “uma nova intencionalidade para orientar” a relação planejamento de ensino e prática docente.

Na subseção a seguir, trazemos a análise dos dados a partir das necessidades produzidas pelos partícipes na relação planejamento de ensino e prática docente desenvolvida nos anos finais do Ensino Fundamental. As categorias foram organizadas e apresentadas com base na empiria e na revisão de literatura, das quais escolhemos três que se sobressaíram na empiria deste estudo, o que não caracteriza a exclusão das demais, já que não se desenvolveram em sua forma isolada, carregando, assim, qualidades uma da outra.

### 3.2 Da relação planejamento de ensino e prática docente às necessidades

Para defender nosso ponto de vista sobre qualquer objeto, é preciso deixar evidente de onde falamos. Nesse sentido, é necessário apresentarmos as nossas compreensões sobre a relação planejamento de ensino e prática docente.

O planejamento de ensino é um processo reflexivo projetor de intenções didático-pedagógicas com vistas à prática docente. As intenções motivadas geram necessidades em que possibilidades se apresentam e se tornam realidade se encontradas condições favoráveis. Contudo, esse processo reflexivo deve ser ordenado, coerente e consciente para esse fim.

No campo educacional, o refletir ordenado, coerente e consciente converge para o que denominamos de planejamento (educacional, educativo e de ensino) e que teve, como vimos na revisão de literatura, sua significação proveniente de outras áreas, dentre elas, a Administração. E, hoje, não somente as áreas de Educação e de Administração, mas todos os setores produtivos da atividade humana compreendem a importância do planejar e buscam realizar tal ação com excelência. Assim, o ato de planejar faz parte de nossas vidas pessoal, profissional e sócio-histórica.

Com essa compreensão, buscamos responder à pergunta da pesquisa: quais as necessidades que os docentes têm de relacionar o planejamento de ensino com a prática docente nos anos finais do Ensino Fundamental?

Para respondermos a questão da pesquisa, criamos as condições na realização dos encontros colaborativos, das videograções e dos encontros colaborativos pós-videogração, que nos propiciaram identificar a relação planejamento de ensino e prática docente, caracterizar o planejamento de ensino e analisar as necessidades que os docentes têm de relacionar o planejamento de ensino com a prática docente. As categorias utilizadas para o desenvolvimento da análise das necessidades foram criadas a partir da revisão de literatura relacionada aos dados empíricos.

A seguir, apresentamos a análise dos discursos proferidos pelos partícipes, sendo que, nos recortes, a categoria interpretativa estará sublinhada; e a categoria analítica, em negrito. A análise foi produzida a partir dos discursos proferidos durante os encontros colaborativos, a descrição das videograções e dos discursos nos encontros de pós-videogração. Iniciamos, então, pelo Planejamento de Ensino Utilitário e sua correlação com a prática docente normativa e a necessidade instrumental.

#### a) Planejamento de Ensino Utilitário

Eu penso primeiro na possibilidade de realmente trabalhar aquilo que eu planejei. Eu cumprir, [...] trabalhar todo conteúdo que é pra ser trabalhado, [...] trabalhar o que eu planejei.  
(Assis, Segundo Encontro Colaborativo)

O planejamento de ensino utilitário destaca o caráter racional exatamente por compreender que essa racionalidade garante a execução criteriosa do plano, produto do planejamento. Nesse caso, o planejamento de ensino representa uma prática que assegura a eficiência<sup>81</sup> e eficácia<sup>82</sup> dos resultados, a partir do método de ensino, portanto, não tem como centro de atenção nem o aluno, nem o professor, mas, sim, o método rigorosamente planejado para ser cumprido à risca.

A preocupação na utilização de sequências, etapas bem definidas e instrumentos se faz presente nesta categoria, resquícios do tecnicismo, em que o professor é responsável pela estruturação do ensino como um processo fabril, exatamente porque, na consolidação da industrialização no Brasil, o papel da educação era o de prover mão de obra qualificada para o

---

<sup>81</sup> Capacidade de produzir bem o efeito desejado (AULETE, 2008).

<sup>82</sup> Que produz ou realiza bem aquilo a que se propõe (AULETE, 2008).

mercado. Assim, o planejamento de ensino ganha destaque demandando mais tempo para elaboração do que para a execução em sala de aula (MALHEIROS, 2015).

Nessa direção, ressaltamos que, ao associarmos o planejamento de ensino com a prática docente, essa relação produz a necessidade instrumental de transmitir conteúdos, estimulando a aprendizagem passiva, compreendendo, assim, produzir resultados eficazes, em que se realiza bem o que se propõe a partir de um planejamento de ensino utilitário que prioriza a execução do plano previamente, buscando a eficiência, ou seja, o fazer bem feito, em uma prática docente normativa que é expositiva e repetitiva e busca a efetividade na execução.

A necessidade identificada volta-se para a solução de problemas, uma vez que a prática docente parte de ações preestabelecidas, negando, na prática, um planejamento que proponha a nova realidade educacional, em que os alunos tenham seus direitos de aprendizagem respeitados (GANDIN; CRUZ, 2009).

A prática docente quando se fundamenta no planejamento de ensino utilitário privilegia a forma, expondo o conteúdo para memorização, sendo inflexível aos anseios discentes quando usa da autoridade para cumprir o preestabelecido. Segundo Cheptulin (2004, p. 268), “[...]o conteúdo representa o conjunto dos processos e das mudanças que ele acarreta [...]”, enquanto a forma “[...] está ligada ao repouso relativo, porque ela é um sistema relativamente estável de ligações de momentos (elementos) dos conteúdos”. Nesse sentido, a prática de planejamento utilitário pautado na forma e não no conteúdo deixa de considerar o conjunto de processos em que se encontram relacionados os conteúdos de ensino, bem como a prática docente normativa que prioriza a aprendizagem passiva.

Considerando o exposto, elegemos recortes da empiria que representam a relação entre o planejamento de ensino utilitário e a prática docente normativa, desvelando a necessidade instrumental.

Durante o primeiro encontro colaborativo, realizado em 19 de setembro de 2015, perguntamos, individualmente, aos partícipes: como definiria sua prática na implementação do planejamento de ensino? A intenção foi de refletirmos acerca das significações dos partícipes sobre o planejamento de ensino e sua prática docente, estabelecendo essa relação. A seguir, apresentamos o discurso dos partícipes para analisarmos a necessidade produzida na relação estabelecida por eles entre o planejamento de ensino e a prática docente.

ASSIS: [...] Creio que meu fazer com relação à implementação do planejamento esteja pautada no que é necessário para a obtenção de bons resultados, porém, existem outros critérios que devem ser levados em conta, [...] **como** fatores que independem do profissional [...].

O partícipe Assis afirma que seu planejamento de ensino se direciona para a obtenção de bons resultados, discurso enfatizado pela Coesão por Realce ao utilizar o operador **para**. No entanto, ressalta que outros fatores influenciam nessa relação do planejamento com a prática, não dependendo do profissional a resolução dessa situação; assim, ele se utiliza, mais uma vez, da Coesão por Realce **como** para qualificar as relações estabelecidas no discurso.

Ao relacionar o planejamento de ensino com uma prática docente “[...] para a obtenção de bons resultados”, o partícipe Assis desvela, no seu discurso, planejamento de ensino utilitário, pois enfatiza apenas o resultado e desconsidera o processo. Nessa perspectiva, segundo Vasconcelos (2013, p. 29), o planejamento “[...] aparece como grande solução para os problemas de falta de produtividade da educação escolar [...]”, isso fica evidente nos dados obtidos na videogravação da aula de Robótica Educacional, realizada no dia 31 de março de 2016. Os objetivos expressos no plano de ensino ratificam que o importante é munir os alunos de conhecimentos, ou seja, sua preocupação está com a formação intelectual, deixando à margem desse processo a formação crítica da realidade na qual o aluno está inserido.

Nessa direção, a prática docente do partícipe está pautada na execução do plano de ensino e se limita a transmitir os conteúdos de forma acrítica, o que podemos ratificar nos dados da citada videogravação, quando o professor segue a seguinte sequência: apresenta o robô, explica o projeto de montagem, demonstra as peças e suas funcionalidades e apresenta vídeo com robô em movimento, buscando atingir o segundo objetivo da aula, que é desenvolver nos alunos o gosto pela programação. Essas características do planejamento de ensino e da prática docente correspondem à necessidade instrumental, que, conseqüentemente, conduz ao planejamento utilitário e à prática docente normativa.

O professor Assis, na aula videogravada, segue rigorosamente todas as etapas do seu fazer, minimizando ao máximo as possíveis interferências, quando repetidamente solicita silêncio aos alunos, buscando garantir a eficiência do planejado e a exposição de todo o conteúdo. Quando ressalta que **outros fatores** influenciam nessa relação do planejamento com a prática docente, não dependendo do profissional a resolução dessa situação, trata das casualidades. Nesse sentido, a necessidade instrumental de produzir resultados eficazes, segundo Cheptulin (2004, p. 251),

[...] cria seu caminho por meio de uma massa de desvios contingentes que, exprimindo-a como uma tendência, introduzem no processo o fenômeno concreto, e uma grande quantidade de novos elementos que não decorrem da necessidade, mas que são condicionadas por circunstâncias exteriores.

O partícipe Assis considera que seu “[...] planejamento esteja pautado no que é necessário”, mesmo compreendendo que fatores externos casuais impactam nessa relação, impedindo de cumpri-la. Reafirmamos essa interpretação em Cheptulin (2004, p. 244), ao considerar que “[...] o homem, em sua atividade, apoia-se não no acaso, mas na necessidade, guia-se não pelo que pode acontecer ou deixar de acontecer, mas pelo que acontecerá necessariamente, sob certas condições”. Nesse contexto, o necessário se expressa na transmissão do conteúdo de forma a estimular a aprendizagem passiva dos alunos no desenvolvimento da memorização da programação do robô.

O discurso explicitado por Assis remete-nos à compreensão de que a necessidade produzida na relação planejamento de ensino e prática docente é instrumental, pois o partícipe preza pela aplicação dos conhecimentos para obter resultados, desconsiderando a realidade do aluno. A ideia de planejamento é posta como norma que norteia a prática repetitiva, o que, para Bandeira (2016a), não atende às necessidades intrínsecas à prática docente.

Para colaborar com discussão analítica, apresentamos a resposta do partícipe Brucy no recorte abaixo:

BRUCY: O planejamento de ensino está ligado à minha prática docente, **pois**, foi o grande norteador de meus trabalhos desde o período da faculdade [...]. É de grande importância para mim [...] para definir os conteúdos de forma que possa ajudar na execução das atividades. O planejamento é roteiro de trabalho da minha atividade profissional.

O partícipe Brucy considera relevante o planejamento de ensino para sua prática, tendo em vista que aquele orienta o seu fazer “desde o período de faculdade”. Ao incluir no discurso a Coesão por Extensão **pois**, adiciona ao planejamento a característica de “norteador” da prática. Estende essa compreensão com a Coesão por Realce ao utilizar o operador **para**, afirmando fazer uso do planejamento a fim de “definir os conteúdos” e como “roteiro de trabalho” para execução de sua prática.

Ao relacionar o planejamento de ensino com a prática docente, quando diz que “[...] o planejamento é roteiro de trabalho”, Brucy remete à ideia de que o planejamento representa uma sequência de passos a serem seguidos linearmente, desconsiderando sua flexibilidade. Ratificamos essa compreensão, quando o partícipe demonstra a importância da relação do planejamento com sua prática, ao considerar que utiliza o planejamento “[...] para definir os conteúdos”. Nesse sentido, a partir da necessidade instrumental de transmitir conteúdos, a prática docente se constitui normativa relacionada ao planejamento de ensino utilitário. Essa

relação não deve priorizar apenas a seleção dos conteúdos, considerando que estes são “[...] dinamizados pela articulação objetivos-conteúdos-métodos e formas de organização do ensino [...]” (LIBÂNEO, 2013, p. 142).

Segundo o discurso de Brucy, o planejamento de ensino é importante para sua prática “desde o período de faculdade”. Ao resgatarmos um discurso proferido pelo partícipe no primeiro encontro colaborativo, no qual perguntamos: em sua formação profissional, o que aprendeu sobre o planejamento de ensino e como isso influenciou sua prática docente? O partícipe diz: “[...] para minha formação profissional foi de grande importância, pois, fez com que eu tivesse o controle dos conteúdos, tempo de abordagem dos mesmos, ligação entre as séries e níveis de ensino e toda organização do trabalho”.

Analisando o discurso do partícipe, observamos que a relação entre o planejamento de ensino e sua prática docente se constituiu historicamente em sua formação profissional. No entanto, ele permanece compreendendo o planejamento como um roteiro ou uma norma a ser seguida, evidenciando que as significações elaboradas a partir de sua prática não agregaram novos atributos que possibilitassem a reelaboração dessa compreensão, que pode ser justificada pelo fato de atuar nos anos finais do Ensino Fundamental, há apenas dois anos, e de não reunir as condições necessárias para desenvolver a perspectiva de planejamento de ensino potencial.

Na aula videogravada em 30 de março de 2016, o partícipe Brucy apresenta, em seu plano de ensino, os objetivos “reforçar os conteúdos abordados durante o mês letivo; abranger temas que reforcem o conhecimento dos alunos; e analisar os pontos de dificuldades dos alunos”. Conforme descrito anteriormente, a prática docente foi desenvolvida a partir de aula expositiva em que os alunos resolveram uma lista de questões para assimilar o conteúdo transmitido. Em Aranha (2006), encontramos fundamento para essa prática que valoriza a aula expositiva ao utilizar exercícios de fixação, como leituras repetidas e cópias. Evidenciamos essa compreensão no encontro colaborativo de pós-videogravação, realizado em 14 de abril de 2016, quando a partícipe Lu pergunta ao partícipe Brucy se ele anotava todas as respostas do exercício no quadro e ele responde: “Eu anoto ‘tudim’”, porque se eu for ditar, eles não conseguem “pegar”, não. Aí, pra facilitar minha vida... pra facilitar minha vida, eu anoto no quadro”. O referido discurso do partícipe Brucy denota a preocupação com suas necessidades individuais, como profissional, quando destaca que, para facilitar sua vida, anota tudo no quadro, desconsiderando as reais necessidades de aprendizagem dos alunos, ao mesmo tempo em que subestima a capacidade dos discentes.

Para ampliar a compreensão sobre a relação entre o planejamento de ensino e a prática docente do partícipe, apresentamos o recorte extraído do encontro colaborativo de pós-videogravação.

MÁRCIA: [...] considerando a prática [...] Bruce, em quais situações da aula filmada você considera que conseguiu fazer relação com o planejado? O que está no plano com o planejado? Observe os seus objetivos.

BRUCE: [...] esse ponto bem aqui: “analisar as dificuldades dos alunos”, que não fiz. Porque **como** era revisão, não dava, **porque** o tempo a ser cumprido praticamente não tinha, não ficou tanta margem, ouvir deles [...].

A partícipe Márcia, ao solicitar Brucy que observe os objetivos da aula contidos no plano, questiona se ele, a partir da aula filmada, consegue estabelecer uma relação entre o planejado e a prática visualizada, estabelecendo nesse momento uma situação de confronto.

Brucy, ao observar o seu plano de aula e ao confrontar com o planejamento efetivado, ressalta que deixou de realizar um dos objetivos, que era “analisar as dificuldades dos alunos”, utilizando-se da Coesão por Realce **como** para justificar que, pelo fato de ser uma revisão de conteúdos já ministrados, não houve tempo para cumprir com o planejado, assim esclarece com o operador de Coesão por Elaboração **porque**. Em virtude disso, não ouviu os alunos.

Com base nas discussões, interpretamos que Brucy, ao observar o planejado com a prática, confrontou essa relação e reconheceu não ter realizado uma das atividades propostas no plano de aula, que era, exatamente, “analisar as dificuldades dos alunos”, justificando pela falta de tempo. No entanto, conforme destacamos na descrição da referida aula videogravada, na semana seguinte seria realizada a avaliação de aprendizagem da turma, o que direcionou o partícipe Brucy a priorizar a revisão dos conteúdos que seriam contemplados na avaliação. Depreendemos que, ao desconsiderar o objetivo proposto de “analisar as dificuldades dos alunos”, o partícipe atua de forma a valorizar a obtenção de resultados na avaliação, em detrimento das necessidades de aprendizagem dos alunos que, se o partícipe tivesse criado as condições, o resultado da avaliação seria apenas uma consequência dessa efetiva aprendizagem.

Nesse sentido, compreendemos que há predominância do Planejamento de Ensino Utilitário relacionada à prática docente normativa que privilegia execução do plano de ensino ao expor esses conteúdos para memorização, produzindo, assim, necessidade instrumental, uma vez que traz como atributos a transmissão de conteúdos de forma acrítica e busca produzir resultados eficazes estimulando a aprendizagem passiva.

Durante o terceiro encontro colaborativo, realizado em 20 de fevereiro de 2016, discutimos sobre o planejamento e o plano de ensino para apresentarmos a análise da necessidade produzida pelos partícipes sobre essa relação e sua prática docente. Vejamos o que os partícipes discorreram:

MÁRCIA: Vou trazer outra reflexão, aí vocês vão colaborando. Na fala de vocês, em algumas questões respondidas, um ou outro, cita o modelo de planejamento. A Mare coloca que o planejamento não é único, vocês **também** abordaram isso no encontro passado e agora retomam essa questão de modelo de planejamento. Então, o **que** seria esse planejamento único e o **que** seria esse modelo, [...] quais seriam esses modelos de planejamento que vocês retomam vez ou outra, na discussão?

MARE: Eu acho que modelo, a palavra que se dá, que se denomina como modelo de planejamento, não significa que ela precisa ser cumprido início, meio e fim. Seja a referência, **como** ponto de partida. [...].

ASSIS: O modelo, eu creio que o modelo tenha a ver com a questão de estrutura, né? **E o único é o conteúdo**.

MÁRCIA: Vocês estariam relacionando esse modelo ao plano em si **ou** à reflexão sobre o planejar? [...]

LU: Acho **que**, na maioria das vezes, ao plano de ensino.

ASSIS: Ao plano.

LU: Tem que cumprir isso aqui, isso aqui.

MARE: **Como** referência.

LU: É.

LEO: Eu **também** pensei assim.

Trabalhando a temática do encontro – Planejamento de ensino e prática docente –, o discurso de Márcia apresenta uma pergunta aos partícipes sobre a relação estabelecida entre o planejamento de ensino e a prática docente, enfatizando a Coesão por Extensão e Elaboração, respectivamente, quando expande o discurso utilizando os operadores **também** e **que**. Nesse momento, tanto adiciona ao discurso características de informações anteriores emitidas pelos demais partícipes, quanto o reafirma na retomada do questionamento sobre o modelo de planejamento e a compreensão de que ele deve ser único.

O discurso de Mare faz uso da Coesão por Realce **como** para caracterizar o “modelo de planejamento de ensino” “como referência”. A relação estabelecida no discurso da partícipe expande as significações sobre o que foi questionado, ao explicitar que o “modelo”, por ser modelo, não precisa ser cumprido do início ao fim. Nesse momento, Assis amplia a discussão introduzindo novos elementos quando diz que o modelo de planejamento está

relacionado à “estrutura” e em relação ao ser único, remete ao “conteúdo”. Para isso, utiliza da Coesão por Extensão ao empregar o operador **e**.

Analisando os discursos de Mare e Assis, evidenciamos que há uma predominância do planejamento de ensino utilitário relacionado à prática docente normativa. Isso fica evidente quando a partícipe Márcia faz uso da Coesão por Extensão **ou** e pergunta sobre o entendimento deles: “estariam relacionando esse modelo ao plano em si ou a reflexão sobre o planejar?”. Nesse momento, a questão possibilita compartilhar as significações produzidas sobre o que seja o modelo de planejamento único, evidencia a compreensão de que quando trata do modelo de planejamento, este não está relacionado ao tipo de racionalidade, ao tipo de reflexão que norteia a elaboração do plano de ensino e, conseqüentemente, a prática docente.

Mare, ao abordar a questão do modelo de planejamento, leva-nos à compreensão de plano de ensino e não especificamente do processo de planejar. Gandin (2013, p. 102) esclarece que o modelo é “[...] uma representação das etapas para que uma ideia se torne realidade; é um esquema para tornar operacional e orgânico o conjunto dos elementos que compõem um plano [...]”, sendo, logo em seguida, confirmado o entendimento de Márcia, quando Assis apresenta em seu discurso a compreensão de que o modelo está relacionado à **questão da estrutura**, ou seja, ao plano de ensino, como reafirmam Lu e Leo. A partir desse posicionamento, Mare, ainda fazendo uso da Coesão por Realce **como**, deixa a entender que o modelo de planejamento de ensino, em seu discurso, seria o plano de ensino.

A partícipe Lu responde à pergunta de Márcia utilizando a Coesão por elaboração, explicitando sua compreensão sobre o modelo de planejamento como plano de ensino, ao utilizar-se do operador **que**, reafirmando o discurso de Assis. Lu ressalta que “tem que cumprir isso aqui, isso aqui”, referindo-se do plano de ensino, denotando uma característica da prática normativa relacionada ao planejamento de ensino utilitário, pois dá ênfase ao cumprimento do plano, validando a importância dos conteúdos que devem ser ministrados (MALHEIROS, 2015). Leo, por sua vez, confirma a mesma opinião dos demais, quando utiliza da Coesão por Extensão incluindo o operador **também**.

Gandin e Cruz (2009) destacam uma questão importante quando se trata da organização e da elaboração do plano de aula: a relação que se deve estabelecer entre os documentos referenciais do Projeto Político-Pedagógico da escola e a natureza das áreas do conhecimento, das disciplinas, das etapas de ensino. Nesse sentido, é importante acentuar que, quando Assis relaciona o planejamento único ao “conteúdo”, cuja estrutura e organização é representada por uma forma “estrutura”, o plano materializado, isso denota a compreensão

desenvolvida sobre o planejamento de ensino, ou seja, a forma única de registro do planejamento.

Conforme afirma Vasconcelos (2012, p. 80), o planejamento é “[...] processo, contínuo e dinâmico, de reflexão, tomada de decisão, colocação em prática e acompanhamento [...]”, o que caracteriza as suas etapas elaboração, execução e avaliação. Já o plano, é o “[...] produto da reflexão e tomada de decisão [...]”, e serve de guia, de referência, segundo o discurso de Mare. A estrutura do plano, citada pelo partícipe Assis, pode apresentar formatos diferentes, no entanto, deve preservar os elementos que compõem o plano de ensino ou plano de aula (conteúdo, necessidade, objetivo, conteúdo, metodologia, tempo, recursos, avaliação, tarefa, observações). Sobre essa relação conteúdo-forma, ao analisá-la, devemos considerar que, segundo Afanasiev (1968), ocorrendo mudanças nas condições, um mesmo conteúdo se desenvolverá em diferentes formatos.

Considerando o exposto, analisamos nos discursos a predominância de características relacionadas ao planejamento de ensino utilitário que busca minimizar as casualidades da sala de aula, com a prática docente normativa desenvolvida pelo professor ao priorizar a execução rigorosa do plano de ensino, expondo os conteúdos de forma repetitiva para a memorização dos alunos. Dessa relação, é produzida a necessidade instrumental, na qual se destaca a transmissão dos conteúdos de forma acrítica para a produção de resultados eficazes, sendo estimulada a aprendizagem passiva para desenvolvimento de aspectos apenas intelectuais.

No próximo subitem, apresentamos a análise das categorias Planejamento de Ensino Motivacional e sua correlação com a prática docente imediata e a Necessidade Experimental.

#### b) Planejamento de Ensino Motivacional

[...] no nosso planejamento [...] em que ponto ele está contribuindo, esse assunto vai ter uma relação com a vida deles [...], porque, às vezes, até o nosso livro didático, ele peca um pouco nessa linguagem mais próxima da criança, né?  
(Segundo Encontro Colaborativo, Leo)

O planejamento de ensino motivacional é desenvolvido de maneira flexível a partir dos conteúdos vinculados aos interesses imediatos dos alunos, priorizando suas individualidades e diferenças. A prática docente imediata está relacionada a este tipo de planejamento de ensino, uma vez que é pragmática e orientadora e preocupa-se em organizar e coordenar as atividades priorizando a troca de experiências. Dessa relação, é produzida uma

Necessidade Experimental em que o docente busca estimular a aprendizagem ativa, favorecendo o autodesenvolvimento dos alunos a partir de situações-problemas.

Considerando que “[...] o mais importante recurso no processo de desenvolvimento são as próprias pessoas [...]”, a participação possibilita que essas pessoas compartilhem de suas necessidades para, a partir delas, criar condições de realização das vontades (BORDENAVE, 1987, p. 13). Nesse sentido, a prática social é refletida pelo professor de forma crítica colaborando para o planejamento que relacione conhecimentos práticos. Dessa forma, possibilita aos alunos a interação autônoma com os conteúdos ministrados, de forma a desenvolver habilidades de cunho científico e atitudes proativas.

Para esse planejamento de ensino, aqueles conteúdos são reavaliados, permanentemente, considerando as mudanças sociais e as experiências concretas dos alunos. O processo de ensino busca desenvolver habilidades nos alunos para que sejam capazes de criticar a realidade vivenciada. Com isso, se atêm à organização e à coordenação de atividades que relacionem as expectativas dos alunos e suas experiências (LIBÂNEO, 2013).

Nessa perspectiva, ao estabelecermos a relação entre o planejamento de ensino motivacional e a prática docente imediata, é produzida a Necessidade Experimental em que o docente se preocupa com o desenvolvimento do aluno a partir de situações-problemas da realidade vivida para relacioná-la ao conteúdo que será transmitido.

A Necessidade Experimental faz com que o docente planeje de forma a estimular a aprendizagem ativa do educando, ampliando sua capacidade de estudo e o raciocínio científico, favorecendo a troca de experiências. Da mesma forma, o docente compreende que a linguagem utilizada no repasse dos conteúdos colabora para o desenvolvimento cognitivo, o que contribui para que o aluno tenha uma postura dinâmica em relação à sua aprendizagem. Por isso, diferente da necessidade instrumental, a linguagem utilizada em sala de aula contribui para expandir os conhecimentos prévios sobre os conteúdos ministrados, colaborando para que os alunos compreendam a realidade em que se encontram inseridos (MALHEIROS, 2015).

A prática docente, quanto se fundamenta no planejamento de ensino motivacional, dá ênfase às experiências dos alunos de forma a contribuir para uma aprendizagem que possibilite o processamento ativo das informações. Nesse sentido, apresentamos, a seguir, recortes da empiria que evidenciam a relação do planejamento de ensino motivacional com a prática docente imediata gerando a Necessidade Experimental.

Durante o primeiro encontro colaborativo, realizado em 19 de setembro de 2015, em que refletimos sobre as significações dos partícipes sobre a relação planejamento de ensino e

prática docente, perguntamos: que aspectos (humanos, didáticos, material, outros) vocês consideram na hora de planejar? No recorte seguinte, apresentamos o discurso dos partícipes para analisarmos a necessidade produzida.

LU: Prioritariamente, o aspecto humano. Acredito que **quando** se inclui o conhecimento ao aspecto humano, à aplicação prática **bem como** à importância daquele conteúdo, o aluno tende a se identificar e o interesse pelo conhecimento é apenas uma consequência. [...] Um [aspecto] material que posso destacar é o livro didático. Qualquer aula fica mais atraente quando o aluno tem contato com o tema. A leitura que complementa a explicação do professor é realizada nos livros. **Por isso que**, no momento do meu planejamento, costumo colocar situações onde o aluno busque o livro e ainda realize a leitura de alguma passagem do assunto em questão.

RUTH: [...] no momento de planejar, considero o conteúdo, penso em **como** ele vai ser apresentado aos alunos, penso nas estratégias, vejo os recursos que tenho disponíveis e se o que pretendo levar está adequado à série, idade e condições do aluno.

Ao ser questionado pela partícipe Márcia sobre os aspectos considerados durante o ato de planejar, a partícipe Lu defende o “aspecto humano” qualificando seu discurso ao utilizar os operadores da Coesão de Realce **quando** e **bem como**, estabelecendo uma relação circunstancial em que o planejamento inclua conteúdos voltados, “prioritariamente”, a esses aspectos e, assim, direcionando o conhecimento para a aplicação prática dos conteúdos ministrados. Destaca, ainda, a utilização do livro didático. Ao usar a Coesão de Realce **Por isso que**, justifica a importância do uso desse material refletida no momento de planejar a prática docente, dando ênfase ao conteúdo quando diz: “qualquer aula fica mais atraente quando o aluno tem contato com o tema”. Em seguida, amplia seu discurso, ao utilizar a Coesão por Extensão **e ainda**, ao dizer que planeja “situações em que o aluno busque o livro” visando à leitura dos conteúdos.

Interpretamos que a partícipe Lu considera a relação dos conteúdos com o planejar visando aos aspectos humanos, conforme a visão de Zabala (1998, p. 30), quando diz que o conteúdo é “[...] tudo quanto se tem que aprender para alcançar determinados objetivos que não apenas abrangem as capacidades cognitivas”. Assim, com base no discurso da partícipe, devemos considerar um planejamento de ensino que priorize não somente os conteúdos que possibilitem o desenvolvimento da capacidade cognitiva, mas também aqueles que desenvolvam as habilidades, as atitudes afetivas e as capacidades de relação interpessoal e de inserção social. Nesse sentido, Libâneo (2013) subdivide os conteúdos de ensino em quatro elementos: conhecimentos sistematizados; habilidades e hábitos; atitudes e convicções. Quando a partícipe trata do livro didático, recorreremos ao citado autor quando ressalta a

importância de o professor ser criterioso na escolha desse material, uma vez que muitos dos conteúdos que o compõem não retratam a prática da vida real.

A partícipe Ruth também dá ênfase ao conteúdo no seu planejamento, afirmando essa compreensão por meio da Coesão por Realce **como**, estabelecendo que ao “pensar nas estratégias, os recursos” para ministrar determinado conteúdo, estende seu discurso ao utilizar a Coesão por Extensão e retratando a preocupação de adequar o conteúdo à “série, idade e condições do aluno”.

O discurso de Ruth retrata o trabalho sistematizado do professor que planeja e organiza suas aulas de forma a considerar objetivos, conteúdos, métodos e formas organizativas do ensino (LIBÂNEO, 2013), ao dizer que reflete sobre as estratégias e os recursos no ato de planejar a prática, levando em consideração, ainda, as peculiaridades dos alunos como idade, série e outras condições não explicitadas.

Considerando o discurso da partícipe, Burlatski (1987, p. 94) afirma que “[...] entre o conteúdo e a forma, o conteúdo determina a forma”. Assim, compreendemos que a relação entre conteúdo e forma de ensinar se dá de acordo com o desenvolvimento do conteúdo, ou seja, se o conteúdo se altera, necessariamente altera-se a forma, e isso impacta também na avaliação, uma das etapas do planejamento de ensino. Esse processo de avaliar busca prover o planejamento do ensino balizando as intencionalidades da ação docente, a depender de como a realidade se apresente.

A partir dessa compreensão, analisamos a temática intencionalidade, apresentada no discurso dos partícipes, no dia 19 de março de 2015, durante a realização do quarto encontro colaborativo, em que elaboramos a pergunta apresentada no recorte, considerando as reflexões apresentadas pela partícipe Leo quanto retomou a leitura do texto de Araujo (2012), discutido no segundo e no terceiro encontros colaborativos.

**MÁRCIA:** **Quando** ela fala aqui da intencionalidade, o que essa palavra diz a vocês no ato de planejar?

**LU:** [...] A primeira coisa que eu penso, quando eu vou planejar, é de que forma eu vou atrair o aluno **para** ele aprender aquilo ali, ele sentir vontade, [...] a primeira coisa que eu quero, que eu planejo em cima disso, é que ele tenha atração, [...] **se** ele não estiver atraído por aquele tema, [...] **Se** ele não tiver esse mínimo de cutucar: - Ei, olha pra cá que isso aqui é importante. [...] De que forma vai ser esse assunto bem aqui?

[...] e sempre eu faço a mesma pergunta ao final. Eu pergunto a ele: - de que forma ele acha que o conteúdo que eu vou passar vai ser importante? [...] Nós vamos aprender sobre isso e sobre isso, você acha que vai lhe contribuir de que forma? Por que que é importante? - Aí, durante as aulas eu vou dizendo, eu vou lembrando [...]

**MÁRCIA:** Fazendo a relação, não é?!

LEO: [...] é dar um significado para o estudo da história. [...] Eu vou falar de quê? Da formação de Portugal, da Espanha, da França. Nossa, **mas** eu tenho uma imagem que remonta esse nacionalismo aqui no Brasil. Eu estou indo pra rua por quê? **Então**, a aula nós não vimos o conteúdo, eu estou devendo conteúdo **porque** nós passamos a aula nessa temática [...]

MÁRCIA: Outro conteúdo real, não é?!

LEO: **Então**, trazer. Aí uma aluna chegou pra mim, me abraçou, e disse: - professora, eu gostei da aula de hoje. Eu acho que eu vou gostar desse assunto. - **Mas**, quando ela for ler, que está falando de Portugal e da Espanha [risos]. [...] **porque** nós não fizemos a leitura na sala, **porque** a gente viu esse círculo nacional nosso: o que está motivando nosso povo ir pra rua?

A partícipe Márcia, no início do seu discurso, utiliza da Coesão por Realce **quando** para representar uma situação temporal, ao questionar os demais partícipes sobre a intencionalidade no ato de planejar. Por meio da Coesão por Realce **para**, a partícipe Lu diz que, ao planejar, intenciona que o aluno seja atraído pelo conteúdo (**aquilo ali**), condicionando a aprendizagem à atração pelo conteúdo. Ao utilizar o operador **se**, também Coesão por Realce, volta sua atenção para a **forma** como será trabalhada o **assunto**. A partícipe expande seu discurso adicionando a Coesão por Extensão e ao questionar ao aluno, no final da aula, “de que forma ele acha que o conteúdo [...] vai ser importante?”, reiterando a pergunta durante as aulas. A partícipe Márcia compreende que Lu busca fazer uma relação do que é intencionado pela professora a partir do conteúdo com a importância dada pelos alunos, caracterizando o resultado daquela intenção.

Segundo Sánchez Vázquez (2011), existe uma prática intencionada quando nos referimos à intenção de um indivíduo, sendo esta explicada a partir dos resultados objetivados na prática e não por sua intenção subjetivada. Nesse sentido, observamos que Lu, durante as aulas, procura avaliar os resultados do seu planejamento de ensino na medida em que questiona sobre a importância dos conteúdos para os alunos, ou seja, se o que ela apresenta tem sentido na vida deles, considerando, assim, a individualidade e as diferenças, assim como se preocupando com a natureza psicológica dos alunos ao planejar a sua prática docente.

Analisando o discurso de Leo, a partícipe, ao planejar, intenciona “dar um significado” ao que ensina [História]. Nesse momento, ela se encontrava em uma situação em que as circunstâncias a levaram a direcionar o conteúdo da aula para a realidade nacional, período em que o Brasil se encontrava em intempéries político-econômicas e a população se mobilizava para ter os seus direitos respeitados. Assim, utiliza da Coesão por Extensão **mas** para explicitar a sua ação durante uma aula, em que não havia intencionado falar sobre aquela situação do Brasil, então, buscando atender aos interesses imediatos dos alunos, dar significado para aquele momento histórico e relacioná-lo com a aprendizagem dos alunos, redireciona sua aula, flexibilizando seu planejamento.

Para Machado (2014, p. 33), o significado é compreendido como “[...] generalização da produção social, construída por meio das interpretações e consensos da sociedade”. Nesse sentido, a partícipe Leo, quando diz que sua intencionalidade é dar significado para o ensino-aprendizagem da História (componente curricular), trata de interpretar essas significações da história, vivenciada pela sociedade, em sua aula, planejada, inicialmente, com outra intenção, mas que, motivada pelas circunstâncias, tornou-se necessidade e a partir das condições, a possibilidade efetiva-se na realidade.

A partícipe, a partir do exposto, tem a compreensão de que deixou de ministrar o conteúdo previsto e se explica, quando usa a Coesão por Realce **porque**, dizendo que “nós passamos a aula nessa temática”. Ainda que a partícipe Márcia tenha valorizado a sua prática quando afirma que trabalhou um “conteúdo real”, Leo relembra do momento em que uma aluna disse ter gostado daquela aula/conteúdo e reitera, pela Coesão por Extensão **mas**, que quando a aluna for ler o livro, encontrará outro conteúdo, não o planejado para aquela aula. Mas reconhece a importância daquela aula quando usa o operador de Coesão por Realce **porque**, enfatizando a realidade social brasileira presente na vida dos alunos quando questiona “o que está motivando nosso povo ir pra rua?”.

Considerando a compreensão de Cheptulin (2004) sobre realidade e possibilidade, a partícipe Leo, mesmo considerando a importância da aula, inicialmente não planejada, desconsidera que a necessidade de redirecionamento da sua aula, por uma circunstância externa, tenha gerado a possibilidade realizada na prática com conteúdo real. Nesse sentido, a casualidade não deve ser desconsiderada ao se planejar, uma vez que um dos objetivos ao se planejar é minimizar ao máximo as casualidades, tendo-se a consciência de que elas poderão se manifestar em necessidades, dependendo das condições, e estas em possibilidades que poderão se tornar realidade.

No recorte seguinte, extraído do segundo encontro colaborativo, no qual refletíamos sobre o texto de Araujo (2012), complementamos essa discussão, quando Márcia solicita que os partícipes façam suas considerações sobre dois pontos básicos para se planejar o ensino, conteúdo e atividades, momento em que a partícipe Lu cita a proposta de elaboração da Base Nacional Comum Curricular, documento normativo da Educação Básica, em elaboração no Brasil. Vejamos o discurso:

**MÁRCIA:** [...] ela fala aqui sobre dois pontos básicos, **que** são os conteúdos e as atividades, enquanto estratégias, utilizadas para trabalhar esse conteúdo. [...] os teóricos, eles tratam desses dois pontos: conteúdos e atividades. O que vocês acham disso, de considerar esses dois pontos como básicos **ou** vocês entendem que tenha um terceiro? [...] e a forma **como** vai ser trabalhado o planejamento.

LU: Eu acho que o conteúdo que é escolhido tem a ver com a aplicabilidade mesmo. Não sei **se** vocês já viram a propaganda do Governo Federal que está falando sobre a Base Comum. A todo o momento a propaganda, ela, traz justamente um contexto [...] **Então**, eu acho que o conteúdo é realmente assim focado, focado pra uma aplicabilidade. [...] é justamente o que está falando lá na propaganda: dê sua opinião, **porque** quem sabe mesmo é o professor, **e** não, de repente, aquele teórico que fez aquela grade curricular.

Márcia, partindo da leitura do texto de Araujo (2012), utilizado como instrumento reflexivo, faz referência ao trecho em que são citados dois pontos básicos para se planejar o ensino. Nesse momento, utiliza da Coesão por Elaboração **que**, refinando o discurso com a citação dos dois pontos (conteúdo e atividades). Logo, questiona aos partícipes sobre o que eles consideram essa informação para o planejamento, utilizando da Coesão por Realce **como**. A partícipe Lu afirma que a escolha do conteúdo “tem a ver com a aplicabilidade do mesmo”. Em seguida, ao utilizar a Coesão por Realce **se** e **então**, respectivamente, qualifica o discurso quando recorre aos demais partícipes na expressão “vocês já viram a propaganda”, quando faz menção desse conhecimento da “Base Comum”, e, reafirma que o conteúdo precisa ser “focado pra uma aplicabilidade”.

Com base no exposto, a partícipe Lu, quando se refere à “Base Comum”, trata da proposta de elaboração<sup>83</sup> da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em fase de conclusão para posterior validação pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), que fora veiculada em mídia televisiva, nacionalmente.

Para o MEC (BRASIL, 2016, p. 24), o documento é “[...] fruto de amplo processo de debate e negociação com diferentes atores do campo educacional e com a sociedade brasileira em geral”. A BNCC está respaldada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996, 2013), assim como pelas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica (BRASIL, 2013) e pelo Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014). Sua finalidade está em “[...] orientar os sistemas na elaboração de suas propostas curriculares, tendo como fundamento o direito à aprendizagem e ao desenvolvimento baseada no PNE<sup>84</sup> e CONAE<sup>85</sup>”. Assim, a proposta intenciona garantir os direitos e os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento de estudantes brasileiros, da educação infantil ao final do ensino médio.

No momento em que se trata de objetivos de aprendizagem, devemos considerar que, sem eles, não se concebe nenhuma ação voltada para um fim, pois:

---

<sup>83</sup> Coordenada pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC).

<sup>84</sup> Plano Nacional de Educação.

<sup>85</sup> Conferência Nacional de Educação.

A existência de um fim é um momento necessário, mas não suficiente para o surgimento de uma atividade voltada para um fim. Não pode surgir nenhuma atividade endereçada a um fim sem que existam o objetivo e o problema que o aciona e orienta esse processo. (VIGOTSKI, 2009, p. 160).

Ao tratarmos sobre os objetivos de aprendizagem, recorreremos ao discurso da partícipe Leo, proferido durante o encontro colaborativo pós-videogravação da aula de Matemática, que desvela uma necessidade relacionada ao planejamento e à prática docente, especificamente voltada para a compreensão do que sejam objetivos de ensino e de aprendizagem.

LEO: [...] não sei se foi minha licenciatura que não me deu base, **mas** eu sinto essa necessidade de um aprofundamento técnico com relação a essa, esses objetivos, né? Você tem objetivo de aprendizagem, tem objetivo de ensino. Eu sinto essa deficiência, essa necessidade **ainda** de tá estudando, de está melhorando, melhorar a minha prática, e, aqui nesse grupo de estudo, a gente sente mais ainda, né?

MÁRCIA: [...] as condições que nos foram dadas [...] no tempo de formação, [...] não possibilitaram que a gente desenvolvesse [...] essa capacidade reflexiva crítica, até de conceituar mesmo, não é? Dessa compreensão conceitual de alguns termos que era da nossa área, **para que** a gente tenha mais firmeza, **quando** propor um objetivo, [...] realizar determinada atividade [...].

Durante a primeira sessão de pós-observação da aula da professora Rondi, de Matemática, discutíamos sobre os elementos do plano de aula, tratando da elaboração dos objetivos de ensino e de aprendizagem, quando Leo apresenta um discurso que remete a uma “deficiência” da formação docente. Ao utilizar a Coesão por Extensão **mas**, declara sentir “essa necessidade de um aprofundamento técnico”, para elaborar os objetivos e distinguir quais são de ensino e quais são de aprendizagem, no sentido de melhorar a prática de ensino. Isso fica explícito quando ela usa a Coesão por Extensão **ainda**.

Considerando o exposto, Farias (2011, p. 118), ao considerar os objetivos como um dos elementos constituintes de planos<sup>86</sup>, compreende que estão relacionados ao “[...] destino, aos resultados e propósitos da nossa ação”. A necessidade de Leo é justificada considerando o que diz Libâneo (2013, p. 268): “[...] estabelecer os objetivos é uma tarefa tão importante que deles vão depender os métodos e procedimentos de transmissão e assimilação dos conteúdos e as várias formas de avaliação (parciais e finais)”. Ampliando essa compreensão, Ferreira (2009, p. 26) afirma:

[...] um dos problemas cardinais do ensino-aprendizagem, que se efetiva no nosso sistema escolar, está relacionado ao que é projetado em termos de objetivos, conteúdo e métodos de ensino sustentados por uma concepção de aprendizagem e de suas relações com o desenvolvimento psíquico-social do ser humano de forma dicotômica, considerando aprendizagem e desenvolvimento ora como processos

---

<sup>86</sup> De curso ou disciplina, de unidade ou de aula.

simultâneos ou como o mesmo fenômeno, ora como se os ciclos de desenvolvimento precedessem a aprendizagem.

Para a autora, o planejamento, ou seja, a projeção consciente dos elementos constituintes do plano de ensino, carrega a possibilidade para o desenvolvimento do ensino e também da aprendizagem. Quando ele não é compreendido, as dificuldades se ampliam e se desvelam na prática como “deficiência”.

Outro ponto que merece destaque no discurso de Ferreira, é quando ela chama a atenção para a compreensão da concepção de aprendizagem relacionando-a à compreensão, também de como ocorre o desenvolvimento psíquico-social do ser humano. A necessidade relatada como “deficiência” por Leo, remete-nos a Bandeira e Ibiapina (2015), que a caracterizam como discrepâncias ou lacunas no sentido de falta, carência, ficando evidente no discurso da partícipe que existe um espaço a ser preenchido entre o que ela possui e o que deseja como formação para a prática docente.

Para Ibiapina (2007, p. 40), a atividade docente “[...] necessita de conhecimentos especializados, saberes e competências específicas adquiridas tanto por meio de processo de formação acadêmica contínua e permanente, quanto da prática [...]”. Vimos representada essa compreensão no discurso de Leo, quando afirma que é preciso estudar para “melhorar a minha prática”, pois ao se deparar com situações que confrontam os conhecimentos constituídos, como afirma em “aqui nesse grupo de estudo [se referendo ao grupo desta pesquisa], a gente sente mais ainda”, ao entender não ter certos conhecimentos que, para a área de educação, são basilares.

Márcia complementa a discussão de Leo ao declarar que, durante a formação, nós, professores não dispomos de condições adequadas para o desenvolvimento da “capacidade reflexiva crítica”, inclusive a capacidade de “conceituar mesmo”. Utiliza da Coesão por Realce **para que** e **quando**, respectivamente, expandindo o discurso quando diz que a não compreensão conceitual dos termos relacionados à nossa área [Educação], impossibilitam o planejamento consciente dos “objetivos” e “atividades”.

Interpretando o discurso de Leo, quando ela comenta que sua formação não deu conta de suas necessidades profissionais, recordamos Coelho (2012, p. 105), ao dizer que a formação contínua<sup>87</sup>: “[...] assume papel que transcende o ensino que pretende mera atualização científica, pedagógica e didática, e se transforma na possibilidade de criar espaços de participação, reflexão e formação [...]”. Assim, compreendemos que esses espaços-tempos,

---

<sup>87</sup> Compreende o sentido de não encerramento da formação (COELHO, 2012).

a exemplo desta pesquisa-formação, colaboram para o desenvolvimento da reflexão, para que as pessoas aprendam a conviver com a mudança e com a incerteza. Para isso, Márcia, em seu discurso, retrata a importância do desenvolvimento da reflexão crítica, em detrimento da técnica e da prática.

Para Liberali (2012), o professor, ao refletir tecnicamente, aplica seus conhecimentos para atingir determinados fins, não permitindo interpretação da relação dos fins com os meios, focada na eficácia e na eficiência dos resultados. De uso da reflexão prática, o professor é pragmático, não discute com fundamento sobre o contexto vivido, atuando de forma autônoma. Assim, a perspectiva defendida no discurso de Márcia retrata que a reflexão crítica cria possibilidades para o agir intencional, sistemático sobre os contextos educacionais, visando transformar a realidade a partir da compreensão de existência da relação indissolúvel teoria-prática, sem esquecer-se de considerar questões éticas e morais.

Alinhado a esse entendimento, a continuidade do discurso da participante Márcia ressalta que a formação, também, não desenvolve a capacidade de conceituar, exatamente porque é um processo complexo que requer capacidade crítica nos termos apresentados, pois, segundo Ferreira (2007, p. 58), para conceituar, precisamos, lógica e dialeticamente, abstrair os “[...] atributos essenciais e distintos dos fenômenos [...]”, atribuindo-lhe significado de modo a revelar “[...] suas propriedades internas fundamentais e determinantes, seus principais nexos e relações entre eles [...]”, ou seja, “[...] é a unidade entre o geral, o particular e o singular.”.

Baseada nesses entendimentos, existe a necessidade de compreender as relações e os nexos presentes na relação planejamento de ensino e prática docente, o que possibilitará ao professor o desenvolvimento de uma prática crítica que crie condições para que os alunos desenvolvam sua capacidade de abstração e, assim, possam, também, desenvolver sua aprendizagem.

Conforme o exposto neste item, consideramos que os discursos proferidos pelos participantes apresentam a predominância da prática de planejamento de ensino motivacional relacionado à prática docente imediata, uma vez que privilegia o conteúdo voltado para a aprendizagem ativa, relacionando esta às experiências do aluno de forma a enfatizar o processamento de informações aprendidas em meio aos conteúdos ministrados, desenvolvendo, de forma pragmática e orientada, a troca de experiências dos alunos. Assim, a Necessidade Experimental é produzida nesta relação ao favorecer o autodesenvolvimento dos alunos por meio de situações-problemas.

Discorreremos, a seguir, sobre as relações entre as necessidades docentes a partir da prática de planejamento de ensino potencial.

### c) Planejamento de Ensino Potencial

[...] planejamento de ensino é um processo em que se estabelece o que queremos atingir e as maneiras adequadas de como conseguir [...]. Devemos sempre estar abertos à ideia de nos reorganizarmos, nos reinventarmos para facilitar o processo de construção do conhecimento de nossos alunos. A prática deve ser transformadora. (Primeiro Encontro Colaborativo, Rondi)

O Planejamento de Ensino Potencial apresenta-se como atividade docente processual teórico-prática, pois, ao refletir criticamente sobre a realidade atrelada às suas raízes históricas, e não somente à realidade imediata, prioriza as necessidades de aprendizagem dos estudantes. Dessa forma, a prática docente cooperativa busca desenvolver a compreensão dessa realidade histórica de modo a possibilitar a formação do homem capaz de transformá-la e de modificar a si mesmo.

A relação entre o planejamento de ensino potencial e a prática docente cooperativa produz a Necessidade Desenvolvimental, que colabora para a formação de atitudes e valores que demonstram a busca pela compreensão da historicidade. O docente, ao relacionar o planejamento com a prática, questiona-se sobre a realidade não imediata, mas social e histórica, e, dessa forma, cria possibilidades de mudança do processo de ensino-aprendizagem. O planejamento carrega o potencial para o desenvolvimento da reflexão crítica tanto do professor quanto do aluno.

Partindo do exposto, o recorte em seguida apresenta o discurso dos partícipes evidenciando a Necessidade Desenvolvimental, produzida na relação entre o planejamento de ensino potencial e prática docente cooperativa. O referido discurso faz parte do segundo encontro colaborativo, realizado em 13 de fevereiro de 2016, em que perguntamos aos partícipes: como definiria sua prática na implementação do planejamento de ensino?

LU: Costumo começar meu planejamento de ensino ao receber as turmas em que darei aula. **Logo que** sei em qual série ministrarei minhas aulas, começo a imaginar o que realizar a mais em relação ao ano anterior [...].

RONDI: O planejamento de ensino é um processo em que se estabelece o que queremos atingir e as maneiras adequadas de como conseguir, é uma garantia de um trabalho organizado, **porém**, a prática docente é um desafio diário [...].

O discurso de Lu faz uso da Coesão por Realce **Logo que**, caracterizando o seu planejamento de ensino, iniciado a partir do recebimento das turmas para as quais ministrará

aula. Nesse sentido, a partícipe estabelece uma relação de planejamento com a projeção das ações que realizará em sala, mesmo sem conhecer a realidade desta, mas já tendo como referência a experiência anterior. Isso revela que a partícipe Lu, no seu discurso, tem a preocupação com os sujeitos com os quais vai trabalhar, demonstrando que considera os pontos de partida de aprendizagem dos alunos, embora não sinalize ações para diagnosticar as necessidades de aprendizagens dos alunos.

Em seu planejamento, a partícipe afirma “imaginar o que realizar a mais em relação ao ano anterior”, o que denota uma ação psicológica, ou seja, a projeção das ações a serem realizadas na sala de aula, respaldada em Farias (2011, p. 111) quando declara que o “[...] planejamento [...] é uma atividade que projeta, organiza e sistematiza o fazer docente [...]”.

Nesse sentido, o processo de planejamento de ensino é dialético e estabelece relação entre as dimensões realidade e finalidade, pois o planejamento, nessa perspectiva, visa negar e superar a prática. Assim, “[...] a existência da finalidade remete ao conhecimento da realidade para que o fim possa se realizar, mas também tem sua gênese numa necessidade advinda desta realidade. [...] a finalidade é de certa forma a negação (ideal) da realidade (que se quer transformar)” (VASCONCELOS, 2012, p. 86).

O discurso de Lu, embora revele um nível de reflexão prática, demonstra preocupação em desenvolver o seu fazer docente de forma diferente ou inovadora, ao destacar o desejo de empreender algo a mais. A esse respeito, Vigotski (2007) destaca a necessidade de transformação das práticas fossilizadas, perspectivando a prática mais desenvolvida. No caso específico da partícipe Lu, o planejamento de ensino caracteriza-se como potencial relacionado ao desenvolvimento da prática docente cooperativa, implicando a produção da Necessidade Desenvolvimental.

Dessa forma, ao revelar a preocupação em desenvolver a prática diferente do que havia realizado no ano anterior, a partícipe Lu sinaliza o confronto de velhas práticas, evidenciando a necessidade de negar o seu fazer docente, projetando, assim, o devir da ação docente pedagógica, denotando a consciência do significado da própria ação para a aprendizagem dos alunos (AFANASIEV, 1968).

Em relação ao discurso da partícipe Rondi, ela declara o seu planejamento de ensino como um “processo em que se estabelece o que queremos [...] como conseguir”, garantindo a organização da prática docente dita ser um “desafio diário”. Nesse momento, o seu discurso desvela a compreensão de que a relação do planejamento com a prática é processual, portanto, deve ser orientada para atender às necessidades de aprendizagem dos alunos.

Nesse contexto, compreendemos que o ato de planejar para a prática de Rondi envolva refletir sobre o “para quê”, “o quê”, “como” ensinar, caracterizando os elementos de um plano de ensino (objetivos, conteúdos, metodologia, recursos didáticos e sistemática de avaliação) (FARIAS *et al.*, 2011), que devem estar relacionados de forma a produzir efeito no processo de ensino-aprendizagem.

Ao afirmar que a prática docente é um “desafio diário”, respaldamo-nos em Libâneo (2013, p. 269), quando relata que a “[...] situação docente envolve muitos fatores da natureza social, psicológica, o clima geral da dinâmica da escola etc. Entretanto, o trabalho docente tem peso significativo ao proporcionar condições efetivas para o êxito escolar dos alunos”.

Os discursos de Rondi e Lu, ao considerarem a citada relação consciente e processual, orientam suas práticas para um fim. Isso nos faz remeter à Sánchez Vázquez (2011, p. 266), quando discorre sobre a consciência prática, aquela que “[...] na medida em que traça um fim ou modelo ideal que busca realizar, e que ela mesma vai modificando, no próprio processo de sua realização, atendendo às exigências imprevisíveis do processo prático”. Assim, a relação do planejamento de ensino potencial e prática docente cooperativa estabelecida por estas partícipes, desvela indícios da Necessidade Desenvolvimental.

Para evidenciarmos essa compreensão, expomos recorte extraído do encontro colaborativo de pós-videogravação da aula de Matemática, realizado em 9 de abril de 2016, em que a partícipe Rondi discorre sobre a pergunta elaborada por Márcia acerca das necessidades que emergiram durante o planejamento da referida aula.

**MÁRCIA:** Bem, a dinâmica agora é a gente iniciar a discussão baseada nas perguntas propostas aqui e as que forem surgindo **também**. É, iniciando [...], Rondi, quais as necessidades que emergiram durante o planejamento dessa aula?

**RONDI:** Bem, **como** o assunto era expressões algébricas, né, envolvendo fórmulas, aí, eu vi que esses dois exemplos do livro deles caiu exatamente, **assim como** eu penso que eles já poderiam ter vivenciado uma coisa do tipo, como alugar um veículo ou calcular a densidade de um corpo nessa experiência de misturar a água com óleo, né?! Acho que eles já devem ter visto em outras disciplinas, até confirmaram. **E**, aí, eu vi nessa possibilidade. Até mostrar, de forma concreta, como tem nesse material demonstrativo né, do recipiente. **E** que, no momento da discussão da aula, eles pudessem também tá discutindo e eu pudesse tá ouvindo o conhecimento prévio deles, que já tinham sobre esse determinado assunto. **Então**, as necessidades eram saber realmente se eles já tinham vivenciado algo do tipo e que a gente pudesse relacionar com esse assunto, desenvolver fórmulas, onde essas fórmulas fossem letras, que é justamente o assunto que a gente tava vendo, que eram expressões algébricas, né?! São expressões que contêm essas variáveis.

Ao iniciar o discurso que antecede a pergunta feita a Rondi, Márcia apresenta os operadores **e** e **também**, expressando a Coesão por Extensão, ampliando as possibilidades de

colaboração para reflexão sobre o dos demais partícipes, quando destaca que outras perguntas podem emergir no decorrer do encontro.

Ao responder à Márcia sobre as necessidades produzidas durante o planejamento da aula videogravada exibida, a partícipe Rondi utiliza dos operadores da Coesão por Realce, qualificando o cenário da aula, utilizando **como** e **assim como**, o que denotou que, ao relacionar o conteúdo “expressões algébricas” com os exemplos contidos no livro, qualifica a ideia do modo que refletiu sobre como seria o contato de seus alunos com esse conteúdo, projetando que eles pudessem ter vivenciado o que seria explicitado, sendo confirmado pelos próprios alunos durante a aula, quando ela diz que “até confirmaram”.

Interpretando o discurso de Rondi, quando ressalta que “eles [alunos] já poderiam ter vivenciado uma coisa do tipo”, a partícipe demonstra que a relação estabelecida entre o planejamento de ensino e sua prática desvela uma ação pedagógica crítica, pois reflete sobre a importância de trazer para a sala de aula a realidade de seus alunos, apresentando a problematização dessa realidade (alugar um veículo, misturar a água com óleo para calcular a densidade de um corpo), demonstrando, assim, que reflete sobre as necessidades de aprendizagem dos alunos ao planejar a sua prática docente. Assim, segundo Ibiapina (2016b), o docente, quando se preocupa com a organização de sua intervenção pedagógica, necessita realizar levantamento dos conhecimentos prévios dos alunos relacionando-os ao conteúdo a ser ensinado.

Nessa compreensão, interpretamos que a partícipe Rondi, ao utilizar o operador **e** em dois momentos do seu discurso, o amplia considerando, primeiramente, que o planejado possa estar relacionado também com outras disciplinas curriculares, perspectivando isso como possibilidade. E, em um segundo momento, acrescenta que “eles [alunos] pudessem também tá discutindo e eu [Rondi] tá ouvindo o conhecimento prévio deles”.

Para Cheptulin (2004), a possibilidade de algo vir a se tornar realidade ocorre quando se produzem as condições propícias para tal. Nesse sentido, a partícipe Rondi busca, a partir de seu planejamento de ensino, criar condições para que as possibilidades de aprendizagem dos alunos se tornem reais, uma vez que considera os conhecimentos prévios constituídos a partir de outras disciplinas, caracterizando sua preocupação com a interdisciplinaridade que Zabala (1998, p. 143) afirma ser “[...] interação entre duas ou mais disciplinas, que pode ir desde a simples comunicação de ideias até a integração recíproca de conceitos fundamentais”. Rondi, ao trabalhar a interdisciplinaridade, busca oportunizar aos alunos o diálogo durante o desenvolvimento da aula a ser ensinada.

Para colaborar com essa discussão, Gasparin (2012, p. 15) afirma:

O interesse do professor por aquilo que os alunos já conhecem é uma ocupação prévia sobre o tema que será desenvolvido. É um cuidado preliminar que visa saber quais as “pré-ocupações” que estão nas mentes e nos sentimentos dos escolares. Isso possibilita ao professor desenvolver um trabalho pedagógico mais adequado, a fim de que os educandos, nas fases posteriores do processo, apropriem-se de um conhecimento significativo para suas vidas.

A partir do exposto, interpretamos a relação estabelecida pela partícipe Rondi entre o planejamento de ensino com características potenciais e a prática docente cooperativa ao procurar identificar os conhecimentos prévios dos alunos.

A partícipe conclui o seu discurso ao apresentar o operador **então**, destacando o seu discurso anterior, para expressar a necessidade produzida a partir da relação estabelecida entre o planejamento de ensino com sua prática docente. Ao considerar as necessidades, Cheptulin (2004, p. 244) afirma que “[...] o homem, em sua atividade, apoia-se não no acaso, mas na necessidade, guia-se não pelo que pode acontecer ou deixar de acontecer, mas pelo que acontecerá necessariamente, sob certas condições”. Nesse sentido, Rondi, ao dizer que as “necessidades eram saber realmente se eles [alunos] tinham vivenciado algo do tipo e que a gente [ela e alunos] pudesse relacionar com esse assunto [expressões algébricas]”, produz uma Necessidade Desenvolvimental, pois ao questionar os conhecimentos prévios dos alunos, ou seja, a realidade histórica da aprendizagem desses alunos, desenvolve a prática docente cooperativa, ao problematizar essa realidade, refletindo o caráter político de seu planejamento de ensino potencial.

Considerando a prática docente da partícipe Rondi, com o atributo de problematizadora, ainda durante o encontro colaborativo pós-videogravação da aula de Matemática, ela afirma que a prática desenvolvida durante sua aula possibilitou a colaboração. Nesse momento, a partícipe Márcia pergunta: em que momento teve a colaboração? E ela responde, conforme recorte abaixo:

**RONDI: Quando os alunos questionaram, quando eu questionei e eles responderam, quando a gente falou aqui do acréscimo que eu não coloquei aqui no plano e eu pude desenvolver de acordo com os questionamentos deles. [...]. Então, eu penso que colaborar é isso. É tanto professor ele ensina como também aprende com os questionamentos dos alunos. O professor pode aprender quando ele pode melhorar, quando ele vê o que ele pode melhorar e ele coloca isso em prática. Colaborar seria a participação mútua professor e aluno.**

A partícipe Rondi retrata sua prática exibida no encontro colaborativo de pós-videogravação nos momentos em que compreende que houve colaboração durante a aula. Para isso, utiliza-se do operador **quando** e **quando** no decorrer do seu discurso, denotando a

Coesão por Realce, fazendo referência ao tempo. Ao dizer que os “alunos questionaram”, a partícipe Rondi propiciou um espaço-tempo ampliando as possibilidades de desenvolver a prática docente planejada, assim como o processo de aprendizagem do aluno. Para Gasparin (2012, p. 23),

A explicação do que os alunos já sabem a respeito do tema é de muita importância. Todavia, deve ser assegurada a eles a oportunidade para que mostrem sua curiosidade, suas indagações, suas dúvidas, os desafios da vida cotidiana a respeito do assunto. Ou seja, que aspectos novos, diferentes, que não estão no programa, eles gostariam de conhecer? Este é o momento em que, a partir da realidade vivenciada, os alunos desafiam a si mesmos e ao professor a irem além do proposto, do conhecido, do programado. É um convite a ultrapassar o cotidiano, o imediato, o aparente.

Relacionando o discurso de Rondi ao do autor, a partícipe cria condições para que os alunos perguntem durante sua aula, inclusive indo além do proposto no plano, fazendo com que sua prática docente planejada seja enriquecida quando enfatiza “eu pude desenvolver de acordo com os questionamentos deles”. Nesse momento, Rondi considera que houve colaboração no processo de ensino-aprendizagem, ao utilizar a Coesão por Realce **então** e ao afirmar “eu penso que colaborar é isso”.

A colaboração, para Ibiapina (2008, p. 18), independentemente do contexto, “[...] significa agir no sentido de possibilitar aos participantes tornarem seus processos mentais claros, explicitando-os ao grupo e, dessa maneira, criando possibilidades de questionamentos, expansão e re colocação do que foi posto em negociação”.

Para o entendimento dos processos envolvidos no trabalho colaborativo, Damiani (2008) compreende que a constituição dos sujeitos, o seu aprendizado e suas formas de pensar ocorrem por meio das relações com o outro. Esse outro se torna imprescindível, pois, sem ele, o homem não mergulha no seu mundo interior, não se desenvolve, por não identificar suas potencialidades. Dessa forma, não se permite aprender, e suas funções psíquicas, seu nível de reflexão não progride, enfim, o sujeito não se constitui como tal.

Não é aceitável que um professor adentre uma sala de aula e esqueça de todo um contexto relacionado com a vida social e cultural de seus alunos e da sua também. Quando tratamos das múltiplas dimensões da prática docente (professor, aluno, metodologia, avaliação, relação professor e alunos, concepção de educação e de escola) torna-se imperativo que o contexto social e cultural do grupo de interesse esteja relacionado a toda e qualquer atividade docente planejada e proposta. Somente essa compreensão pode viabilizar a transformação nesse processo.

Nesse aspecto, as práticas docentes vão se constituindo em meio às contradições<sup>88</sup> oriundas das práticas sociais. Sua representatividade e seu valor carecem de negociações e deliberações com um coletivo, ou seja, sua organização se dá “por adesão, por negociação ou ainda por imposição” (FRANCO, 2012, p. 154). Assim, se as práticas sociais não mudam, ou melhor, se a forma de planejar não traz transformação, nova prática docente não desenvolverá prática pedagógica.

O professor, para compreender seu papel e o da escola, precisa ter conhecimento do tipo de sociedade em que vive, para relacioná-la com sua prática docente, envolvendo os demais atores da sociedade escolar, fortalecendo sua prática pedagógica. E, mesmo em situações de não adesão, de não negociação dessas práticas, eles poderão responder e reagir por meio dos próprios professores que ressignificam suas práticas precedentes, criando estratégias para o agir em novas circunstâncias no processo de ensino.

Desse modo, a partícipe Rondi, ao evidenciar que, em contexto de colaboração, “tanto o professor, ele ensina, como também aprender com os questionamentos dos alunos”, retrata a importância da relação com o outro e das possibilidades de desenvolvimento geradas nessa relação. A prática docente, para Libâneo (2013), não é aquela em que o professor somente transfere uma informação, faz questionamentos, mas, principalmente, leva em consideração as necessidades dos alunos, dando atenção e cuidando para que desenvolvam a capacidade de se expressar, expondo opiniões e respondendo a questionamentos. Podemos ressaltar os princípios da teoria Sócio-Histórica ao considerar que

O homem, ao desenvolver a atividade prática – trabalho – cria instrumentos, formas de relações sociais com outros homens, como por exemplo, a linguagem, e cria ideias, formas de pensar, que vão auxiliá-lo em novas transformações, já que as relações sociais foram criadas por meio e pela atividade trabalho. (FACCI; TULESKI; BARROCO, 2009, p. 19).

Considerando o exposto, o uso da linguagem por meio do diálogo proporcionado pela partícipe Rondi, durante a sua prática docente, cria possibilidades para a colaboração entre professor e alunos, denotando o que a partícipe diz: “Colaborar seria a participação mútua professor e aluno”. Charlot (2000) afirma que a relação com o saber é uma forma da relação do sujeito com o mundo, com ele mesmo e com os outros. Para querer saber, o sujeito sente um desejo de saber, assim, o objeto do desejo sempre estará presente: é o outro, o mundo, eu próprio. Apresenta também a diferenciação da relação com o saber, das relações de saber,

---

<sup>88</sup> Constitui a fonte essencial do desenvolvimento da matéria e da consciência (AFANASIEV, 1968, p. 109).

concluindo que a relação com o saber se constrói em relações sociais de saber e que a grande questão é analisar os processos que compõem a sociologia da relação com o saber.

Conforme o exposto neste item, consideramos que os discursos proferidos pelos partícipes apresentam a predominância da prática de planejamento de ensino potencial relacionado à a prática docente cooperativa, uma vez que problematizam a realidade, trabalhando as condições sociais de forma crítica, refletindo as necessidades de aprendizagem dos alunos, produzindo, conseqüentemente, a Necessidade Desenvolvimental, de forma a questionar a realidade histórica e desenvolver a capacidade crítico-reflexiva dos educados.

A seguir, apresentamos as necessidades geradas durante o percurso da pesquisa a partir dos discursos dos partícipes.

#### d) Necessidades docentes: gerando possibilidades

[...] se aprendemos, digamos, um novo método de pensamento, um novo tipo de estruturas, isto nos dá a possibilidade não só de desenvolver a mesma atividade que fora objeto de aprendizagem imediata mas nos dá muito mais: dá a possibilidade de ir além dos limites daqueles resultados imediatos a que a aprendizagem conduziu.  
(Lev Semenovich Vigotski)

A partir da epígrafe acima, consideramos que, se aprendemos uma nova maneira de refletir, como partícipes desta pesquisa, podemos, além de desenvolver as mesmas atividades de outrora, ultrapassar os limites na medida em que reconhecemos e criamos condições para que as possibilidades venham a se tornar realidade. Assim, apresentamos, a seguir, as possibilidades produzidas pelos partícipes ao investigarmos as necessidades que os docentes têm de relacionar o planejamento de ensino com a prática docente nos anos finais do Ensino Fundamental.

Quando falamos de possibilidade em Cheptulin (2004), compreendemos que esta possa vir a ser realidade se as condições forem propícias. Nesse sentido, durante os encontros colaborativos, a videogravação e os encontros colaborativos pós-videogravação, deparamo-nos com discursos que desvelaram as necessidades docentes produzidas na relação entre o planejamento de ensino e a prática docente. E uma vez produzidas necessidades, dialeticamente, possibilidades também são geradas, e dessa forma, a “[...] possibilidade, realizando-se, transforma-se em realidade, e é por isso que podemos definir a realidade como uma possibilidade já realizada e a possibilidade como realidade potencial” (CHEPTULIN, 2004, p. 338).

Considerando o exposto, esta pesquisa “já realizada” foi, antes, “possibilidade com realidade potencial”, pois emergiu de uma necessidade gerada pela pesquisadora que, posteriormente, criou condições para a sua realização, na qual os partícipes foram motivados a gerar a necessidade de participar desta investigação, explicitando, assim, suas necessidades. Desse modo, a partir das compreensões expressas pelos partícipes nos primeiros encontros, evidenciamos que novas compreensões foram se desenvolvendo no decorrer da pesquisa por meio da reflexão crítica e da colaboração, uma vez que procuramos negociar os sentidos e compartilhar os significados da relação entre o planejamento e a prática docente. Nesse sentido, apresentamos o recorte extraído do encontro colaborativo pós-videogravação da aula de Matemática, realizado em 9 de abril de 2016, com a temática “Desvelando as necessidades de relacionar o planejamento de ensino com a prática docente”.

Como objetivos desse encontro, buscamos discutir sobre a aula filmada relacionando-a com o planejamento elaborado e apresentado no plano da respectiva aula, assim como refletirmos sobre as necessidades de relacionar planejamento de ensino com a prática docente, de forma a ampliar as possibilidades do agir na sala de aula. Nesse encontro, se fizeram presentes os partícipes Rondi, que teve sua aula analisada a partir do plano, Assis, Leo, Lu e Márcia. A seguir, vejamos o recorte que retrata o momento em que os partícipes apresentam seus discursos ao perguntarmos sobre a experiência de assistir a sua prática docente materializada (transcrita e/ou videogravada).

LEO: Eu, **quando** olhei a transcrição – meu Deus! Eu falei isso: meu Deus! Tá entendendo? [...] A gente naturaliza a nossa prática e a gente realmente tem que repensar a nossa prática. **E** também com uma oportunidade de parar e mesmo encontrando tempo sem tempo pra planejar minuciosamente a nossa aula. [...]. A gente, realmente, valorizar esse trabalho de planejamento, né?! Que ele faz realmente toda diferença.

ASSIS: [...] Eu acho que deve haver essa abertura. Eu, pessoalmente, tenho muita dificuldade em achar meus erros, eu tenho bastante, e eu acho que é válido essa observação [videogravação] pra mim, **tanto** em aspecto, é, de transcrição **como** filmagem **também**. [...].

LU: Lendo já, ah, eu já encontrei um montão. [risos] [...] Eu tenho que corrigir em vários aspectos. **E** aí, às vezes, fica faltando o olhar do terceiro.

[...]

MÁRCIA: Na hora da elaboração do plano, que reflexões a mais, fora as que você abordou em relação às necessidades, você imaginou, trouxe pra esse momento do planejar?

RONDI: Eu penso assim **que** essa experiência pra mim foi produtiva, **porque** no encontro passado a gente comentou sobre o plano de aula, como que a gente fazia, né? E a gente comentou que ficava no campo das ideias e, pra mim, foi produtivo, **porque** eu pude confrontar o que eu queria com o documento em si e também, ao final da aula, como a gente pode tá vendo aqui, né?! E confirmando com o que foi colocado no vídeo.

LU: Tirou só das ideias, né?!

RONDI: Sim. E eu penso que é um documento que a gente poderia tá fazendo diariamente, né? Porque é importante pra esse confrontamento se a gente conseguiu realmente ou não. O porquê que a gente não conseguiu.

A partícipe Leo recorre à Coesão por Realce ao pronunciar o operador **quando** para descrever o momento em que tem o contato com a transcrição de sua aula, demonstrando estranheza diante da sua prática docente. Segundo Freire (2011, p. 103), o movimento parte das relações homem-mundo, homem-prática. A “[...] situação em que se encontram ora imersos, ora emersos, ora insertados [...]”, não deve lhes aparecer “[...] como algo fatal e intransponível, mas como uma situação desafiadora, que apenas os limita”. Nesse sentido, a situação apresentada para Leo, ao ler a transcrição de sua aula, antes do referido encontro, a fez refletir criticamente sobre a relação estabelecida entre o planejamento de ensino e a prática docente.

Quando ela afirma “[...] a gente naturaliza a nossa prática e a gente realmente tem que repensar a nossa prática”, respaldamo-nos em Kosík (1976, p. 10), ao destacar que a prática “[...] imediata e o senso comum a ela correspondente coloca o homem em condições de orientar-se no mundo, de familiarizar-se com as coisas e manejá-las, mas não proporcionando a compreensão das coisas e da realidade”. Nesse caso, o contexto de colaboração desenvolvido na pesquisa permitiu à partícipe reelaborar a compreensão sobre o seu fazer, produzindo a necessidade de refletir sobre sua prática.

A partícipe Leo, ao considerar que necessitamos refletir sobre nossa prática docente, valida a compreensão de Sánchez Vázquez (2011, p. 211), quando afirma que a “[...] prática existe necessariamente como meio para mudar um mundo que não satisfaz o homem”. Assim, a prática de sala de aula que ela desenvolveu e que apresentamos via transcrição, pois ela não se sentiu à vontade para exibir o vídeo referente à sua aula, a fez produzir a necessidade de refletir para mudar, uma vez que o que a leitura da transcrição de sua aula não a satisfaz.

A partícipe amplia seu discurso ao utilizar a Coesão por Extensão e para acrescentar que essa necessidade de refletir inclui “parar [...] para planejar minuciosamente [...]”. Nesse momento, Leo realça a importância do planejamento de ensino para a prática docente, pois deixa evidente que, mesmo não encontrando tempo, precisa priorizar o ato de planejar de forma mais detalhada. Segundo Vasconcelos (2013, p. 41),

[...] a valorização do planejamento, o estar mobilizado para fazê-lo, entendê-lo realmente como uma necessidade. Trata-se de um problema filosófico-axiológico, de

posicionamento valorativo, de ver sentido, acreditar. O planejamento é político, é hora de tomada de decisões, de resgate dos princípios que embasam a prática pedagógica.

O exposto afirma o discurso da partícipe Leo, quando explicita que devemos “valorizar esse trabalho de planejamento”. Dessa forma, para Leo, faz toda diferença refletirmos sobre a valorização do planejamento de ensino, do que podemos inferir que o planejamento de sua aula videogravada e descrita não correspondeu às suas expectativas como espectadora, levando-a a questionar as possibilidades de transformação dessa prática. Para Cheptulin (2004, p. 340), “[...] podemos, conhecendo essas ou aquelas possibilidades, interferir no curso objetivo dos acontecimentos e, criando artificialmente as condições requeridas, acelerar ou refrear sua transformação em realidade”. Assim, a partícipe Leo produziu necessidades que geraram a possibilidade de mudar a sua prática.

Na sequência, trazendo ainda as compreensões dos partícipes sobre a experiência de assistir a sua prática (videogravada ou transcrita), Assis se manifesta dizendo ter dificuldade em achar seus erros: “eu acho que é valido essa observação [videogravação]”, o que demonstra, por meio do uso dos operadores de Coesão por Extensão **tanto, como e também**, que os recursos de transcrição e videogravação da aula evidenciaram algumas posturas de sua prática que precisavam ser refletidas.

Com essa mesma compreensão, a partícipe Lu concorda com o discurso de Assis ao declarar “tenho que corrigir em vários aspectos”, ampliando sua compreensão quando destaca que, além dos recursos citados por Assis, “[...] às vezes fica faltando o olhar do outro”. Nesse sentido, esse “olhar do outro”, para Magalhães e Oliveira (2016, p. 212), constitui a colaboração que implica “[...] um movimento do coletivo para desenvolver, nas atividades, uma relação voltada a necessária superação do cotidiano, das transformações do real, em um movimento conjunto que não se limita às ações repetidas, reiteradas e reificadas”.

Ainda durante o encontro colaborativo de pós-videogravação da aula de Matemática, apresentamos, no recorte a seguir, a partícipe Márcia, que pergunta à Rondi que reflexões ela desenvolveu quando do planejamento daquela aula. Nesse momento, o discurso proferido pela partícipe Rondi demonstra que a experiência de ter elaborado o plano para o desenvolvimento da referida aula “foi produtiva” e justifica utilizando a Coesão por Realce **porque**, reiterando um discurso proferido no encontro colaborativo anterior, no qual discorremos sobre como ocorria a elaboração do plano de aula pelos partícipes, fazendo a partícipe lembrar que eles elaboravam o plano que “ficava no campo das ideias”, não sendo materializado.

Vasconcelos (2013) afirma que o planejamento é um processo, enquanto o plano é um produto desse processo que direciona a ação docente. A elaboração do plano é um processo mental. Assim, quando a partícipe enfatiza que foi produtivo elaborar o plano daquela aula e tirá-lo do “campo das ideias”, pois o materializou no documento, isso implica dizer que a partícipe Rondi, que antes permanecia apenas com o plano na memória viva, após refletir durante os encontros colaborativos, reconhece importância de, ao materializar o plano, confrontar o planejado com o realizado, podendo, assim, reelaborar sua compreensão sobre a relação teoria-prática. Desse modo, segundo Cheptulin (2004, p. 269), a “[...] nova forma corresponde a seu conteúdo, dá-lhe toda possibilidade de se expandir, então o conteúdo começa a desenvolver-se impetuosamente”.

Considerando o exposto, o partícipe Bruce, durante o encontro colaborativo pós-videogravação, emprega a Coesão por Extensão **ainda** para expressar o quanto foi válido o momento de analisar a sua prática durante a exibição da aula gravada.

BRUCY: Eu achei **ainda** mais válido, agora, né? O olhar que a gente tem antes de analisar a aula era de uma forma, depois, depois do questionamento, a gente olha de outra forma. Foi, foi bom. Isso daí foi um momento [...] assim maravilhoso, que a gente pode enxergar tantos defeitos que a gente comete, tantos erros, que a gente não via.

LU: **E** também assim, a peessoa ouvindo a opinião do outro, né? [...]

BRUCY: É.

LU: **E** eu acho importante ter esse momento assim, de: – olha Rondi, podia ter sido melhor bem aqui, bem ali. A gente sabe que, de fato, é só pra colaborar.

O partícipe Brucy, ao dizer que “o olhar que a gente tem antes de analisar a aula era de uma forma, depois, depois do questionamento a gente olha de outra forma”, nos chama a atenção para a importância “do questionamento”. A partícipe Lu, ao utilizar a Coesão por Extensão **e**, amplia o discurso de Brucy quando ela diz que “a pessoa ouvindo a opinião do outro” possibilita refletir sobre suas atitudes na medida em que negociam sentidos e compartilham significados sobre a relação planejamento de ensino e prática docente.

Conforme Ibiapina (2004, p. 369), as práticas docentes:

[...] ao serem verbalizadas favorecem a mudança. O processo discursivo auxiliou a desenvolver a capacidade de esses profissionais colaborarem no decorrer da pesquisa, de os pares beneficiarem-se da palavra do outro, transformando seus pensamentos e práticas, por meio, ao mesmo tempo, do movimento de cima para baixo e de baixo para cima, isto é, da generalização à prática e da prática à generalização.

Nesse sentido, a linguagem e as relações sociais constituídas no grupo de pesquisa foram indicativos potenciais para o desenvolvimento da reflexão crítica, em que a linguagem foi instrumento mediador para a produção de conhecimento entre os pares. E, ao falarmos da produção de conhecimento, apresentamos, no recorte a seguir, os discursos dos partícipes demonstrando o desejo de continuar com os encontros colaborativos. Esse recorte foi extraído do último encontro colaborativo pós-videogravação da aula de Robótica, realizado em 7 de maio de 2016.

LEO: Eu acho que devia continuar [encontros colaborativos] de alguma forma, vocês não acham, não?!  
MÁRCIA: A gente pode continuar depois de concluirmos a pesquisa.

MARE: E seria tão prazeroso se tivesse toda nossa equipe reunida aqui. Fazendo esse elo bem aqui de ideias, de pontos de vista.

LEO: Eu acho que pode ser até uma ideia pros próximos encontros, né?

ASSIS: Mas tem que ser espontâneo.

MARE: Eu quero lhe convidar pra você fazer uma síntese desse seu trabalho, desses pontos que a gente tem discutido, desses textos que você nos tem apresentado, dessa reflexão sobre a importância de um planejamento diário, fazer isso com todos nós juntos.

ASSIS: Agora assim, eu acho que só funciona se for espontâneo.

MARE: Tu estás entendendo a minha ideia?

MÁRCIA: Estou.

MARE: A gente convida, entendeu? A gente convida. Vai quem se interessar, vai quem acha que é importante.

ASSIS: Isso.

MARE: E quantas angústias a gente não traz do dia a dia, da rotina da nossa prática?! E nesse momento é uma forma de desabafo, de autorreflexão, que foi o que você já falou, e uma forma de, vamos dizer assim, de conscientização do que eu estou fazendo. É coerente? E isso, está sendo incoerente? Onde eu preciso mudar? Onde precisa ser revisto? Poxa, eu tinha essa opinião bem aqui assim, mas ela disse isso que faz sentido.

Quando a partícipe Leo declara que os encontros colaborativos deveriam continuar “de alguma forma” e Márcia confirma que poderiam continuar depois de concluir a pesquisa, Mare, ao utilizar a Coesão por Extensão e reitera a importância dos encontros colaborativos ao dizer que “seria tão prazeroso se tivesse toda nossa equipe reunida” para discutir sobre as práticas e construir conhecimentos a partir do “elo [...] de ideias, de ponto de vista”. Nesse sentido, Perissé (2012) afirma que o encontro possibilita o desenvolvimento. Nesse contexto, a Pesquisa Colaborativa se constituiu em “[...] espaço compartilhado, uma instância de construção de competências individuais e coletivas” (IBIAPINA, 2008, p. 50), no qual os

partícipes criaram as condições para se fazerem presentes nos encontros, conscientes da responsabilidade do trabalho colaborativo.

Quando o partícipe Assis sugere uma condição para a participação nos futuros encontros, pós-pesquisa, utiliza da Coesão por Extensão **mas** para dar ênfase à adesão voluntária, o princípio primeiro da Pesquisa Colaborativa, com a expressão “tem que ser espontânea”, reiterando a sugestão, logo após o discurso de Mare, que convida a partícipe Márcia para apresentar uma síntese do trabalho [pesquisa] na escola. Nesse momento, relembra dos textos apresentados e das reflexões tecidas sobre o planejamento e do desejo de que esse momento seja realizado com todo o corpo docente da escola ao expressar “todos nós juntos”.

Para Libâneo (2013), o professor reflete e avalia a sua prática por meio do planejamento, situação que vemos explicitada no discurso de Mare ao relacionar os momentos de encontros como possibilidades de refletir sobre a prática, dizendo: “É coerente? **E** isso, está sendo incoerente? Onde eu preciso mudar? Onde precisa ser revisto?” E, ainda, enfatiza em seu discurso o exemplo em que o outro possibilita a compreensão de determinada situação de diálogo, ao dizer “ela disse isso que faz sentido”. O partícipe Brucy dizendo que “a gente pode enxergar tantos defeitos”, amplia seu campo de visão sobre as práticas naturalizadas, da mesma forma que os demais partícipes desenvolveram, por meio da reflexão crítica e da colaboração, novas significações sobre as relações discorridas no decorrer dessa subseção.

Ao compreender que é necessário mudar e que, para mudar, precisamos do olhar do outro, os partícipes retratam que a condição para aumentar a nossa potência de existir é, conforme Ibiapina (2014a), a essência do humano. Para a autora, os homens só se desenvolvem quando colaboram uns com os outros.

Em síntese, evidenciamos que a colaboração, neste trabalho, destaca-se nas reflexões elaboradas pelos partícipes sobre a necessidade de relacionar o planejamento de ensino com a prática docente, uma vez que a partir da constituição de novos sentidos e significados sobre essa relação, desvelaram a necessidade de refletir criticamente, em contextos de colaboração, sobre as práticas desenvolvidas. Assim, demonstramos que os partícipes, mesmo produzindo as necessidades instrumental e experimental, a partir da pesquisa e com o nível de reflexão mais desenvolvido, reconhecerão, de um lado, que as práticas fossilizadas (normativa e imediata) privilegiam o resultado e contribuem para a formação de um aluno que reflete a realidade imediata. Por outro lado, as possibilidades foram criadas para a produção da Necessidade Desenvolvimental, por meio da qual os partícipes desenvolvem a prática cooperativa proveniente do planejamento de ensino potencial.

Na seção a seguir, apresentamos as contribuições deste trabalho, tanto no campo pessoal, quanto no profissional, e explicitamos novas necessidades produzidas nesse contexto colaborativo da pesquisa pelos partícipes.

**SEÇÃO**

**4**

**E QUAL O PROPÓSITO  
DAQUI PRA FRENTE?**



#### 4 E QUAL O PROPÓSITO DAQUI PARA FRENTE?

GirasSol, não?!  
 Mas ele vai ficar aí até secar,  
 Todavia, as suas sementes irão cair  
 E vários Girassóis irão brotar  
 Para começar tudo de novo  
 Só, com uma grande diferença,  
 Com muito mais força de união,  
 Porque não será um único  
 e sim um coletivo!

(Newton Jayme)

Como anunciado no início deste trabalho, as necessidades só existem em um determinado contexto, jamais em si mesmas. Quando produzimos a necessidade de plantar a semente, ou seja, de pesquisar colaborativamente, ela não surge do nada: algumas condições foram criadas, relações foram estabelecidas e, então, ela passou a existir. Aqui está ele: o relatório da pesquisa. Como as sementes que, ao serem cultivadas, germinaram, ao finalizarmos esta pesquisa, produzimos intenções, o germinar de novas necessidades, e agora vemos flores que carregam outras sementes a serem cultivadas em um breve devir.

A necessidade, inicialmente, era ser aprovada no processo seletivo de mestrado. Após aprovação, iniciamos nossa formação como pesquisadora principiante, cursando as disciplinas obrigatórias no semestre de 2014.1: História da Educação; Planejamento de Pesquisa; Filosofia da Educação; Pesquisa Qualitativa em Educação II (Pesquisa Colaborativa); Abordagem Sócio-Histórica: fundamentos epistemológicos. Nesse período, o contato com as disciplinas por meio das professoras nos possibilitou produzir conhecimentos essenciais para prosseguirmos, contando, ainda, com a solidariedade da 23ª turma de mestrado, da qual fizemos parte, que nos instigava a querer mais conhecimento, principalmente, se lembrarmos os seminários de Filosofia da Educação, disciplina que marcou, positivamente e afetivamente, todos os alunos da chamada 23ª.

Ainda nesse primeiro momento, apresentaram-nos às disciplinas que embasaram esta pesquisa, dentre as quais estava a de Abordagem Sócio-Histórica: fundamentos epistemológicos, em que aprendemos que o homem pode se transformar e transformar o seu meio, utilizando a mediação que potencializa a ação do homem sobre a sua realidade. Na Pesquisa Qualitativa em Educação II (Pesquisa Colaborativa), produzimos conhecimento que nos possibilitou não somente aprender para desenvolver este trabalho, mas, principalmente, para compreender as pessoas e o mundo.

Iniciamos o semestre de 2014.2 com as disciplinas: Prática Pedagógica, que ampliou nossas compreensões sobre o fazer docente; Tópicos Especiais em Educação I – Interação Verbal; Tópicos Especiais em Educação II – Conceitos-chave na Teoria Sócio-Histórica, em que conhecemos os princípios epistemológicos da Teoria Sócio-Histórica os quais fundamentam as discussões teóricas e metodológicas desta pesquisa.

Tendo concluído o primeiro ano do curso de mestrado, é chegada a hora de iniciarmos o semestre de 2015.1. Nele, tivemos a oportunidade de cursar a disciplina de Produção Científica I, tendo como produto a publicação de um artigo intitulado “Planejamento de ensino: espaço-tempo dialógico para a prática pedagógica colaborativa”, no livro “Múltiplos Olhares em Educação: a pesquisa em pauta”, em versões digital e impressa. Participamos, também, de dois eventos científicos: VI Encontro Inter-Regional Norte, Nordeste e Centro-Oeste sobre a Formação Docente para Educação Básica e Superior (VI ENFORSUP) e I Encontro Internacional sobre a Formação Docente para Educação Básica e Superior (I INTERFOR), ambos realizados em Brasília-DF. A participação nesses eventos foi muito rica, uma vez que dialogamos de perto com alguns autores sobre o nosso objeto de estudo, dos quais citamos: Prof. Dr. Miguel Ángel Zabalza (Universidade de Santiago de Compostela – Espanha), Prof. Dr. Domingos Fernandes (Universidade de Lisboa – Portugal) e Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Benigna Maria de Freitas Villas Boas (Universidade de Brasília (UnB)).

Ainda nesse período, tivemos a disciplina da Atividade Orientada – Qualificação de Dissertação. Foi o momento em que apresentamos e discutimos com a nossa orientadora, a Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ivana Ibiapina, e as professoras doutoras Hilda Bandeira e Ana Teresa Sousa (CCE – UFPI), Carmen Lúcia Cabral e Rosana Cruz (PPGED – UFPI) sobre as possibilidades de desenvolvimento do objeto de estudo durante a pesquisa, gerando perspectivas para o devir. A entrada tardia no campo de pesquisa impactou no desenvolvimento do trabalho para a qualificação, uma vez que ainda não tínhamos dados empíricos, sendo esses produzidos a partir do semestre seguinte com sugestões e recomendações da referida banca.

Com todos os créditos cumpridos, partimos para a Atividade Orientada – Dissertação que teve início no semestre de 2015.2. Nesse período, além das atividades de campo (encontros colaborativos, videogravação e encontros colaborativos pós-videogravação), participamos, juntamente a outros membros do grupo de pesquisa Formar, sobre o qual discorreremos na sequência, do VII Colóquio Nacional da Associação Francófona Internacional de Pesquisa Científica em Educação (AFIRSE - Secção Brasileira), realizado em Natal-RN, no qual apresentamos o trabalho “A prática colaborativa nos processos de pesquisa, ensino e

aprendizagem: compartilhando as formas de pensar e agir”, na sessão coordenada “Discutindo os princípios da Pesquisa Colaborativa: formação e práxis”.

Durante esse espaço-tempo, integramo-nos ao grupo de pesquisa Formar, coordenado por nossa orientadora, a Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ivana Maria Lopes de Melo Ibiapina. Dentre as contribuições para a nossa pesquisa, destacamos a discussão sobre o nosso projeto e o nosso objeto de pesquisa apresentados, logo no início do curso, assim como as demais etapas da investigação. A convivência com os integrantes do grupo oportunizou reflexões e a colaboração, essenciais para a construção do nosso conhecimento pessoal e profissional. Aprendemos, principalmente, que sozinhos quase nada fazemos, que a colaboração é processo e produto do desenvolvimento de si e do outro, desde que haja compartilhamento mútuo. O compartilhar de ideias entre o grupo colaborou para a ampliação das nossas compreensões sobre o a teoria e o método adotados nesta pesquisa (Materialismo Histórico Dialético), dentre outras temáticas, relacionando essas e outras discussões ao nosso objeto de estudo.

O evento de comemoração dos 15 anos do Formar, no final de 2015, foi marcante. Com a presença daqueles que plantaram a semente da Pesquisa Colaborativa na Universidade Federal do Piauí (UFPI), dentre eles: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Salonilde Ferreira (UFRN), que, na época da implantação do núcleo, esteve na UFPI como professora visitante; Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ivana Maria Lopes de Melo Ibiapina, que foi orientada pela citada professora da UFRN no doutorado e pelo Prof. Dr. Paulo Rômulo Frota no mestrado, o qual foi o fundador do grupo de pesquisa Formar, no ano de 2000. A história de cultivo e germinação dessa semente foi contada e recontada para os velhos e os novos integrantes do grupo. Os sentimentos e as emoções foram brotando e demonstrando o quão importante foi e estava sendo fazer parte daquela história de relevante significância pessoal e profissional para todos. Nesse evento, tivemos, ainda, a oportunidade de apresentar em formato de banner os resultados preliminares de nossa pesquisa, com o trabalho intitulado “Planejamento de Ensino: potencial de transformação da prática docente nos anos finais do Ensino Fundamental”.

A participação nas bancas de defesa de mestrado e doutorado, sempre motivada pela orientadora, oportunizaram momentos de reflexão e formação, uma vez que as vivências do outro nos possibilitaram refletir sobre o nosso fazer. Os objetos investigados, a historicidade de cada pesquisa apresentada e o profissionalismo dos professores doutores que participavam das bancas possibilitaram muitas aprendizagens.

Outras histórias, significativas, vivenciadas com a orientadora Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ivana Ibiapina, seguem descritas:

- Um dos momentos foi a participação como palestrante no II Encontro de Formação Continuada “Na trilha do ensino de qualidade”, realizado pela Secretaria de Educação (SEDUC) em Parnaíba-PI, no qual a professora nos indicou, honrosamente, para discorrer sobre a temática “A importância do planejamento e da avaliação de aprendizagem”, que dizia respeito ao nosso objeto de estudo, colaborando também para o nosso aprendizado.
- Outra história foi a participação da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ivana Ibiapina no I Seminário de Educadores da Rede SESI de Ensino do Piauí, no qual atuamos como coordenação do evento realizado no espaço recreativo da Lagoa do Portinho, em Parnaíba-PI. O convite realizado e aceito como desafio pela professora foi para discorrer sobre *conatus*, uma categoria teórica do filósofo Espinosa, que, para Ibiapina (2014a, p. 4), “[...] é o esforço por meio do qual ela (a coisa, a natureza, a pessoa, seja sozinha ou com outras) faz ou se esforça para fazer o que quer que seja no sentido de perseverar na existência”. A temática definida por ela para esse momento no evento foi um “Encontro Feliz: *conatus* e a docência na constituição do ato educativo ético-afetivo”. E, realmente, tivemos um encontro muito feliz e marcante para todos que estiveram presentes.
- No evento realizado pela Faculdade Maurício de Nassau, em 2015, tivemos a oportunidade de prestigiar a significativa palestra “Inéditos viáveis na formação docente: as novas linguagens e as contradições entre o ideal e o real”, ministrada pela Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ivana Ibiapina. Como novas linguagens, Ibiapina (2015, p. 13) apresentou “Educar para viver com os outros, desenvolvendo relações de participação, cooperação, colaboração; Formar para a cidadania crítica; Produzir nova civilidade; Reconhecer direitos e deveres; Comunicar-se dialogicamente; Respeitar as diferenças e os diferentes; e Reconhecer que o eu é sempre dependente dos outros eus (do nós)”. E, como dito pela autora no final do evento, também, esperamos “[...] ter vida para acompanhar, participar, cooperar e colaborar para a produção dessa nova trilha, dessas novas linguagens”.
- Outro momento ímpar ao lado de nossa orientadora foi o compartilhamento de um trabalho de formação em conjunto na Semana Pedagógica da Escola SESI Centro Integrado Senador Nilo Coelho, na cidade de Picos-PI. Em um primeiro momento, tratamos da elaboração do Projeto Político-Pedagógico e, na sequência, Ibiapina (2016a, p. 1) abordou sobre “Elos entre a neurolinguística e a educação: discutindo possibilidades para a ação professoral”, com o objetivo de “[...] promover

condições para que os professores utilizem os princípios teóricos e metodológicos elaborados com base nos estudos da neurociência, especialmente nos fundamentos de Luria (1994, 2001), Rubinstein (1977, 1978), Leontiev (1978, 1988) e Vigotski (1996, 2001)”. Nesse evento, Ibiapina evidenciou o quão é importante e necessário, por parte daqueles que fazem educação, refletir criticamente sobre o que se diz e o que se faz sobre o processo de ensino-aprendizagem, para desenvolvermos um nível de consciência crítica sobre os princípios teóricos e metodológicos que embasam desde a prática docente, passando pela pedagógica, até a prática educativa.

- Outra ocasião foi a participação, mesmo que parcial, no trabalho desenvolvido nas unidades de Teresina, Parnaíba e Picos da instituição da qual fazemos parte, intitulado “Formação de gestores educacional do SESI/PI para o diagnóstico de perfis de liderança”, o qual nos fez refletir sobre o desenvolvimento da liderança educacional. Ao realizar esse trabalho, Ibiapina (2015) prezou não somente o lado profissional, mas, principalmente, o formativo e o afetivo.
- Momentos inspiradores em que procuramos desenvolver a reflexão crítica e a colaboração nas três unidades escolares da instituição de que fazemos parte, juntamente à equipe gestora e às coordenadoras pedagógicas, enriqueceram-nos e nos motivavam a projetar possibilidades de um devir promissor ao corpo gestor, docente e discente daquelas unidades.
- Também houve os “diálogos face a face” sobre o objeto de estudo que nos propusemos a investigar. A paciência e o respeito ao nosso tempo de aprendizagem, devido às nossas condições profissionais durante todo o curso, assim como a responsabilidade e o compromisso profissional, colaboraram para chegarmos ao fim desta pesquisa.

Nesse percurso, aprendemos que, segundo Ibiapina (2014a, p. 4), no citado Encontro Feliz, “[...] todas as coisas e pessoas são dotadas de potência que necessitam de condições favoráveis para se desenvolver”. Desse modo, ao refletirmos sobre as condições que nos foram postas e sobre aquelas que não conseguimos criar para desenvolver nossa “potência” de agir, compreendemos que no decorrer do curso, no desenvolvimento da compreensão do referencial teórico-metodológico (Materialismo Histórico Dialético e Pesquisa Colaborativa), nas idas e vindas ao campo com os partícipes, nos diálogos face a face com a orientadora, ficou o sentimento de que poderíamos ter feito mais, pois necessidades foram produzidas gerando possibilidades que, por causa do espaço-tempo da pesquisa, ficaram para o devir. No

entanto, as circunstâncias e as condições nos permitiram apresentar o que trazemos a seguir, construído colaborativamente com aqueles que fizeram parte do todo desta história.

Partimos, então, para a história do antes, contada na primeira seção deste trabalho, em que algumas sementes foram disseminadas, ou seja, algumas relações foram estabelecidas com o objeto investigado gerando a flor da dúvida, nossa questão de pesquisa: quais as necessidades que os docentes têm de relacionar o planejamento de ensino com a prática docente nos anos finais do Ensino Fundamental de uma escola particular de Parnaíba-PI? Para respondermos essa questão, levamos em consideração os princípios do método adotado, estabelecendo a relação entre a matéria, a historicidade e o movimento do objeto investigado com os sujeitos envolvidos, os professores dos anos finais do Ensino Fundamental, como, também, a própria pesquisadora.

Nesse sentido, objetivamos investigar as necessidades que os docentes têm de relacionar o planejamento de ensino com a prática docente nos anos finais do Ensino Fundamental de uma escola particular de Parnaíba-PI. As necessidades produzidas a partir da relação do planejamento de ensino com a prática docente foram identificadas durante o processo de desenvolvimento da pesquisa, em que, de modo colaborativo, por meio dos procedimentos e dos recursos (encontros colaborativos, da videogravação e dos encontros pós-videogravação), os partícipes desenvolveram reflexões que contribuíram para o alcance do objetivo da investigação.

Nos encontros colaborativos, os partícipes refletiram sobre as significações de planejar o ensino nos anos finais do Ensino Fundamental, negociando os sentidos e compartilhando os significados constituídos historicamente em suas vidas pessoal e profissional. O clima de respeito, confiança, cooperação contribuiu para estreitarmos os laços afetivos no grupo, permitindo a colaboração para que os sujeitos explicitassem, a partir de perguntas, seus anseios, seus modos de fazer e refletir sobre a relação do planejamento de ensino com a prática docente. Os momentos de descontração durante o intervalo para os lanches também se constituíram em períodos de formação para a vida, uma vez que discorriamos sobre as situações familiares vivenciadas, oportunidade que nos fortalecia com a palavra, o conselho do outro.

As dinâmicas planejadas e organizadas davam início ou finalizavam cada encontro, potencializando o processo de reflexão dos partícipes para a produção de discursos que viessem ao encontro de nossos objetivos, assim como contribuíram para reflexões sobre a própria vida pessoal dos participantes.

A experiência de videogravação e os encontros colaborativos pós-videogravação constituíram momentos significativos para o fazer docente dos partícipes. A projeção em vídeo e/ou transcrita da prática docente planejada oportunizou reflexões antes não realizadas pelos partícipes, produzindo a necessidade de um planejamento de ensino criterioso, evidenciada nos recortes apresentados na penúltima subseção. Não foi fácil “ver” o que todo dia “se via” da mesma forma, mas os partícipes se permitiram “limpar os olhos” reconhecendo que “há sempre o que se ver”. A partir de então, os encontros colaborativos pós-videogravação se constituíram em um espaço-tempo de olhar com outros olhos, uma “visão 6D”, como afirmou o partícipe Assis ao fazer uma relação com esse momento, pois não era somente o olhar do partícipe que tinha sua aula projetada, mas também os olhares dos outros partícipe. Isso contribuiu para ampliarmos o campo de visão colaborativamente.

Destacamos que a formação da pesquisadora-partícipe se deu no movimento da pesquisa a partir das contribuições do núcleo de pesquisa Formar, em que contávamos com as discussões teórico-práticas sobre o objetivo de estudo, sob a mediação e a indicação de leituras da orientadora, o que nos possibilitou a definição das categorias analíticas e interpretativas e, principalmente, a materialização da pesquisa em si, para responder às questões: quais as relações existentes entre o planejamento de ensino e a prática docente nos anos finais do Fundamental? Que tipos de planejamento de ensino são produzidos pelos docentes? Quais as necessidades docentes de relacionar o planejamento com a prática? Tais questões foram respondidas na síntese deste trabalho, logo a seguir.

A partir das oportunidades criadas durante a Pesquisa Colaborativa, os objetivos específicos foram sendo atendidos: caracterizamos as práticas de planejamento de ensino, identificamos a relação desse planejamento com a prática docente por meio dos encontros colaborativos e analisamos as necessidades geradas nessa relação a partir das aulas videogravadas e dos encontros colaborativos pós-videogravação.

As relações estabelecidas pelos partícipes entre o planejamento de ensino e a sua prática docente se constituíram historicamente em sua formação profissional. Nessa direção, as relações determinadas inicialmente pelos partícipes Assis e Brucy entre o planejamento de ensino utilitário com a prática docente normativa tendem para a produção da necessidade instrumental em que a transmissão dos conteúdos prevalece, estimulando uma aprendizagem passiva voltada para a aplicação dos conhecimentos com vistas à obtenção de resultados, desconsiderando a realidade do aluno. Essa necessidade é produzida a partir da relação entre o planejamento de ensino utilitário com a prática docente normativa.

No entanto, evidenciamos que as significações produzidas pelos partícipes Brucy e Assis, durante a pesquisa, apresentadas na subseção anterior, apresentam novas e significativas compreensões sobre a necessidade de relacionar o planejamento de ensino com a prática docente, perspectivando a produção da Necessidade Desenvolvimental, bem como enfatizam a importância dos contextos colaborativos como potencial de desenvolvimento.

Sobre a relação estabelecida pelas partícipes Lu e Leo entre o planejamento de ensino motivacional e a prática docente imediata, evidenciamos que, quando se considera a relação dos conteúdos no planejamento visando aos aspectos humanos, as participantes priorizam não somente os conteúdos que possibilitam o desenvolvimento da capacidade cognitiva, mas também aqueles que desenvolvam as habilidades, as atitudes afetivas e as capacidades de relação interpessoal e de inserção social. Nesse sentido, há uma predominância nos discursos proferidos pelas partícipes de que aquela relação produz uma Necessidade Experimental que favorece a motivação do aluno para buscar o conhecimento por meio de situações-problema. O planejamento de ensino motivacional relacionado a uma prática docente imediata privilegia o conteúdo voltado para uma aprendizagem ativa a partir das experiências do discente, flexibilizando o planejado. A forma pragmática e orientada do fazer docente enfatiza os aspectos psicológicos ao considerar o processamento de informações aprendidas pelos alunos.

Considerando o contexto da pesquisa e as condições criadas para investigar as necessidades que os docentes têm de relacionar o planejamento de ensino com a prática, as partícipes Lu e Leo, mesmo produzindo uma Necessidade Experimental, evidenciaram o potencial que perspectiva para a produção da Necessidade Desenvolvimental.

Ao relacionarmos o planejamento de ensino potencial com a prática docente cooperativa, evidenciamos que predomina nos discursos da partícipe Rondi a produção de uma Necessidade Desenvolvimental. Ela demonstrou no seu discurso que, ao relacionar o planejamento de ensino com a sua prática, preza por uma reflexão crítica, pois, consciente da importância de retratar na sala de aula a realidade de seus alunos, busca problematizar essa realidade e refletir sobre as necessidades de aprendizagem dos discentes. A Necessidade Desenvolvimental faz com que Rondi questione os alunos sobre seus conhecimentos prévios, trazendo à tona a realidade histórica do processo de aprendizagem desses estudantes para desenvolver sua prática de forma cooperativa, com possibilidades de uma ação colaborativa.

Conforme o exposto, compreendemos que respondemos à questão da pesquisa, uma vez que, por meio dos discursos proferidos pelos partícipes, identificamos a relação entre o planejamento de ensino com a prática docente os quais produziram as necessidades apresentadas. Além das apresentadas, os partícipes evidenciaram em seus discursos

necessidades formativas que, para o espaço-tempo da pesquisa, geraram possibilidades de novas formações, dentre as quais: desenvolver a compreensão do que é ensino e do que é aprendizagem; refletir criticamente sobre objetivos de ensino e objetivos de aprendizagem; diferenciar, teoricamente, competências, habilidades e atitudes; compreender a relação entre teoria e prática; diferenciar a prática docente, a prática pedagógica e a prática educativa; refletir sobre a relação da didática com a prática docente; discutir sobre o processo de ensino-aprendizagem nos anos finais do Ensino Fundamental. Esse é um compromisso que assumimos como pesquisadora-formadora a partir de então.

Mais do que investigar as necessidades, o desenvolvimento da pesquisa gerou possibilidades de transformação da prática docente, explicitada pelos partícipes a partir da reflexão crítica e da colaboração, permitindo a ampliação de suas compreensões sobre as práticas naturalizadas. Isso fica evidente em vários discursos, que podemos resumir no proferido pela partícipe Mare, quando diz: “[...] a gente chega com uma bagagem e sai com outra totalmente diferente. Essa reflexão, esse contato, esse diálogo, as experiências que a gente coloca aqui, os textos que você traz. [...] Eu só digo uma coisa: que o mesmo que entra, antes de iniciar o trabalho [pesquisa], não é o mesmo que sai”.

Evidenciamos, assim, que aprendemos em colaboração, lidando com as nossas dificuldades em pesquisar e formar. O envolvimento e o compartilhamento de experiências dos partícipes nos enriqueceram mutuamente. Validamos, então, que podemos mais quando desenvolvemos um trabalho colaborativo. Com ele, ampliamos nossa visão de mundo, transformamo-nos como pessoa e profissional, pois podemos enxergar possibilidades como pesquisadora, formadora e docente. Compreendemos, também, que a pesquisa trouxe contribuições significativas no que diz respeito à produção de conhecimentos para o Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPI, com foco na linha de pesquisa: Ensino, Formação de Professores e Prática Pedagógica; como também para o núcleo de pesquisa Formar, que tanto dissemina conhecimentos relevantes à Educação e que agora recebe mais este trabalho, o qual, acreditamos, agregará valor aos que buscam no acervo do núcleo conhecimentos sobre o objeto de estudo em questão, ou seja, as necessidades geradas a partir da relação entre planejamento de ensino e prática docente.

O término desta pesquisa constitui uma necessidade produzida para esse contexto. No entanto, este trabalho pode ser comparado a um girassol, como diz Newton Jayme, na epígrafe desta seção: “[...] vai ficar aí até secar, todavia, as suas sementes irão cair e vários girassóis irão brotar, para começar tudo de novo”. Estabelecendo uma relação com o processo da pesquisa e o seu produto, este relatório dissertativo permanecerá arquivado, mas acreditamos

que as sementes que ele produziu – as necessidades – irão brotar em outras mentes férteis, gerando novas necessidades, com possibilidades infinitas de um devir que, esperamos, seja promissor para a realização de novos estudos os quais servirão para dar continuidade ao nosso desenvolvimento como pesquisadora e docente, assim como para colaborar com quem necessita refletir criticamente a respeito das necessidades produzidas na relação entre planejamento de ensino e prática docente, de modo que sejam produzidas novas necessidades que se tornarão realidade na Educação.

## REFERÊNCIAS

- AFANASIEV, V. **Fundamentos da Filosofia**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.
- ANTUNES, C. **Vygotsky, quem diria?!**: em minha sala de aula. 7. ed. Petrópolis, Vozes, 2010.
- ARANHA, M. L. A. **Filosofia da educação**. 2. ed. São Paulo: Moderna, 1996.
- ARANHA, M. L. A. **Filosofia da educação**. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2006.
- ARAUJO, M. P. Planejamento, colaboração e reflexão crítica: ações para enfrentar a complexidade da sala de aula. *In*: XVI Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino - ENDIPE, 2012, Campinas. **Anais [...]**. Campinas: ENDIPE, 2012. Disponível em: <http://www.infoteca.inf.br/endipec/acervo/listar/pesquisar>. Acesso em: 20 jul. 2015.
- ARAUJO, M. P. **O processo dialógico**: conceito de planejamento de ensino internalizado pelos professores de Ensino Superior e a prática pedagógica. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2010.
- ALBUQUERQUE, M. O. A. **Reflexão crítica e colaborativa**: articulação teoria e prática no desenvolvimento da atividade docente. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2008.
- AULETE, C. **Dicionário de língua portuguesa**. São Paulo: L&PM, 2008.
- ALBUQUERQUE, M. O. A. **Um voo emancipatório de formação**: o processo colaborativo crítico-reflexivo e a prática pedagógica dos docentes da educação superior. 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2015.
- BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal**. 6. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.
- BAKHTIN, M. M. **Problemas da poética de Dostoiévski (1929)**. 2. ed. Tradução de Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997.
- BANDEIRA, H. M. M. **Necessidades formativas de professores iniciantes na produção da práxis**: realidade e possibilidades. 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2014.
- BANDEIRA, H. M. M. **Diário pedagógico**: o uno e o múltiplo das reflexões docentes. Curitiba: CRV, 2016a.
- BANDEIRA, H. M. M. Pesquisa colaborativa: unidade pesquisa-formação. *In*: IBIAPINA, I. M. L. de M.; BANDEIRA, H. M. M.; ARAUJO, F. A. M. (Org.). **Pesquisa colaborativa**: multirreferenciais e prática convergentes. Teresina: Edufpi, 2016b, p. 64-74.
- BANDEIRA, H. M. M.; IBIAPINA, I. M. L. de M. Prática educativa: entre o essencialismo e a práxis. **Rev FAEBA**, v. 23, n. 42, p. 107-117, jul/dez. 2014. Disponível em: <http://www.uneb.br/revistadafaeaba/edicao-atual/>. Acesso em: 17 abr. 2015a.

BANDEIRA, H. M. M.; IBIAPINA, I. M. L. de M. Tipologias de necessidades formativas de professores iniciantes: realidade e possibilidades em contextos colaborativos. *In*: ARAUJO, F. A. M.; MARQUES, E. S. A. (Org.). **Educação em pesquisas**: reflexões teóricas e relatos de pesquisas em educação. Teresina: Edufpi, 2015b. p. 35-51.

BATISTA, S. M. M. **Práticas avaliativas dinâmicas**: sentidos e significados compartilhados com professores de direito. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2013.

BEHRENS, M. A. **O paradigma emergente e a prática pedagógica**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

BIANCHETTI, L.; MACHADO, A. M. N. (Org.). **A bússola do escrever**: desafios e estratégias na orientação e escrita de teses e dissertações. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

BORBA, V. C. M. Resenha de “Chesion in English”, de Halliday & Hassan. **ReVEL**, v. 4, n. 6, p. 1-5, mar. 2006. Disponível em: [http://www.revel.inf.br/files/resenhas/revel\\_6\\_cohesion\\_in\\_english.pdf](http://www.revel.inf.br/files/resenhas/revel_6_cohesion_in_english.pdf). Acesso em: 5 mai. 2016.

BORDENAVE, J. E. D. **O que é participação**. 5. ed. São Paulo: Brasiliense, 1987.

BORGES, C. M. F. **O professor da educação básica e seus saberes profissionais**. 1. ed. Araraquara: JM Editora, 2004.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil, 1988**. Texto constitucional de 5 de outubro de 1988, contendo Emendas Constitucionais nº 1/92 a 20/98 e Emendas Constitucionais de Revisão nº 1/94 a 6/94, organização de textos e análise temática por Geraldo Campetti Sobrinho. 2. ed. rev. e anual. Brasília: Brasília Jurídica, 1999.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Seção 1. Brasília, DF: 27 dez. 1961.

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Seção 1. Brasília, DF: 12 ago. 1971.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 25 jun. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2016. Disponível em: <http://www.basenacionalcomum.mec.gov.br/documentos/bncc-2versao.revista.pdf>. Acesso em: 30 jun. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília, DF: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BURLATSKI, F. **Fundamentos da filosofia marxista-leninista**. Moscou: Edições Progresso, 1987.

CANDAU, V. M. **Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas**. Currículo sem Fronteiras, v. 11, n. 2, p. 240-255, 2011.

CANDAU, V. M. (Org.). **Rumo a uma nova Didática**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 1988.

CANDAU, V. M. (Org.). **Ruma a uma nova didática**. 12. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

CARVALHO, A. D. Em torno do estatuto da filosofia da educação. *In*: CARVALHO, A. D. **Epistemologia das Ciências da Educação**. Porto: Edições Afrontamento, 1996. p. 109-127.

CARVALHO, M. A. (Org.). **Formação de professores: olhares contemporâneos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

CASTORIADIS, C. Prefácio. *In*: CASTORIADIS, C. **As encruzilhadas do labirinto**/1. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. p. 9-23.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Tradução de Bruno Magne. Porto Alegre: Artes. Médicas, 2000.

CHEPTULIN, A. **A dialética materialista: categorias e leis da dialética**. São Paulo: Editora Alfa-Omega, 2004.

COELHO, G. M. S. **Existirmos – A que será que se destina?** O brincar na Educação Infantil. Teresina: EDUFPI, 2012.

CUNHA, L. A. **O ensino profissional na irradiação do industrialismo**. São Paulo: Ed. Unesp; Brasília: Flacso, 2005.

DALMÁS, A. **Planejamento participativo na escola: elaboração, acompanhamento e avaliação**. 18. ed. Vozes, 2014.

DAMIANI, M. F. Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando seus benefícios. *Educ. rev.*, Curitiba, n. 31, p. 213-230, 2008.

DESGAGNÉ, S. Reflexions sur Le concept de recherche collaborative. **Les Journées du CIRADE**. Québec: Centre Interdisciplinaire de Recherche sur l'Apprentissage ET Le Développement em Éducation, Université Du Québec à Montreal, 1998. (Tradução-Livre: Adir Luiz Ferreira, Natal-RN/Novembro, 2003).

FACCI, M. G. D.; TULESKI, S. C.; BARROCO, S. M. S. (Org.). **Escola de Vigotski: contribuições para a psicologia e a educação**. Maringá: Eduem, 2009.

- FAIRCLOUCH, N. **Discurso e mudança social**. Tradução de Izabel Magalhães. Brasília: Universidade de Brasília, 2001.
- FARIAS, I. M. S. *et al.* **Didática e docência**: aprendendo a profissão. Brasília: Líber Livro, 2009.
- FARIAS, I. M. S. de. O planejamento da prática docente. *In*: FARIAS, I. M. S. de *et al.* **Didática e docência**: aprendendo a profissão. 3. ed. Brasília: Liber, 2011, p. 107-136.
- FERNANDES, M. R. S.; IBIAPINA, I. M. L. de M. Planejamento de Ensino: espaço/tempo dialógico para a prática pedagógica colaborativa. *In*: MARQUES, E. de S. A.; ARAUJO, F. A. M. (Org.). **Múltiplos olhares em educação**: a pesquisa em pauta. Teresina: EDUCPI, 2015, p. 29-43.
- FERREIRA, M. S. **Buscando caminhos**: uma metodologia para o ensino-aprendizagem de conceitos. Brasília: Líber Livro, 2009.
- FERREIRA, M. S. Conectar pesquisa e formação: ilusão de visionários? *In*: IBIAPINA, I. M. L. de M.; LIMA, M. G. S. B.; CARVALHO, M. V. C. (Org.). **Pesquisa em educação**: múltiplos referenciais e suas práticas. Teresina: EDUFPI, 2012, p. 165-184.
- FERREIRA, M. S. O ouvir e o esperar no processo colaborativo crítico reflexivo. *In*: SOUSA, A. T. S.; ARAUJO, H. M. L.; GUEDES, N. C. (Org.). **Investigação em educação**: diversidade de saberes e práticas. Teresina/Fortaleza: Imprece, 2015, p. 270-282.
- FERREIRA, M. S. Pelos caminhos do conhecer: uma metodologia de análise da elaboração conceitual. *In*: IBIAPINA, I. M. L. de M.; RIBIRO, M. M. G.; FERREIRA, M. S. (Org.). **Pesquisa em educação**: múltiplos olhares. Brasília: Líber Livro, 2007. p. 51-71.
- FIORENTINI, D. A Didática e a Prática de Ensino mediadas pela investigação sobre a prática. *In*: XII ENDIPE Conhecimento local e conhecimento universal: pesquisa, didática e ação docente, 2004, Curitiba. **Anais [...]**. Curitiba: Champagnat, 2004.
- FLORES, G. Significado de Girassol – A Bela Flor que Inspira Felicidade. **Giuliana Flores**, 20 jun. 2017. Disponível em: <https://blog.giulianaflores.com.br/arranjos-e-flores/girassol-inspira-felicidade/>. Acesso em: 15 fev. 2018.
- FRANÇA, J. L.; VASCONCELOS, A. C. **Manual para normalização de publicações técnico-científicas**. 9. ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2013.
- FRANCO, M. A. R. S. **Pedagogia e prática docente**. São Paulo: Cortez, 2012.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.
- FUNDAÇÃO VICTOR CIVITA. Estudos e Pesquisas Educacionais. **Anos finais do Ensino Fundamental**: aproximando-se da configuração atual, v. 3, p. 103-194, jul. 2012.
- GADOTTI, M. **Concepção dialética da educação**: um estudo introdutório. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1983.

GARCIA, C. M. **Formação de professores: para uma mudança educativa.** Porto: Porto Editora, 1999.

GAMA, M. L. S. **O trabalho coletivo em contexto de planejamento: sentidos e significados atribuídos pelos professores.** 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2012.

GANDIN, D.; GEMERASCA, M. P. **Planejamento participativo na escola: o que é e como se faz.** 3. ed. São Paulo: Loyola, 2004.

GANDIN, D. **A prática do planejamento participativo.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

GANDIN, D. **Planejamento: como prática educativa.** 12. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

GANDIN, D. **Soluções de planejamento para uma prática estratégica e participativa.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

GANDIN, D.; CRUZ, C. H. C. **Planejamento na sala de aula.** 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

GASPARIN, J. L. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica.** 5. ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

GERALDO, A. C. H. **Didática de ciências naturais na perspectiva histórico-crítica.** Campinas: Autores Associados, 2009.

HOLZMAN, L. H. Pragmatismo e Materialismo Dialético no desenvolvimento da linguagem. *In: DANIELS, H. Uma introdução a Vygotsky.* São Paulo: Loyola, 1996. p. 83-109.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza.** São Paulo: Cortez, 2006.

IBIAPINA, I. M. L. de M. Análise crítica de narrativas: dispositivo teórico e metodológico para compreender a identidade. *In: CARVALHO, M. V. C. de. (Org.). Identidade. Questões contextuais e teórico-metodológicas.* Curitiba: Editora CRV, 2011. p. 115-138.

IBIAPINA, I. M. L. de M. **Docência Universitária: um romance construído na reflexão dialógica.** 2004. 393f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2004.

IBIAPINA, I. M. L. de M. Pesquisar e Formar Colaborativamente: desafios e perspectivas. *In: BALDI, E. M. B.; PAIVA, M. et al. (Org.). Epistemologia das Ciências da Educação.* Natal, RN: EDUFRN, 2009. p. 209-225.

IBIAPINA, I. M. L. de M. A trama: o significado da docência. *In: IBIAPINA, I. M. L. de M.; RIBIRO, M. M. G.; FERREIRA, M. S. (Org.). Pesquisa em educação: múltiplos olhares.* Brasília: Líber Livro, 2007. p. 29-50.

IBIAPINA, I. M. L. de M. Elos entre a neurolinguística e a educação: discutindo possibilidades para a ação professoral, 2016, Picos. **Anais [...]**. Picos: texto disponibilizado na Semana Pedagógica da Escola SESI Centro Integrado Senador Nilo Coelho, 2016a.

IBIAPINA, I. M. L. de M. Encontro Feliz: conatus e a docência na constituição do ato educativo ético-afetivo, 2014, Parnaíba. **Anais [...]**. Parnaíba: texto disponibilizado no Encontro de Educadores do SESI, 2014a.

IBIAPINA, I. M. L. de M. Inéditos viáveis na formação docente: as novas linguagens e as contradições entre o ideal e o real. Parnaíba, 2015, Parnaíba. **Anais [...]**. Parnaíba: Faculdade Mauricio de Nassau, 2015.

IBIAPINA, I. M. L. de M. Pensamento e linguagem, significado e sentido na perspectiva de Vigotski: texto didático, 2014, Teresina. **Anais [...]**. Seminário: os processos de produção de significados e sentidos na perspectiva histórico-cultural. Teresina: UFPI, 2014b.

IBIAPINA, I. M. L. de M. **Pesquisa Colaborativa**: investigação, formação e produção de conhecimentos. Brasília: Líber Livro Editora, 2008.

IBIAPINA, I. M. L. de M. **Pesquisa em educação**: múltiplos referenciais e suas práticas. Teresina, PI: EDUFPI, 2012.

IBIAPINA, I. M. L. de M. Reflexões sobre a produção do campo teórico-metodológico das pesquisas colaborativas: gênese e expansão. *In*: IBIAPINA, I. M. L. de M.; BANDEIRA, H. M. M.; ARAUJO, F. A. M. (Org.). **Pesquisa colaborativa**: multirreferenciais e prática convergentes. Teresina, PI: EDUFPI, 2016b. p. 33-61.

IBIAPINA, I. M. L. de M.; FERREIRA, M. S. Reflexão crítica: uma ferramenta para a formação docente. **Linguagem, Educação e Sociedade** (UFPI), Teresina, v. 9, p. 73-80, 2003.

IBIAPINA, I. M. L. de M.; LIMA, M. G. B. L.O planejamento como atitude. *In*: IBIAPINA, I. M. L. de M. (Org.). **Formação de Professores**: texto & contexto. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 101-116.

IBIAPINA, I. M. L. de M.; MAGALHÃES, M. C. C. M. Pesquisa e Colaboração: transformando contextos de produção de conhecimentos e formação de professores. **FAP Episteme**, Curitiba, v. 1. n. 1, p. 9-18, 2009.

IBIAPINA, I. M. L. de M.; MAGALHÃES, M. C. C. M. Sentidos e significados compartilhados por professores: vivências reais de práticas de colaboração nas pesquisas em educação. *In*: ALLOUFA, J. M. de L.; GUEDES, N. C.; IBIAPINA, I. M. L. de M. (Org.). **Investigação em Educação**: diversidade de saberes e de práticas. Teresina: Imprece, 2015. p. 185-204.

KÖCHE, V. S.; BOFF, O. M. B.; MARIELLO, A. F. **Leitura e produção textual**: gêneros textuais do argumentar e expor. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

KOSÍK, K. **Dialética do concreto**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

LIBÂNEO, J. C. **Democratização da escola pública**: a pedagogia crítico-social dos conteúdos. 28. ed. São Paulo: Loyola, 2014.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

LIBÂNEO, J. C. Didática e Epistemologia: para além do embate entre a didática e as didáticas específicas. *In*: VEIGA, I. P. A.; D'ÁVILA, C. (Org.). **Profissão docente**: novos sentidos, novas perspectivas. Campinas: Papyrus, 2008, p. 59-88.

LIBÂNEO, J. C. Didática e o Trabalho Docente: a mediação didática do professor nas aulas. *In*: LIBÂNEO, J. C.; SUANNO, M. V. R.; LIMONTA, S. V. (Org.). **Concepções e práticas de ensino num mundo em mudança**: diferentes olhares para a Didática. Goiânia: CEPED/Editora PUC Goiás, 2011. p. 85-100.

LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** São Paulo: Cortez, 1998

LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 9 ed. São Paulo, Cortez, 2007.

LIBERALI, F. C. **Formação crítica de educadores**: questões fundamentais. Campinas: Pontes Editores, 2010.

LIBERALI, F. C. **Formação Crítica de Educadores**: questões fundamentais. 2. ed. Campinas: Pontes, 2012.

LEONTIEV, A. Sobre o desenvolvimento histórico da consciência. *In*: LEONTIEV, A. O desenvolvimento do psiquismo. Lisboa: Horizonte Universitário, 1978. p. 89-142.

LEONTIEV, A. *et al.* **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. São Paulo: Scipione, 1988.

LOUREIRO JR. E.; IBIAPINA, I. M. L. de M. (Org.). **Videoformação, reflexividade crítica e colaboração**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar**: estudos e proposições. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LUCKESI, C. C. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Cortez, 1994.

LURIA, A. R. **Desenvolvimento Cognitivo**: seus fundamentos culturais e sociais. 2. ed. São Paulo: Ícone, 1994.

LURIA, A. R. *et al.* **Psicologia e pedagogia**: Bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento. v. 1. 2. ed. Lisboa: Estampa, 1991.

MACHADO, F. da S. **Práticas de enfrentamento às violências no contexto de uma escola pública**: sentidos e significados produzidos em colaboração. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2014.

MAGALHÃES, M. C. C. Por uma prática crítica de formação contínua de educadores. *In*: FIDALGO, S. S.; SHIMOURA, A. da S. (Org.). **Pesquisa crítica de colaboração: um percurso na formação docente**. São Paulo: Ductor, 2006. p. 148-157.

MAGALHÃES, M. C. C.; OLIVEIRA, W. de. Argumentação na construção de contextos colaborativos em pesquisas com formação de educadores. *In*: LIBERALI, F. C. *et al* (Org.). **Argumentação em contexto escolar: relator de pesquisa**. São Paulo: Pontes Editores, 2016, p. 205-235.

MALHEIROS, B. T. **Didática Geral**. Rio de Janeiro: LTC, 2015.

MARSIGLIA, A. C. G. **A prática pedagógica histórico-crítica na educação infantil e ensino fundamental**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

MARX, K. **Manuscritos econômicos-filológicos**. 2. ed. São Paulo: Martin Claret, 2011.

MARX, K.; ENGELS, F. **A Ideologia Alemã: teses sobre Feuerbach**. São Paulo: Centauro, 2002.

MENEGOLLA, M.; SANTA'ANNA, M. I. **Porque planejar? Como planejar? Currículo – área – aula: escola em debate**. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

MESQUITA, M. de F. M.; COELHO, M. H. M. Breve trajetória histórico-pedagógica do planejamento de ensino e da avaliação aprendizagem. **Dialogia**, v. 7, n. 2, p. 163-175, jan. 2008.

MOREIRA, H.; CALEFFE, L. G. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

MORETTO, V. P. **Planejamento: planejando a educação para o desenvolvimento de competências**. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

MORIN, E. Epistemologia da complexidade. *In*: SCHNITMAND, D. **Novos paradigmas, cultura e subjetividade**. Porto Alegre: Artmed, 1996. p. 189-220.

MORIN, E. **Introdução ao pensamento complexo**. Porto Alegre: Sulino, 2006.

PIMENTA, S. G. (Org.) Didática como mediação na construção da identidade do professor - uma experiência de ensino e pesquisa na licenciatura. *In*: André, M. E. D. A.; OLIVEIRA, M. R. N. S. (Org.). **Alternativas do ensino de Didática**. Campinas: Papyrus, 1997. p. 37-69.

OLIVEIRA, B. A. de. Fundamentos filosóficos marxistas da obra vgotskiana: a questão da categoria atividade e algumas implicações para o trabalho educativo. *In*: MENDONÇA, S. G. de L.; MILLER, S. (Org.). **Vigotski e a escola atual: fundamentos teóricos e implicações pedagógicas**. Araraquara, São Paulo: Junqueira & Marin, 2006. p. 3-26.

PADILHA, P. R. **Planejamento Dialógico: como construir o projeto político-pedagógico da escola**. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2006.

PERISSÉ, G. **Pedagogia do encontro**. São Paulo: Factash Editora, 2012.

PERRENOUD, F. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas**. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Org.). **Professor reflexivo: gênese e crítica de um conceito**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

PONTECORVO, C. **Discutindo se aprende: interação social, conhecimento e escola**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

PRADO Jr. C. **História Econômica do Brasil**. São Paulo: Brasiliense, 2002.

PRADO JR. C. **Teoria marxista do conhecimento e método dialético materialista, 1978**. Fonte Digital. Disponível em: <http://www.ebooksbrasil.org/adobeebook/caio.pdf>. Acesso em: 15 mai. 2018.

PRADO, Jr. C. **Teoria marxista do conhecimento e método dialético materialista**. Versão para Ebook: E. Ridendo Castigat Moraes, 2001.

PRESTES, Z. R. **Quando não é quase a mesma coisa: análise de traduções de Lev Semionovitch no Brasil – repercussões no campo educacional**. 2010. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

RAMALHO, V.; RESENDE, V. de M. **Análise de discurso (para a) crítica: o texto como material de pesquisa**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2012.

RIBEIRO, M. L. S. **História da educação brasileira: a organização escolar**. 21. ed. 1. reimpressão. Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR, 2011.

RIOS, T. A. **Compreender e ensinar: por uma docência da melhor qualidade**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

RIOS, T. A. Compreender e ensinar no mundo contemporâneo. *In*: RIOS, T. A. **Compreender e ensinar: por uma docência da melhor qualidade**. 2. ed. São Paulo: 2001. p. 35-62.

RODRIGUES, D. B.; MENDES SOBRINHO, J. A. de C. M. A formação de professores no Brasil: aspectos históricos. *In*: MENDES SOBRINHO, J. A. de C. M.; RODRIGUES, D. B. (Org.). **Formação de professores e práticas docentes: olhares contemporâneos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 87-108.

ROMANÓ, R. **A utilização de ambientes virtuais de aprendizagem colaborativa no Ensino Fundamental**. 2002. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção) – Curso de Pós-Graduação em Área, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2002. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/83686/197798.pdf?sequence=1>. Acesso em: 24 jan. 2015.

RUBINSTEIN, S. L. **El desarrollo de la psicología: principios y métodos**. Habana: Pueblo y Educacion, 1978.

- RUBINSTEIN, S. L. **Princípios de psicologia geral**. v. 7. Lisboa: Estampa, 1977.
- SACRISTÁN, G. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- VÁSQUEZ, A. S. **A Filosofia da práxis**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.
- SANT'ANNA, F. M. *et al.* **Planejamento de ensino e avaliação**. 11 ed. Porto Alegre: Sagra, 1989.
- SANTOS, B. de S. **Pela mão de Alice**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. 25. ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1991.
- SAVIANI, D. **Interlocuções pedagógicas: conversa com Paulo Freire e Adriano Nogueira e 30 entrevistas sobre educação**. Campinas, SP: Autores Associados, 2010.
- SAVIANI, D. **A pedagogia no Brasil: história e teoria**. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.
- SAVIANI, D. Contribuições da Filosofia para a Educação. **Em Aberto**, v. 9, n. 45, p. 3-9, jan/mar. 1990. Disponível em: [http://www.publicacoes.inep.gov.br/arquivos/%7B3E49EEC4-40E1-4FB5-A0C4-67F8CA160708%7D\\_ano\\_9\\_n%C2%BA\\_45\\_jan.-mar.\\_1990.pdf](http://www.publicacoes.inep.gov.br/arquivos/%7B3E49EEC4-40E1-4FB5-A0C4-67F8CA160708%7D_ano_9_n%C2%BA_45_jan.-mar._1990.pdf). Acesso em: 30 ago. 2013.
- SAVIANI, D. **Escola e democracia**. 42. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.
- SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.
- SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-Crítica**. 11. ed. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2013.
- SENAI. **Norteador da prática pedagógica: formação com base em competências**. Brasília: SENAI/DN, 2006.
- SEVERINO, A. J. A contribuição da Filosofia para a Educação. **Em Aberto**, v. 9, n. 45, p. 19-25, jan/mar. 1990. Disponível em: [http://www.publicacoes.inep.gov.br/arquivos/%7B3E49EEC4-40E1-4FB5-A0C4-67F8CA160708%7D\\_ano\\_9\\_n%C2%BA\\_45\\_jan.-mar.\\_1990.pdf](http://www.publicacoes.inep.gov.br/arquivos/%7B3E49EEC4-40E1-4FB5-A0C4-67F8CA160708%7D_ano_9_n%C2%BA_45_jan.-mar._1990.pdf). Acesso em: 30 ago. 2013.
- SEVERINO, A. J. O pensar dialético: do logos à práxis. *In*: SEVERINO, A. J. **A filosofia contemporânea no Brasil: conhecimento, política e educação**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1999. p. 165-179.
- SEVERINO, A. J.; ALMEIDA, C. R. S. de.; LORIERI, M. A. (Orgs.). **Filosofia da Educação e contemporaneidade: entre crise e a esperança**. São Paulo: Cortez, 2011.
- SILVA, E. do N. **Movimento de colaboração com um professor de matemática: prática educativa problematizadora e sua relação com as práticas criativas**. 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2015.

SILVA, R. de S. R. da. **Caminho das pedras em espiral: mosaico dos significados e sentidos de ensinar Artes Visuais**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2016. .

SOUZA, A. R. *et al.* **Planejamento e trabalho coletivo**. Universidade Federal do Paraná, Pró-reitoria de Graduação e Ensino Profissionalizante, Centro Interdisciplinar de Formação Continuada de Professores, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. Curitiba: Ed. Da UFPR, 2005.

TOASSA, G. **Emoções e vivências em Vigotski**. Campinas, SP: Papyrus, 2011

TULESKI, S. C.; CHAVES, M.; LEITE, H. A. (Org.). **Materialismo histórico-dialético como fundamento da psicologia histórico-cultural: método e metodologia de pesquisa**. Maringá: Eduem, 2015.

TURRA, C. M. G. *et al.* **Planejamento de ensino e avaliação**. 11. ed. Porto Alegre: Sagra-DC Luzzato, 1995.

VACCAS, A. A. M. **A significação do planejamento de ensino em uma atividade de formação de professores**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

VASCONCELOS, C. dos S. **Construção do conhecimento em sala de aula**. 18. Ed. São Paulo: Libertad, 2005.

VASCONCELOS, C. dos S. Disciplina e indisciplina na escola. **Rev Pres Pedagógica**, Belo horizonte, v. 19, n. 112, p. 5-13, 2013.

VASCONCELOS, C. dos S. **Planejamento: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico**. 23. ed. São Paulo: Libertad, 2012.

VEIGA, I. P. A. **Lições de Didática**. Campinas, SP: Papyrus, 2006.

VEIGA, I. P. A. (Org.). **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. Campinas: SP. Papyrus, 2004.

VEIGA, I. P. A. (Org.). **Projeto Político-Pedagógico da escola: uma construção possível**. 23. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2007.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1996.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

VIGOTSKI, L. S. **Teoria e método em psicologia**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

VOSGERAU, D. S. R; ROMANOWSKI, J. P. Estudos de revisão: implicações conceituais e metodológicas. **Rev. Diálogo Educ.**, v. 14, n. 41, p.165-189, jan/abr. 2000.

ZABALA, A. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

## APÊNDICE A – ROTEIRO PARA IDENTIFICAÇÃO DO PERFIL DOCENTE

**Projeto da pesquisa:** O Planejamento de Ensino: potencial de transformação da prática docente nos anos finais do Ensino Fundamental.

**Pesquisadora orientadora:** Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ivana Maria Lopes de Melo Ibiapina

**Pesquisadora responsável:** Márcia Ribeiro Silva Fernandes

**Sujeitos da pesquisa:** Docentes dos anos finais do Ensino Fundamental de uma escola particular de Parnaíba-PI.

Prezado(a) Colaborador(a),

Considerando sua Adesão para participar da supracitada pesquisa, vimos solicitar que responda as questões abaixo, que tem como objetivo conhecer o seu perfil docente, a fim de fundamentar com propriedade a elaboração dos demais instrumentos da pesquisa. Desde já, agradecemos!

1. Sexo: \_\_\_\_\_
2. Idade: \_\_\_\_\_
3. Endereço: \_\_\_\_\_
4. Cidade: \_\_\_\_\_ Estado: \_\_\_\_\_
5. Contatos: \_\_\_\_\_ E-mail: \_\_\_\_\_
6. Graduação/Área: \_\_\_\_\_ Ano: \_\_\_\_\_  
Instituição: \_\_\_\_\_
7. Pós-graduação: \_\_\_\_\_ Ano: \_\_\_\_\_  
( ) Especialização ( ) Mestrado ( ) Doutorado  
Instituição: \_\_\_\_\_
8. Tempo de serviço como professor: \_\_\_\_\_
9. Tempo de serviço no Ensino Fundamental (anos finais): \_\_\_\_\_
10. Carga horária semanal: \_\_\_\_\_
11. Disciplinas que ministra atualmente: \_\_\_\_\_
12. Considerando as categorias teóricas e os eixos temáticos, para você o que é:
  - a) Planejamento de Ensino
  - b) Prática docente
  - c) Necessidades
  - d) Prática Docente
  - e) Colaboração

Atenciosamente,

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ivana Maria Lopes de Melo Ibiapina  
Pesquisadora orientadora

---

Márcia Ribeiro Silva Fernandes  
Pesquisadora Responsável

## APÊNDICE B – RESULTADO DO LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO DA REVISÃO DE LITERATURA

### ➤ Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino (ENDIPE) – 2012/2014

<p><b>XVI ENDIPE - UNICAMP - Campinas – 2012</b> Trabalhos publicados nas áreas: A Didática e as Práticas de Ensino e as condições de trabalho docente; Didática e Práticas de Ensino e as Tecnologias de Informação e Comunicação e seus impactos no cotidiano das práticas pedagógicas e de ensino e; Práticas Pedagógicas: propostas de melhoria da qualidade de ensino e da aprendizagem</p>
<p><b>1. O planejamento de aulas de biologia dentro do portal do professor</b> Elisandra Carneiro de Freitas e Marilda Shuvartz</p>
<p><b>2. Por onde for quero ser seu par, porque é impossível ser feliz sozinho: uma experiência colaborativa na construção do significado de planejamento de ensino</b> Marlinda Pessôa Araujo</p>
<p><b>3. Práticas pedagógicas docentes: evocações dos alunos sobre planejamento, métodos pedagógicos e melhoria na qualidade do ensino e aprendizagem</b> Marttem Costa de Santana, Nelson Soares da Silva Júnior e Soraya Oka Lôbo</p>
<p><b>4. Planejamento, colaboração reflexão crítica: ações para enfrentar a complexidade da sala de aula.</b> Marlinda Pessôa Araujo</p>
<p><b>5. Planejamento disciplinar: uma rotina necessária na ação docente</b> Franciana Carneiro de Castro</p>
<p><b>6. O planejamento em espiral contribuindo no processo de formação de professores e gestores.</b> Valdirene Gomes de Jesus</p>
<p><b>7. Multiculturalismo e planejamento: contribuições e conjecturas em discussão</b> William de Goes Ribeiro e Adriana do Carmo Correa</p>
<p><b>8. O planejamento estratégico: um instrumento para o gestor escolar de escola pública</b> Claudia Zuppini Dalcorsio</p>
<p><b>9. Planejamento curricular da creche: das dicotomias entre o dito e o feito a um caminho para a formação continuada</b> Raquel Neiva de Souza Carvalho e Michelle de Freitas Bissoli</p>
<p><b>10. Avaliação institucional em uma escola pública de anos finais do Ensino Fundamental</b> Erisevelton Silva Lima</p>
<p><b>11. A pesquisa escolar como instrumento pedagógico: um dos caminhos para a aprendizagem do Aluno dos anos finais do Ensino Fundamental</b> Alda Maria Do Nascimento Osorio e Christiane Caetano Fernandes</p>
<p><b>XVII ENDIPE - UFRN – Natal – 2014</b> Trabalhos aprovados nas modalidades Painel e Pôster Subeixo: Tendências investigativas no campo da Didática e da Prática de Ensino</p>
<p><b>1. A organização do ensino da matemática: contribuições para a prática na formação inicial de professores</b> Nilra Jane Figueira Bezerra, Marta Maria Pontin Darsie, Salete Maria Chalub Bandeira, Evandro Ghedin, Simone Maria Chalub Bandeira Bezerra, Anna Regina Lanner de Moura</p>
<p><b>2. Novas estratégias didáticas para um ensino de química mais significativo</b> José Ossian Gadelha de Lima, Luciana Rodrigues Leite</p>

**Fonte:** <<http://www.infoteca.inf.br/endipec/acervo/listar/pesquisar>> Acesso 20 jul. 2015

➤ **Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) - 2012/15**

<b>35ª Reunião - Porto de Galinhas/PE – 2012</b>	
<b>ARTIGO / AUTOR (ES)</b>	<b>Modalidade</b>
1. <b>A didática na visão de alunos de licenciaturas de uma universidade pública</b> Maria Emilia Gonzaga de Souza - UnB	Trabalhos GT04 • Didática (07 trabalhos selecionados dos 21 identificados)
2. <b>Princípios teóricos para uma didática desenvolvimental</b> Andréa Maturano Longarezi - UFU Roberto Valdés Puentes - UFU Agência Financiadora: CNPq e FAPEMIG	
3. <b>Ao lugar da didática na e para a formação de Professores: pistas para uma aprendizagem profissional</b> Maria de Fátima Barbosa Abdalla - UNISANTOS	
4. <b>A validade científica da didática crítica</b> Lenilda Rego Albuquerque de Faria - USP e UFAC Agência Financiadora: CAPES	
5. <b>A persistente dissociação entre o conhecimento pedagógico e o conhecimento disciplinar na formação de professores: problemas e perspectivas</b> José Carlos Libâneo - PUC-Goiás	
6. <b>Pesquisa educacional formativa e colaborativa: teoria e método</b> Solange Martins Oliveira Magalhães - UFG Ruth Catarina Cerqueira Ribeiro de Souza - UFG	
7. <b>Aula de educação matemática I: o dito, o planejado e o vivido</b> Edileuza Fernandes da Silva - SEDF	
8. <b>Desenvolvimento profissional dos professores dos anos finais do Ensino Fundamental</b> Mônica Schüller Menslin - UNIVILLE Márcia de Souza Hobold - UNIVILLE	Pôsteres GT08 • Formação de Professores (01 trabalho selecionado dos 12 identificados)
<b>36ª Reunião – Goiânia/GO – 2013</b>	
1. <b>Os esquecidos anos finais do Ensino Fundamental: políticas públicas e a percepção de seus atores</b> Claudia Leme Ferreira Davis - FCC/PUC-SP Gisela Lobo Baptista Pereira Tartuce - FCC Patrícia C. Albieri de Almeida - FCC/Mackenzie Ana Paula Ferreira da Silva - FCC/Mackenzie	Trabalhos • GT13 Educação Fundamental (01 trabalho selecionado dos 17 identificados)

<b>37ª Reunião – Florianópolis/SC – 2015</b>	
1. <b>Avaliação da aprendizagem: desafios e necessidades formativas de docentes universitários</b> Fátima Regina Cerqueira Leite Beraldo - UNEB Sandra Regina Soares – UNEB	Trabalhos GT04 • Didática (02 trabalhos selecionados dos 15 identificados)
2. <b>Por uma didática humanizadora à luz de paulo freire</b> Maria Margarete Sampaio de Carvalho Braga - UECE Maurício Cesar Vitória Fagundes – UFPR	Trabalhos GT08 • Formação de Professores (02 trabalhos selecionados dos 36 identificados)
3. <b>O professor especialista iniciante e o apoio do coordenador pedagógico</b> Andrea Jamil Paiva Mollica - PUC-SP Laurinda Ramalho de Almeida - PUC-SP	
4. <b>Organização e desenvolvimento do trabalho docente: aspectos condicionantes das atividades dos professores em situações de trabalho escolar</b> Maria Eliza Rosa Gama – UFSM	

5. <b>A didática no fazer docente: que sentidos movimentam essa relação?</b> Maria Angélica da Silva - UFPE/CAA	Pôsteres GT04 • Didática (01 trabalhos selecionados dos 06 identificados)
--	---

Fonte: <http://35reuniao.anped.org.br>; <http://36reuniao.anped.org.br>; <http://37reuniao.anped.org.br>.

➤ **Programa de Pós-Graduação em Educação – Universidade Federal do Piauí (PPGEd/UFPI) - 2012/2015**

<b>Dissertações - PPGEd/UFPI – 2012</b> (06 trabalhos selecionados dos 38 identificados)	
1. <b>Trabalho coletivo em contexto de planejamento: sentidos e significados atribuídos pelos professores</b> Maria Luiza Santos Gama	
2. <b>O livro didático no cotidiano da prática pedagógica de professoras: usos que se revelam no semiárido brasileiro</b> Vanderléa Andrade Pereira	
3. <b>Prática pedagógica: instrumento e resultado no processo de reflexão crítica em contexto colaborativo</b> Arlete Fragas da Silva	
4. <b>Prática Pedagógica em contexto socioeducativo: ultrapassando a fronteira das grades pela via da colaboração</b> Mírian Abreu Alencar Nunes	
5. <b>Possibilidades de reflexão crítica e colaboração em contextos de formação continuada: para além do discurso</b> Janaina Gomes Viana de Souza	
6. <b>Formação contínua e atividade de ensinar: produzindo sentidos sobre o brincar na educação infantil</b> Grasiela Maria de Sousa Coêlho	
<b>Dissertações - PPGEd/UFPI – 2013</b> (01 trabalho selecionado dos 43 identificados)	
7. <b>Necessidades formativas e pedagógicas dos licenciandos em física e matemática: compreensão em situações reflexivas</b> Ruth de Moraes Lima	
<b>Dissertações e Teses - PPGEd/UFPI – 2014</b> (03 trabalhos selecionados dos 42 identificados)	
8. <b>Necessidades formativas de professores iniciantes na produção da práxis: realidade e possibilidades</b> Hilda Maria Martins Bandeira	
9. <b>Práticas de enfrentamento às violências no contexto de uma escola pública: sentidos e significados produzidos em colaboração</b> Fabrícia da Silva Machado	
10. <b>Práticas avaliativas dinâmicas: sentidos e significados compartilhados com professores de direito</b> Suênia Marley Mourão Batista	
<b>Dissertações e Teses - PPGEd/UFPI – 2015</b> (03 trabalhos selecionados dos 29 identificados)	
11. <b>A Formação Continuada do Professor de Ciências Naturais em Interface com a Prática Docente.</b> Caio Veloso	

<b>12. Movimento de colaboração com um professor de matemática: prática educativa problematizadora e sua relação com as práticas criativas</b> Elieide do Nascimento Silva
<b>13. Um voo emancipatório de formação: o processo colaborativo-crítico e a prática pedagógica dos docentes da educação superior</b> Maria Ozita de Araujo Albuquerque
<b>Dissertações e Teses - PPGEd/UFPI – 2016</b> (01 trabalho selecionado dos 22 identificados)
<b>14. A prática do professor de ciências naturais e a organização do ensino mediando a apropriação de conceitos científicos</b> Antonina Mendes Feitosa Soares

**Fonte:** <http://leg.ufpi.br/ppged/index/pagina/id/1762>.

## APÊNDICE C – MESTRADO EM EDUCAÇÃO (PPGED/UFPI) – 2014/2016



Primeiro dia de aula. Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.



Participação na AFIRSE 2015. Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.



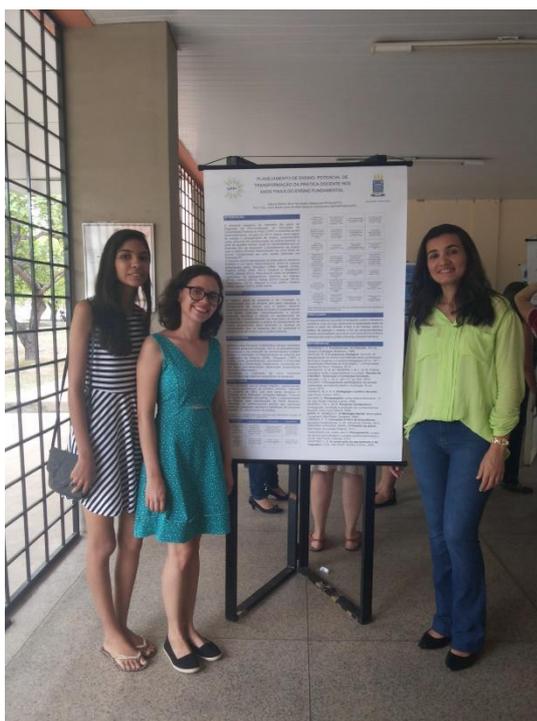
Participação na AFIRSE 2015. Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (Outubro/2015)



Participação no ENFORSUP 2015. Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (Outubro/2015)



Arte de SILVA (2015), presente para AFIRSE 2015. Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora



Apresentação de Banner: Resultados preliminares da pesquisa - Evento de comemoração de 15 anos do Núcleo FORMAR. Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

**APÊNDICE D – E-MAIL CONVITE PESQUISA COLABORATIVA**

Prezado (a) Professor(a),

Venho por meio deste, convidá-lo(a) a participar voluntariamente da pesquisa de Dissertação de Mestrado em Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Piauí, com o título: **O planejamento de ensino: potencial de transformação da prática docente nos anos finais do Ensino Fundamental.**

O referido trabalho será realizado pela mestranda **Márcia Ribeiro Silva Fernandes** (pesquisadora colaboradora) e orientado pela **Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ivana Maria Lopes de Melo Ibiapina** (pesquisadora responsável), com as quais você pode, se assim desejar, ter maiores esclarecimentos por meio dos telefones e *e-mails*: (86) 3323-1742/9817-9802/marcia\_ribeiros@hotmail.com e 9452-0145/ivanaibiapina@ufpi.edu.br, respectivamente.

Em anexo, segue o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido com demais informações sobre a pesquisa e sua participação.

Caso aceite participar da pesquisa, responda a este *e-mail* **até o dia 05/06/15.**

De já agradecemos.

Atenciosamente,  
Márcia Ribeiro Silva Fernandes  
Mestranda em Educação - UFPI

## APÊNDICE E – CONHECIMENTOS PRÉVIOS DOS PARTÍCIPES SOBRE AS CATEGORIAS TEÓRICAS E TEMÁTICAS

PLANEJAMENTO DE ENSINO	PRÁTICA DOCENTE	NECESSIDADES	COLABORAÇÃO
<b>Partícipe Trindade</b>			
<i>Prática docente importante para uma melhor aprendizagem do aluno e do professor.</i>	<i>Ação de enriquecimento pessoal para o docente e de crescimento pessoal para os alunos do próprio.</i>	<i>Refletir sobre a prática docente e sobre o planejamento de ensino como ponto de partida: colaboração.</i>	<i>Ajuda mútua, para que possa haver o desenvolvimento de um projeto, e esse seja de grande conhecimento e crescimento.</i>
<b>Partícipe Silva</b>			
<i>Organizar os conteúdos conforme o que será trabalhado semanalmente ou mensalmente (podendo ser modificado conforme a turma).</i>	<i>(Resultado), Ações em que professor executa para obter resultados.</i>	<i>Refletir sobre os conteúdos, resultados e etc.</i>	<i>Quando todos se unem por um único resultado.</i>
<b>Partícipe Assis</b>			
<i>Organizar o conteúdo e a forma como serão trabalhados cada tema.</i>	<i>São as ações que o professor deve realizar para obter os resultados planejados.</i>	<i>Pode ser entendido como os temas a serem trabalhados.</i>	<i>É a união de duas ou mais pessoas a fim de obter um resultado.</i>
<b>Partícipe Bruicy</b>			
<i>Momento em que o professor prepara o momento de repasse de conhecimento para os alunos.</i>	<i>Habilidade de transmissão de conhecimento e percepção do conhecimento de alunos.</i>	<i>Falta de material ou conhecimento que precisa ser preenchido.</i>	<i>Ajuda para executar tarefa ou uma ajuda para reflexão.</i>
<b>Partícipe Leo</b>			
<i>Atividade pedagógica que direciona nossa prática docente.</i>	<i>Exercício das atividades pedagógicas.</i>	<i>Falta de tempo coletivo para realização/elaboração do planejamento.</i>	<i>Disponibilidade de participar voluntariamente.</i>
<b>Partícipe Lu</b>			
<i>Organização de ideias a serem desenvolvidas em cada conteúdo ministrado. Associando o conhecimento com a vivência.</i>	<i>Executar aquilo que foi planejado e tornar o conteúdo prático e agradável.</i>	<i>Falta de tempo para planejar ações específicas por conteúdo. E ainda unir os discentes das áreas comuns.</i>	<i>Nossas atitudes (com erros e acertos) serão discutidas e postas em análise para colaborar com a educação.</i>
<b>Partícipe Mare</b>			
<i>É a organização da minha prática vinculada aos meus objetivos, em comum acordo com: o que ensinar? Como ensinar? Para que ensinar? etc.</i>	<i>Articulação das ações pedagógicas com o planejamento. Agir, intervir, integrar, socializar etc..</i>	<i>É a falta de...auxílio, complemento, ajuda ou seja algo necessário.</i>	<i>Participação, trabalho em equipe.</i>
<b>Partícipe Rondi</b>			
<i>Ferramenta essencial para uma boa prática docente. Só traz benefícios.</i>	<i>Um desafio a ser vencido a cada dia e com planejamento adequado a torna uma</i>	<i>Há necessidade de se planejar sempre para obtermos resultados eficientes e produtivos</i>	<i>Quando se trabalha colaborativamente a união prevalece diante às dificuldades.</i>

	<i>atividade essencial no ensino-aprendizagem.</i>	<i>em qualquer área.</i>	
<b>Partícipe Val</b>			
<i>Sistematizar metodologias para a transmissão do conteúdo atendendo à critérios de aprendizagem.</i>	<i>Responsabilidade prazerosa de educar, articulado ações planejadas, sistematizadas.</i>	<i>Identificar limitações e viabilizar meios de saná-las.</i>	<i>Sentimento de nós (equipe), comprometimento, interação.</i>
<b>Partícipe Ruth</b>			
<i>É um instrumento de organização e direcionamento da prática do professor. Inclui elaboração de objetivos a serem atingidos e permite uma visualização das necessidades da turma.</i>	<i>É algo que surge em nossa vida cotidiana que precisa ser atendida. A necessidade nos leva a pensar e agir para atendê-la é uma possibilidade de mudança.</i>	<i>É a atuação do professor. É direcionada, intencional.</i>	<i>É ajuda mútua, trabalho entre pares, ode todos contribuem para o alcance de um objetivo.</i>

**Fonte:** Elaborado pela pesquisadora com base nas respostas produzidas pelos partícipes no Roteiro de Identificação do Perfil Docente.

**ANEXO A - CARTA DE ENCAMINHAMENTO AO COMITÊ DE ÉTICA**

Teresina (PI), \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2015.

Ilma. Sr.<sup>a</sup>  
Prof.<sup>a</sup> Dra. Adrianna Alencar Setubal Santos  
Coordenadora do Comitê de Ética em Pesquisa da UFPI

Prezada Coordenadora,

Estou enviando o projeto de pesquisa intitulado “**PLANEJAMENTO DE ENSINO: POTENCIAL DE TRANSFORMAÇÃO DA PRÁTICA DOCENTE NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**”, para a apreciação deste comitê.

Confirmando que todos os pesquisadores envolvidos nesta pesquisa realizaram a leitura e estão cientes do conteúdo da resolução 466/12 do CNS e das resoluções complementares à mesma (240/97, 251/97, 292/99 e 340/2004).

Confirmando também que:

1. Esta pesquisa ainda não foi iniciada,
2. Não há participação estrangeira nesta pesquisa,
3. Comunicarei ao CEP-UFPI os eventuais eventos adversos ocorridos com o voluntário,
4. Apresentarei relatório anual e final desta pesquisa ao CEP-UFPI,
5. Retirarei, por minha própria conta, os pareceres e o certificado junto à secretaria do CEP-UFPI.

Atenciosamente,

---

Assinatura da Pesquisadora Responsável

**Pesquisadora Responsável:** MÁRCIA RIBEIRO SILVA FERNANDES**CPF:** 826.570.683-91**Pesquisadora Responsável:** IVANA MARIA LOPES DE MELO IBIAPINA**CPF:** 221.447.493-53**Instituição:** UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ**Área:** CIÊNCIAS HUMANAS**Departamento:** MÉTODOS E TÉCNICAS DE ENSINO

## ANEXO B - DECLARAÇÕES DO(S) PESQUISADOR(ES)

Ao Comitê de Ética em Pesquisa - CEP  
Universidade Federal do Piauí

Nós, MÁRCIA RIBEIRO SILVA FERNANDES, pesquisadora responsável pela pesquisa intitulada “**PLANEJAMENTO DE ENSINO: POTENCIAL DE TRANSFORMAÇÃO DA PRÁTICA DOCENTE NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**”; e IVANA MARIA LOPES DE MELO IBIAPINA, pesquisadora orientadora, declaramos que:

- Assumimos o compromisso de cumprir os Termos da Resolução nº 466/12, de 12 de Dezembro de 2012, do Conselho Nacional de Saúde, do Ministério da Saúde e demais resoluções complementares à mesma (240/97, 251/97, 292/99 e 340/2004).
- Assumimos o compromisso de zelar pela privacidade e pelo sigilo das informações, que serão obtidas e utilizadas para o desenvolvimento da pesquisa;
- Os materiais e as informações obtidas no desenvolvimento deste trabalho serão utilizados apenas para se atingir o(s) objetivo(s) previsto(s) nesta pesquisa e não serão utilizados para outras pesquisas sem o devido consentimento dos voluntários;
- Os materiais e os dados obtidos ao final da pesquisa serão arquivados sob a responsabilidade do Núcleo de Pesquisa Formação de Professores na Perspectiva Histórico-Cultural (FORMAR) da área de Ciências Humanas da UFPI; que também será responsável pelo descarte dos materiais e dados, caso não sejam estocados ao final da pesquisa.
- Não há qualquer acordo restritivo à divulgação pública dos resultados;
- Os resultados da pesquisa serão tornados públicos através de publicações em periódicos científicos e/ou em encontros científicos, quer sejam favoráveis ou não, respeitando-se sempre a privacidade e os direitos individuais dos sujeitos da pesquisa;
- O CEP-UFPI será comunicado da suspensão ou do encerramento da pesquisa por meio de relatório apresentado anualmente ou na ocasião da suspensão ou do encerramento da pesquisa com a devida justificativa;
- O CEP-UFPI será imediatamente comunicado se ocorrerem efeitos adversos resultantes desta pesquisa com o voluntário;
- Esta pesquisa ainda não foi total ou parcialmente realizada.

Teresina (PI), \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2015.

---

IVANA MARIA LOPES DE MELO IBIAPINA  
CPF: 221.447.493-53

---

MÁRCIA RIBEIRO SILVA FERNANDES  
CPF: 826.570.683-91

**ANEXO C – TERMO DE CONFIDENCIALIDADE**

**Título do projeto:** PLANEJAMENTO DE ENSINO: POTENCIAL DE TRANSFORMAÇÃO DA PRÁTICA DOCENTE NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL.

**Pesquisadora responsável:** MÁRCIA RIBEIRO SILVA FERNANDES

**Pesquisadora orientadora:** IVANA MARIA LOPES DE MELO IBIAPINA

**Instituição/Departamento:** UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ

**Telefone para contato:** (86) 99452-0145 / 99817-9802

**Local da coleta de dados:** Escola particular, localizada na cidade de Parnaíba-PI.

Os pesquisadores do presente projetos e comprometem a preservar a privacidade dos participantes, cujos dados serão coletados por meio de e Encontros Colaborativos e Videogravação na Escola lócus. Concordam, igualmente, que essas informações serão utilizadas única e exclusivamente para execução do presente projeto. As informações somente poderão ser divulgadas de forma anônima e serão mantidas no Núcleo de Pesquisa Formação de Professores na Perspectiva Histórico-Cultural (FORMAR) por um período de oito meses sob a responsabilidade de MÁRCIA RIBEIRO SILVA FERNANDES. Após esse período, os dados serão destruídos.

Teresina, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2015.

---

IVANA MARIA LOPES DE MELO IBIAPINA  
CPF: 221.447.493-53

---

MÁRCIA RIBEIRO SILVA FERNANDES  
CPF: 826.570.683-91

**ANEXO D – SOLICITAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL**

Teresina (PI), \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2015.

Prezado Senhor,

Ao tempo em que cumprimentados V. S.<sup>a</sup>, vimos, por meio desta, solicitar autorização institucional para realização da pesquisa intitulada “**PLANEJAMENTO DE ENSINO: POTENCIAL DE TRANSFORMAÇÃO DA PRÁTICA DOCENTE NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**”, que tem como objetivo investigar as necessidades que os docentes têm de compreender a relação entre o planejamento de ensino e sua prática pedagógica desenvolvida nos anos finais do Ensino Fundamental.

A presente pesquisa estará sob a responsabilidade da pesquisadora Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ivana Maria Lopes de Melo Ibiapina, da Universidade Federal do Piauí, e será desenvolvida pela mestranda em Educação da UFPI e sua orientanda, Márcia Ribeiro Silva Fernandes.

Na certeza de recebermos a autorização para realizarmos a pesquisa na Escola particular, localizada na cidade de Parnaíba-PI, solicitamos a expedição pela instituição de um documento formal, apresentando a concordância para recrutamento dos sujeitos da pesquisa, sendo redigido em papel timbrado, contendo obrigatoriamente o carimbo e a assinatura do responsável da instituição.

Atenciosamente,

**Márcia Ribeiro Silva Fernandes**

Pesquisadora Responsável  
Mestranda em Educação – UFPI  
Matrícula nº 2014102392

**ANEXO E – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Teresina (PI), \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2015.

**Título do projeto:** Planejamento de ensino: potencial de transformação da prática docente nos anos finais do Ensino Fundamental.

**Pesquisadora Responsável:** Márcia Ribeiro Silva Fernandes

**Instituição/Departamento:** Universidade Federal do Piauí/Programa de Pós-Graduação em Educação

**Endereço:** Universidade Federal do Piauí. Centro de Ciências da Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Campus Universitário Ministro Petrônio Portella.

**Pesquisadora Orientadora:** Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ivana Maria Lopes de Melo Ibiapina

**Telefone para contato:** (86) 99452-0145/99817-9802/99438-5595

Convidamos V. S.<sup>a</sup> a participar como voluntário da pesquisa supracitada. E, para que possa decidir se quer participar ou não, solicitamos que faça a leitura cuidadosamente do que se segue e, em caso de dúvida, esclareça com os pesquisadores. Após ser **esclarecido (a)** sobre as informações a seguir, caso aceite fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável. Em caso de recusa, você não será penalizado (a) de forma alguma.

Este projeto propõe a execução de uma Pesquisa Colaborativa no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí, na Linha de Pesquisa “Ensino, Formação de Professores e Práticas Pedagógicas”, a ser realizada com docentes dos anos finais do Ensino Fundamental de uma escola particular de ensino da cidade de Parnaíba. A pesquisa tem como objetivo central: investigar as necessidades que os docentes têm de compreender a relação entre o planejamento de ensino e sua prática docente desenvolvida nos anos finais do Ensino Fundamental. Como objetivos específicos, a pesquisa buscará: identificar as necessidades dos docentes da prática de planejar o ensino; caracterizar a prática de planejamento dos docentes; e analisar as necessidades que os docentes têm de relacionar o planejamento de ensino com a prática docente, contribuindo dessa forma para ampliar os conhecimentos dos docentes sobre essa prática, proporcionando momentos de reflexão crítica necessário para a transformação da prática docente. Para tanto, formulamos a seguinte questão de investigação: Quais as necessidades que os docentes têm de relacionar o planejamento de ensino com a prática docente desenvolvida nos anos finais do Ensino Fundamental de uma Escola particular em Parnaíba-PI?

A sua participação ocorrerá por meio de encontros para realização de Entrevistas e Observações colaborativas (com data, local reservado e horário a serem acordados), nos quais os pesquisadores buscarão o máximo de benefícios e a garantia de que danos e riscos, de ordem física ou psicológica, serão minimizados e/ou evitados. Quanto à coleta de dados, poderemos fazer uso de gravação de áudio ou vídeo, que permitirão a organização e análise dos dados. As informações produzidas serão registradas, analisadas e interpretadas com base no referencial teórico e metodológico da Psicologia Sócio-Histórica e do Materialismo Histórico Dialético.

A adesão a esta pesquisa é voluntária, com duração de até 8 meses, sendo o participante isento de custos (caso ocorra será ressarcido), não percebendo remuneração pela participação. Os espaços colaborativos permitirão o acesso a todas as informações veiculadas

no decorrer da pesquisa, assim como garantirão o sigilo sobre os dados fornecidos. A divulgação das informações produzidas será realizada apenas com a sua autorização. O acesso aos dados brutos somente será permitido ao pesquisado interessado, ao pesquisador e sua equipe de estudo e ao Comitê de Ética da UFPI. Caso haja necessidade de maiores esclarecimentos ou surgirem eventuais dúvidas, pode entrar em contato com o pesquisador responsável ou com o Conselho de Ética da UFPI.

---

Comitê de Ética em Pesquisa – UFPI - Campus Universitário Ministro Petrônio Portella - Bairro Ininga Centro de Convivência L09 e 10- CEP: 64.049-550 – Teresina-PI - Tel.: (86) 3215-5734 - email: [cep.ufpi@ufpi.br](mailto:cep.ufpi@ufpi.br) web: [www.ufpi.br/cep](http://www.ufpi.br/cep).

### CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO SUJEITO

Eu \_\_\_\_\_, RG nº \_\_\_\_\_, abaixo assinado, concordo em participar do estudo: Planejamento de Ensino: potencial de transformação da prática pedagógica nos anos finais do Ensino Fundamental. Tive pleno conhecimento das informações que li ou que foram lidas para mim, descrevendo o estudo citado. Discuti com a \_\_\_\_\_ a minha decisão em participar neste estudo. Ficaram claros, para mim, quais são os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizados e seus desconfortos, as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos permanentes. Ficou claro também que minha participação não será remunerada e isenta de despesas (caso ocorra, serei ressarcido).  
Concordo, voluntariamente, em participar deste estudo e poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento, antes ou durante. A retirada do consentimento da participação no estudo não acarretará em penalidades ou prejuízos pessoais.

Teresina (PI), \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 20\_\_\_\_.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do Colaborador (a)

**Presenciamos a solicitação de consentimento, esclarecimentos sobre a pesquisa e aceite do sujeito em participar.** Testemunhas (não ligadas à equipe de pesquisadores):

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

RG: \_\_\_\_\_ Assinatura: \_\_\_\_\_

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

RG: \_\_\_\_\_ Assinatura: \_\_\_\_\_

Declaro que obtive de forma apropriada e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido deste sujeito de pesquisa ou representante legal para a participação neste estudo.

Teresina (PI), \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 20\_\_\_\_.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do Pesquisador Responsável