

Fernanda Meirelles Borges



PLANEJAMENTO DE ENSINO:

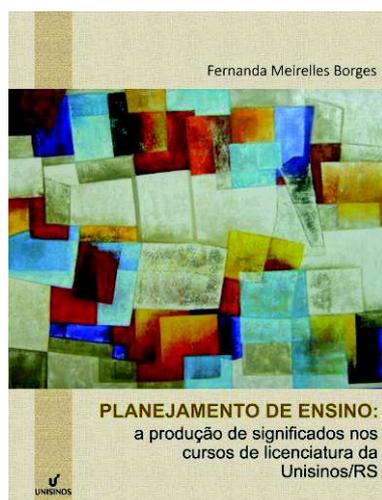
a produção de significados nos
cursos de licenciatura da
Unisinos/RS

Arte da capa: imagem livre de direitos autorais.

Autora: Fernanda Meirelles Borges

E-mail: fernandameirellesb@gmail.com

São Leopoldo, 2016



**UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS – UNISINOS
UNIDADE ACADÊMICA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
NÍVEL MESTRADO**

FERNANDA MEIRELLES BORGES

**PLANEJAMENTO DE ENSINO: A PRODUÇÃO DE SIGNIFICADOS
NOS CURSOS DE LICENCIATURA DA UNISINOS/RS**

**São Leopoldo
2016**

Fernanda Meirelles Borges

**PLANEJAMENTO DE ENSINO: a produção de significados
nos cursos de licenciatura da Unisinos/RS**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Educação, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos/Unisinos.

Linha de Pesquisa: Formação de Professores, Currículo e Práticas Pedagógicas

Orientadora: Professora Dra. Maria Cláudia Dal'Igna

São Leopoldo

2016

B732p	<p>Borges, Fernanda Meirelles Planejamento de ensino : a produção de significados nos cursos de licenciatura da Unisinos - RS / por Fernanda Meirelles Borges. – 2016. 113 f.: il. ; 30 cm.</p> <p>Dissertação (mestrado) — Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Educação, São Leopoldo, RS, 2016. “Orientadora: Professora Dra. Maria Cláudia Dal’Igna.”</p> <p>1. Planejamento de Ensino. 2. Formação de Professores. 3. Licenciaturas. 4. Pós-Estruturalismo. 5. Unisinos. I. Título.</p> <p>CDU: 378.22</p>
-------	--

Fernanda Meirelles Borges

**PLANEJAMENTO DE ENSINO: a produção de significados
nos cursos de licenciatura da Unisinos/RS**

Dissertação apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de Mestra, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos/Unisinos.

Aprovada em 26 de fevereiro de 2016.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Rodrigo Saballa de Carvalho

Universidade Federal da Fronteira Sul – PPGICH/UFS

Profa. Dra. Elí Terezinha Henn Fabris

Universidade do Vale do Rio dos Sinos – PPGEDU/Unisinos

Profa. Dra. Maria Cláudia Dal'Igna (orientadora)

Universidade do Vale do Rio dos Sinos – PPGEDU/Unisinos

Dedico este trabalho à minha família. Ao meu esposo Jéferson, companheiro admirável nesta caminhada. À minha filha Júlia e ao meu filho Bruno, amores que me movem a querer ser uma pessoa melhor todos os dias.

AGRADECIMENTOS

Ao chegar ao final desta trajetória percebo que, ao longo de toda esta caminhada, nunca estive sozinha. Muitas foram as pessoas que fizeram parte do meu processo de formação no mestrado, apoiando-me e me impulsionando a seguir em frente em diferentes momentos.

Primeiramente, gostaria de agradecer a Deus por ter me dado a vida e por criar oportunidades de eu chegar onde hoje estou. Sei que Ele sempre está ao meu lado.

À minha mais que orientadora, professora Maria Cláudia Dal'Igna, pela condução segura e amiga, pela disponibilidade, pelas inúmeras revisões e sugestões que este esforço intelectual solicitou e pelo ombro que muitas vezes serviu de consolo nas horas difíceis. Tuas orientações me tranquilizavam de tal maneira que eu me sentia completamente amparada, assistida e orientada. Obrigada por me acolher em teu grupo de pesquisa como orientanda. Obrigada por nunca deixar de acreditar em mim.

Agradeço à banca examinadora pelo aceite ao convite feito por minha orientadora e por mim. O olhar criterioso e carinhoso de vocês me fez crescer enquanto pesquisadora. Agradeço ao professor Rodrigo Saballa pelos comentários e sugestões feitos na banca de qualificação que contribuíram para a continuidade de minha pesquisa. Obrigada por me auxiliar a dar uma direção no caminho de minha dissertação. Quero agradecer à Professora Elí Fabris por me incentivar a realizar uma imersão nas leituras após a qualificação. Seu olhar atento e criterioso não me ajudou apenas como pesquisadora, mas como pessoa.

Aos colegas do grupo de orientação e prática de pesquisa, em especial a Éderson, Estela, Louisiane, Miriã, Renata, Rosemary, Soraia, Tatiane e Vivian. O tempo a mim dedicado, compartilhando parte de seus conhecimentos e experiências foi fundamental para meu crescimento acadêmico. Obrigada pelo olhar atento e cuidadoso para as várias versões que construíram esta dissertação. Reafirmo aqui o que já disse ao grupo: meu mestrado já valeu a pena pelo simples fato de me oportunizar conhecer e conviver com pessoas tão especiais quanto vocês.

À minha colega e amiga Renata, por ter me acompanhado de forma mais próxima em um momento difícil dessa caminhada, guiando meus passos e me ajudando a imprimir minha própria marca de escrita. Obrigada pelas longas tardes de estudo e pelos conselhos. Te admiro como colega e profissional.

À Tati, amiga que adotei como “madrinha” ao longo desse percurso, sempre pronta para me ouvir e colaborar no que fosse preciso. Agradeço, também, pelo olhar final à formatação deste trabalho. Tenho orgulho da relação de carinho e amizade que estamos construindo.

À Soraia, em especial, agradeço por ter se prontificado a colaborar na tradução do resumo deste trabalho. O meu sincero agradecimento.

A todos os colegas do curso de Mestrado, pelo convívio e amizade. Em especial, agradeço à Miriã e à Vivian, pelas aproximações que tivemos ao longo do curso, construindo afinidades e laços que certamente ultrapassarão as portas da Universidade. Os dias foram mais fáceis quando vocês estavam por perto.

Ao Programa de Pós-graduação em Educação da Unisinos, agradeço pela oportunidade de ter tido uma formação acadêmica qualificada.

Aos professores do curso de Mestrado em Educação da Unisinos, por todos os conhecimentos que são capazes de proporcionar e dedicação prestados ao longo destes dois anos que aqui passei.

À Caroline Azambuja, Loinir Nicolay e Priscila Ebling, secretárias do Pós-Graduação em Educação da Unisinos, por toda as dúvidas sanadas e pela disponibilidade em acompanhar todos os procedimentos administrativos.

À coordenação das Atividades Compartilhadas dos cursos de licenciatura da Unisinos, Professora Regina Urmersbach, ao professor, aos alunos e às alunas da turma que me acolheu, sem os quais este trabalho não seria possível. Obrigada por abrirem as portas para esta pesquisa.

Para que o curso de mestrado se realizasse, também contei com o apoio de pessoas que se fizeram presentes nos bastidores da academia, dando todo o suporte que podiam.

Desta maneira, quero agradecer aos colegas da Unidade de Graduação, em especial à minha gerente, professora Paula Campagnolo, por toda assistência e encorajamento. À professora Maria Luísa Bredemeier, professora Izabel Cristina Santos, colegas Jociara e Juliana. Vocês são para mim muito mais que colegas de trabalho, mas pessoas que eu sei que posso contar sempre. Muito obrigada por tudo! Agradeço também aos colegas de trabalho que cursaram ou cursam mestrado: Anete, Roberto, Matheus e Adriano. Obrigada pelas trocas. Me sentia compreendida quando conversava com vocês. Às colegas Clara, Graziela, Alice, Lucineide e nossa querida secretária Priscila, deixo, também, o meu muito obrigada!

À Professora Laura Dalla Zen, pelo compartilhamento de experiências de estudo, indicações de leitura e por toda motivação e incentivo. Quero agradecer, também, ao professor Gustavo Borba, pelo apoio e oportunidade de lhe conhecer enquanto professor.

À minha conselheira e mais que amiga, Maria Luísa, agradeço, ainda, por ter me instigado a fazer o mestrado e por todas as vezes que me ouviu e me aconselhou. Obrigada, também, pela revisão linguística desse trabalho.

Também teve aqueles que não só viveram de perto a minha trajetória como mestranda, mas sentiram na pele as mudanças, tanto intelectuais, como de rotina e logística que isso implicou ao longo desses dois anos de aprendizado.

Desta forma, agradeço aos meus pais Édison e Marisa e aos meus sogros Walfredi e Marli por todo carinho e dedicação prestados a mim e aos meus filhos. Obrigada por cuidarem da minha família.

Aos meus irmãos, cunhadas, cunhados e concunhadas, agradeço por entenderem os meus momentos de ausência.

Aos meus amigos do Grupo de Reflexão – G17 – amigos que Deus me deu. Obrigada por todo carinho e preocupação. Me encontrar com vocês ao longo dessa jornada era como alimentar minha alma para seguir em frente.

E, por fim, agradeço à minha família. Agradeço ao meu esposo Jéferson por ter aguentado comigo todas as privações que tivemos ao longo desses dois anos. Obrigada por sempre apoiar minhas decisões e caminhar ao meu lado para a concretização de nossos sonhos.

Agradeço aos meus filhos, Júlia e Bruno, pelo simples fato de existirem. Chegar em casa cansada após um dia cheio de aprendizado e trabalho e me encontrar com vocês dois, mesmo quando já estavam dormindo, me fazia ter certeza de que tudo valia a pena. Vocês são incríveis!

A todos e a todas que, direta e indiretamente, contribuíram com estímulos, orientações e críticas para que este estudo pudesse se concretizar. Obrigada por acompanharem e apoiarem essa importante etapa de minha vida.

A tarefa não é ver o que ninguém viu ainda, mas pensar aquilo que ninguém pensou a respeito daquilo que todo mundo vê. (SCHOPENHAUER, 2010, p.157)

RESUMO

Esta dissertação se propõe investigar, descrever e analisar os significados atribuídos por estudantes de licenciatura da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos) ao planejamento de ensino. Para isso, busco apoio teórico nos Estudos em Docência e em Planejamento de Ensino, aproximando-os da perspectiva pós-estruturalista de Michel Foucault. A partir dessa compreensão, proponho interrogar o tema planejamento de ensino com um olhar problematizador. Para realizar a pesquisa, fiz alguns movimentos para me aproximar da atividade acadêmica (disciplina) “Planejamento e Organização da Ação Pedagógica”, ofertada para os nove cursos de licenciatura da Unisinos, e, a seguir, escolhi o grupo focal como procedimento metodológico – coordenei cinco grupos focais com estudantes de licenciatura matriculados em uma turma no período letivo de 2015/2. Utilizei-me do conceito de linguagem como ferramenta teórica para estudar o planejamento de ensino por entender que ele contribui para a análise dos sistemas discursivos que conformam os objetos. Os resultados do estudo possibilitam mostrar que: (1) Os estudantes de licenciatura referem-se ao planejamento como algo flexível, e não como algo concluído. Ao mesmo tempo, os futuros professores vão apresentar o aluno como uma variável incontável, e, quando o aluno assume uma centralidade no processo de planejar, os conhecimentos escolares ficam esmaecidos; (2) Os licenciandos compreendem, ainda, o processo de planejar como intimamente ligado às questões metodológicas, e o relacionam menos aos objetivos e conteúdos a serem desenvolvidos. Ao mesmo tempo, quando mencionam conteúdos para pensar o planejamento, os estudantes o fazem como sinônimo de atividade ou lista de tarefas a serem executadas.

Palavras-chave: Planejamento. Planejamento de Ensino. Formação de Professores. Licenciaturas. Pós-Estruturalismo.

ABSTRACT

This thesis proposes to investigate, describe and analyze the meanings attributed by undergraduate students of teaching from Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos) to education planning. For this, we seek theoretical support in Studies in Teaching and Education Planning, approaching the post-structuralist perspective of Michel Foucault. From this understanding, we propose to examine the subject teaching planning with a problem-solving look. To conduct the survey, we made some moves to get closer to the academic activity (discipline) "Planning and Organization of Educational Action" offered for the nine degree teaching courses at Unisinos, and then we chose the focus group as a methodological procedure - we coordinated five focus groups with undergraduate students of teaching enrolled in a class in the university term of 2015/2. We used the language concept as a theoretical tool to study the teaching of planning by understanding that it contributes to the analysis of the discursive systems that make the objects. The study results make it possible to show that: (1) Undergraduate students of teaching refer to the planning as something flexible, not as something complete. At the same time, the future teachers will present the student as an uncontrollable variable, and when the student takes on a central role in the process of planning, school knowledge are dimmed; (2) The future teachers understand, also, the process of planning as closely linked to methodological issues, and relate it less to the objectives and contents to be developed. At the same time, when they mention contents to think about planning, undergraduate students of teaching do it as a synonym of an activity list or some tasks to be performed.

Keywords: Planning. Education planning. Teacher training. Teaching Courses. Post-structuralism.

RESUMEN

Esta tesis se propone investigar, describir y analizar los significados atribuidos por los estudiantes de licenciatura de la Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos) a la planificación de la educación. Para eso, busco apoyo teórico en los Estudios de la Enseñanza y la Planificación de la Educación, acercando a la perspectiva postestructuralista de Michel Foucault. A partir de este entendimiento, me propongo interrogar el tema planificación de la enseñanza con una mirada problematizadora. Para llevar a cabo la investigación, hice algunos movimientos para acercarme a la actividad académica (disciplina) "Planificación y Organización de la Acción Educativa" ofrecida para los nueve cursos de licenciatura de la Unisinos, y luego elegí el grupo focal como procedimiento metodológico - coordiné cinco grupos focales con estudiantes de licenciatura matriculados en una clase en el año escolar de 2015/2. Me utilicé del concepto del lenguaje como herramienta teórica para estudiar la enseñanza de la planificación mediante la comprensión de que contribuye al análisis de los sistemas discursivos que hacen los objetos. Los resultados del estudio permiten demostrar que: (1) Los estudiantes de licenciatura se refieren a la planificación como algo flexible y no como algo completo. Al mismo tiempo, los futuros docentes presentarán el estudiante como una variable incontrolable y, cuando el estudiante adquiere un papel central en el proceso de planificación, los conocimientos escolares se quedan desmayados; (2) Los licenciandos incluyen también el proceso de la planificación como estrechamente vinculado a cuestiones metodológicas, y se relacionan menos con los objetivos y los contenidos a desarrollar. Al mismo tiempo, cuando el contenido de mención a pensar acerca de la planificación, los estudiantes lo hacen como sinónimo de actividad o lista de tareas a realizar.

Palabras clave: Planificación. Planificación de la educación. Formación del Profesorado. Licenciaturas. Postestructuralismo.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Dissertações e Teses consultadas até a Qualificação.....	20
Quadro 2 – Dissertações e Teses consultadas após a Qualificação.....	21
Quadro 3 – As competências previstas nas Atividades Compartilhadas de Planejamento e Organização da Ação Pedagógica.....	56

SUMÁRIO

1 PRIMEIRAS LINHAS: A APRESENTAÇÃO DA DISSERTAÇÃO	13
2 PLANEJAR: DO ESPAÇO VAZIO À CONSTRUÇÃO DO PROBLEMA DE PESQUISA.....	19
3 PLANEJAMENTO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: DIMENSÕES CONCEITUAIS.....	29
3.1 FORMAÇÃO DE PROFESSORES: DESCREVENDO UM CENÁRIO PARA PROBLEMATIZAR O PLANEJAMENTO DE ENSINO.....	29
3.2 O PLANEJAMENTO DE ENSINO COMO OBJETO DE PESQUISA: DOS SIGNIFICADOS EM CIRCULAÇÃO	35
4 O PROCESSO DE FAZER PESQUISA: OS CAMINHOS PERCORRIDOS.....	49
4.1 APROXIMAÇÕES COM A ATIVIDADE ACADÊMICA PLANEJAMENTO E ORGANIZAÇÃO DA AÇÃO PEDAGÓGICA.....	50
4.2 GRUPO FOCAL: CONHECENDO A TURMA EM PEQUENOS GRUPOS	61
5 “ÀS VEZES ELE (PROFESSOR) ENCONTRA ALGUMA DIFICULDADE NO CAMINHO”: OS SIGNIFICADOS ATRIBUÍDOS AO PLANEJAMENTO	68
5.1 “SE NÃO EXISTIR O PLANO B, A GENTE ESTÁ RALADO”: A CONSTITUIÇÃO DE UM PLANEJAMENTO FLEXÍVEL	70
5.2 “É PRECISO ELABORAR ATIVIDADES DE FORMA DINÂMICA”: A PRODUÇÃO DE UM PLANEJAMENTO COMO LISTA DE TAREFAS	80
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	90
REFERÊNCIAS.....	94
APÊNDICE A- TERMOS DE ANUÊNCIA APROVADOS NO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA	102
ANEXO A - SOLICITAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAR PESQUISA NA UNISINOS	105
ANEXO B – AS COMPETÊNCIAS PREVISTAS NA ATIVIDADES COMPARTILHADA DE PLANEJAMENTO E ORGANIZAÇÃO DA AÇÃO PEDAGÓGICA.....	106

1 PRIMEIRAS LINHAS: A APRESENTAÇÃO DA DISSERTAÇÃO

[...] Não vejo razão, para alguém fazer uma pesquisa de verdade, que não seja o amor a pensar, a *libido* de conhecer. E, se é de amor ou desejo que se trata, deve gerar tudo o que o amor intenso suscita, de tremedeira até suor nas mãos. O equivalente disso na área de pesquisa é muito simples: o susto, o pavor diante da novidade. Mas um pavor que desperte a vontade de inovar, em vez de levar o estudante a procurar terra firme, terreno conhecido. (RIBEIRO, 1999, p.190 – grifo do autor).

Escolho as palavras de Ribeiro para iniciar esta dissertação por entender que elas esclarecem a minha percepção em relação à forma como esta pesquisa foi realizada. O caminho por mim percorrido ao longo desta investigação demandou muitos esforços e provocou uma série de sentimentos que hoje entendo como fundamentais e próprios desse processo, pois foram eles que me impulsionaram a sair da minha zona de conforto após tantos anos sem estudar e me trouxeram para um espaço de formação, pesquisa e produção de conhecimento.

Ao retornar aos estudos e me deparar com o fato de que, para fazer pesquisa, era necessário abandonar a terra firme, revirar, reorganizar e até mesmo romper com alguns conceitos estabelecidos para dar lugar ao processo de pesquisa, muitas incertezas e medos surgiram. Mas, o pavor da novidade também acendeu um novo desejo de conhecer e pesquisar, pois, a cada passo dado, ia aprendendo mais, ressignificando conceitos e me tornando pesquisadora.

Escolher o tema do planejamento de ensino foi um fator motivador, pois acredito, como diz Ribeiro (1999), que a escolha do tema de pesquisa está relacionada à recusa da procura pela terra firme, à busca do terreno desconhecido. Acredito que só é possível estudar e pesquisar aquilo de que gostamos, que nos interessa, que nos dá prazer e movimenta nosso desejo. Mas, quando ingressei no Mestrado e me aproximei de alguns campos teóricos, principalmente da perspectiva pós-estruturalista de Michel Foucault¹, senti por diversas vezes a tremedeira, o suor nas mãos e o pavor diante do desconhecido.

Foi então que passei a buscar possibilidades de pensar sobre a temática. Para isso, seria necessário questionar algumas verdades sobre planejamento de ensino e muitas dúvidas e indagações começaram a surgir.

¹ No Capítulo 3, apresento a perspectiva pós-estruturalista e os principais conceitos utilizados na pesquisa.

Ao refletir sobre as possibilidades e impossibilidades que me rodeavam até a conclusão desta dissertação, pude me dar conta de que meu desejo de pesquisa vai além do que parece acabado ou determinante, mas entendo como fundamental o percurso desta pesquisa para compreender que tudo o que foi estudado, lido e construído até aqui é resultado do espaço e do tempo deste estudo, e algo que não considero definitivo.

Para iniciar a contextualização desta dissertação intitulada “Planejamento de Ensino: a produção de significados nos cursos de licenciatura da Unisinos/RS”, apresento brevemente momentos de minha trajetória acadêmica e profissional que contribuíram para a elaboração dos primeiros questionamentos que pude formular, especialmente aqueles relacionados à formação docente.

Desde muito nova, criança ainda, já tinha o desejo de ser professora. Quando a brincadeira era de escola, o quadro e o giz sempre ficavam comigo e eu brincava de ensinar minhas amigas mais novas. Hoje, compreendo que muitos fatores concorrem para a definição da profissão, mas, como minha mãe também era professora eu via a alegria dos alunos ao vê-la e a atenção que ela recebia deles, isso me encantava. Minha mãe também atuou como diretora de escola e, como isso demanda uma dedicação considerável, toda a família era muito envolvida no ambiente escolar, desde ajudar nas festas de datas comemorativas até desligar o alarme da escola quando tocava à noite ou nos fins de semana.

Com esse meu desejo precoce, aos 11 anos de idade, fui matriculada em uma escola particular com o objetivo de seguir lá até me formar professora, pois essa escola ofertava o curso de Magistério². Enquanto cursava o Magistério no turno da manhã, à tarde trabalhava em uma escola de Educação Infantil com uma turma de maternal, com crianças de 3 a 4 anos. Foi essa, então, minha primeira experiência profissional na Educação.

Concluídas as aulas, realizei vestibular para o curso de Licenciatura em Matemática³ e cursei uma disciplina enquanto realizava o estágio curricular do Magistério em uma turma de 3ª série. Entusiasmada com a experiência anterior no maternal, após um ano, troquei o curso para Pedagogia.

² Cursei Magistério no Colégio São José, em São Leopoldo, concluindo o curso em agosto de 1997.

³ Ingressei no curso de Licenciatura em Matemática na Universidade do Vale do Rio dos Sinos – Unisinos em fevereiro de 1997. Após novo vestibular, em fevereiro de 1998, ingressei no curso de Pedagogia, licenciando-me em agosto de 2003.

Cursando o 3º semestre de Pedagogia, participei de um processo seletivo para trabalhar no extinto Setor de Currículos da Unisinos⁴. Nesse setor, trabalhei com o aproveitamento de estudos e de atividades complementares dos currículos dos alunos, bem como tive contato com alguns materiais que regulam os cursos superiores, como Projetos Políticos Pedagógicos (PPPs) e Diretrizes Curriculares.

Minha gestora nesse setor era pedagoga e, junto comigo, atuavam outras colegas da Pedagogia, Letras, Psicologia e Direito. E, por mais que, às vezes, nós sentíssemos que estávamos numa área tão contrária à nossa formação, nossa gestora sempre nos mostrava a importância de se pensar a Educação do lado da gestão acadêmica. Lembro-me dela nos dizendo que, sem o curso de Pedagogia, não conseguiríamos ver os documentos, aproveitamentos, nem fazer as análises necessárias tendo como foco a educação. Esse tipo de ensinamento me fez perceber que eu era sim uma pedagoga, não importando o foco de atuação.

Após anos atuando no Setor de Currículos, participei de um novo processo seletivo para atuar na Unidade Acadêmica de Graduação (UAGrad), local onde trabalho desde então. Nesse espaço, juntamente com a equipe da Gerência Acadêmica⁵, trabalhamos com todo o planejamento da oferta e matrícula da graduação e ainda analisamos situações acadêmicas que envolvem alunos, professores e coordenações de curso. Em cada análise que faço, ficam evidentes o valor que atribuo ao ensino e à aprendizagem dos alunos e a preocupação que tenho com os percursos curriculares dos alunos/futuros professores.

Enquanto funcionária da UAGrad, percebo a preocupação dos meus gestores quanto à baixa procura, nos vestibulares e ingressos extravestibulares, pelos cursos de licenciatura e a diminuição gradual do número de alunos neles matriculados. Outra inquietação vem das narrativas de amigos e colegas formados em cursos de licenciatura que atuam como docentes. Essas narrativas destacam as dificuldades encontradas em sala de aula para ensinar os seus alunos, remetendo ao pouco preparo que tiveram em sua formação.

Além de trabalhar como funcionária na UAGrad, com o objetivo de atuar de forma mais efetiva no campo da Educação, formei-me especialista em

⁴ Atualmente, os percursos curriculares dos estudantes são analisados pela Gerência de Registros Acadêmicos (GRA), que integra a Unidade de Serviços Acadêmicos (USA), em conjunto com as coordenações de curso de graduação.

⁵ A Unidade Acadêmica de Graduação é dividida por Gerências. A Gerência Acadêmica existe na Universidade desde 2005.

Psicopedagogia⁶ pelo Centro Universitário Feevale e abri um consultório em Sapucaia do Sul, onde atuei por três anos. Em maio de 2014, passei a atuar, também, como tutora⁷ de curso totalmente a distância da Unisinos.

Faço uma pausa na apresentação dessa trajetória para refletir sobre como nossas experiências pessoais, profissionais e acadêmicas nos ajudam a dizer quem somos.

Quem somos nós, quem é cada um de nós senão uma combinatória de experiências, de informações, de leituras, de imaginações? Cada vida é uma enciclopédia, uma biblioteca, um inventário de objetos, uma amostragem de estilos, onde tudo pode ser continuamente remexido e reordenado de todas as maneiras possíveis. (CALVINO, 1990, p. 138).

Considerando as experiências pessoais e profissionais já mencionadas, fui em busca de experiências acadêmicas e decidi cursar o Mestrado, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Unisinos, em 2014.

Ao longo do curso de mestrado, me reaproximei das leituras sobre planejamento de ensino, e, como já referi, conheci a perspectiva pós-estruturalista de Michel Foucault. As leituras que realizei me possibilitaram compreender que muitas são as formas de se perceber as verdades existentes em relação a um determinado tema, que antes pensava serem inquestionáveis, assim como o próprio significado de planejamento que todos consideram algo dado desde sempre. Para fazer pesquisa, Foucault nos indica que “É preciso também que nos inquietemos diante de certos recortes ou agrupamentos que já nos são familiares”. (FOUCAULT, 2012a, p.25). Passo a pensar, então, que o ato de fazer pesquisa infere, conforme Foucault (2012a), desconfiança, estranhamento, suspeita.

A partir dessa compreensão, proponho interrogar o tema planejamento de ensino com um olhar investigativo e questionador para identificar, descrever e analisar os sentidos atribuídos por estudantes de licenciatura ao planejamento de ensino no âmbito da formação inicial.

⁶ Iniciei a Especialização em Psicopedagogia: abordagem clínica e institucional, no ano de 2004, no Centro Universitário Feevale, concluindo-a em 2006.

⁷ Desde maio de 2014 passei a integrar o quadro de tutores do curso de Administração EaD, atuando na atividade acadêmica de Introdução à Educação a Distância, com carga horária de 2 horas-aula semanais. Em 2015 passei a pertencer, também, ao quadro de tutores do curso de Pedagogia EaD, atuando com a atividade acadêmica de História da Educação, com carga horária de 4 horas-aula semanais.

Considerando que todos nós operamos a partir de descrições de práticas, dedico-me a descrever e analisar, neste capítulo, as minhas próprias práticas e o percurso formativo e profissional que tracei até o momento e que, de alguma forma, contribuíram para pensar o planejamento de ensino como objeto de estudo.

Estando na UAGrad em contato diariamente com os cursos de licenciatura e seus currículos, compreendo a importância de investigar o planejamento de ensino no contexto da formação inicial de docentes. Por isso, para desenvolver a pesquisa de mestrado, realizei alguns movimentos para me aproximar da atividade acadêmica⁸ “Planejamento e Organização da Ação Pedagógica”, ofertada para os quatorze cursos de licenciatura da Unisinos (Ciências Biológicas, Ciências Sociais, Educação Física, Filosofia, Física, História, Letras-Ingês, Letras-Português, Letras-Português/Espanhol, Letras-Português/Ingês, Matemática e Pedagogia presencial e a distância e Psicologia), o que me possibilitou acompanhar estudantes de diferentes licenciaturas em processo de formação e investigar o planejamento de ensino. Acompanhei uma turma no período letivo de 2015/2, e desenvolvi um grupo focal com alunos e alunas matriculados nessa turma.

Após essa breve contextualização da dissertação, apresento a sua estrutura.

No Capítulo 2, “Planejar: do espaço vazio à construção do problema de pesquisa”, apresento as motivações para a realização da investigação e formulo o problema de pesquisa, com base nas pesquisas já realizadas sobre planejamento de ensino e formação docente.

No Capítulo 3, “Planejamento e Formação de Professores: dimensões conceituais”, analiso o tema planejamento de ensino com a finalidade de buscar argumentos para tensionar algumas verdades estabelecidas sobre o tema. Além disso, examino alguns elementos da formação de professores relacionados, principalmente, ao processo de planejamento e ao exercício da docência.

No Capítulo 4, “O processo de fazer pesquisa: os caminhos percorridos”, descrevo o percurso de minha pesquisa e o procedimento metodológico escolhido para o desenvolvimento do trabalho de campo. Nesse capítulo, ainda apresento a atividade acadêmica “Planejamento e Organização da Ação Pedagógica”.

No Capítulo 5, “Às vezes ele (professor) encontra alguma dificuldade no caminho: os significados atribuídos ao planejamento” volto-me para o material

⁸ As disciplinas que compõem as sequências curriculares dos cursos da Unisinos são chamadas de atividades acadêmicas. Desta forma, adotei, neste trabalho, esta terminologia.

empírico da pesquisa, buscando descrever e analisar as categorias elaboradas: “*Se não houver o plano B, a gente está ralado: a constituição de um planejamento flexível*”; “*É preciso elaborar atividades de forma dinâmica: a produção de um planejamento como lista de tarefas*”.

Ao final, apresento minhas considerações finais a partir da retomada do percurso de pesquisa e dos resultados obtidos com as análises.

2 PLANEJAR: DO ESPAÇO VAZIO À CONSTRUÇÃO DO PROBLEMA DE PESQUISA

A prática de planejar costuma aqui ser representada por uma ausência, por um espaço vazio, inexistindo como objeto discursivo de preocupação, investigação e debate. Como se não fizesse parte do trabalho docente e, dele, nossos alunos dos cursos de formação não precisassem dar conta ao chegar nas escolas. (CORAZZA, 2009, p.113).

Para essa pesquisa que se propõe investigar os significados atribuídos a prática de planejar por estudantes de cursos de formação inicial, as palavras de Corazza (2009) soam bastante provocadoras. A autora, ao se referir à prática de planejar usando as palavras *ausência*, *espaço vazio* e *inexistindo*, nos provoca a pensar qual é o espaço que o planejamento tem ocupado nos diferentes cenários, entre eles, na formação inicial de professores e na produção acadêmica. Assim, neste capítulo, proponho-me a investigar o que tem sido dito sobre o planejamento no âmbito da pesquisa acadêmica, para compreender pontos importantes deste contexto e circunscrever meu problema de pesquisa.

Procurando analisar o que já se tem pesquisado a respeito do tema planejamento de ensino e que conhecimentos já foram constituídos a partir dessas pesquisas, começo a investigação realizando uma consulta das teses e dissertações publicadas nas seguintes bases de dados: Banco de Teses da Capes (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), Unisinos (Universidade do Vale do Rio dos Sinos), UFRGS (Universidade Federal do Rio Grande do Sul) e Fundação Victor Civita⁹. Procurei identificar os conhecimentos já elaborados, apontando os temas mais pesquisados e as possíveis lacunas deixadas por essas pesquisas, para, a partir daí, construir uma possibilidade de investigação.

⁹ Embora a Fundação Victor Civita não tenha uma base científica de teses e dissertações, desde 2007 possuiu uma Área de Estudos e Pesquisas com o principal objetivo de produzir e disseminar informações resultantes de pesquisas educacionais formuladas por políticas públicas, pesquisadores, institutos e universidades dedicados à pesquisa educacional e à formação de educadores e gestores, bem como por Organizações Não Governamentais (ONGs) com foco na Educação. Seus estudos e pesquisas educacionais são nas áreas de avaliação, carreira, currículo, formação de professores, gestão escolar, políticas públicas e tecnologia. O site da Fundação Victor Civita não permite a consulta das pesquisas realizadas por descritor. Nesse caso, abri cada um dos quatro livros publicados pela Fundação e classifiquei os artigos publicados de acordo com os descritores utilizados nos demais sites (FUNDAÇÃO VICTOR CIVITA, 2015).

Assim, o objetivo deste capítulo é apresentar a sistematização da produção localizada sobre planejamento de ensino no contexto da pesquisa educacional acadêmica, com a finalidade de conhecer o que vem sendo pensado, discutido e produzido e de destacar os diferenciais do estudo que me proponho realizar. Para isso, realizei uma revisão bibliográfica a fim de identificar, selecionar e estudar as pesquisas já realizadas sobre planejamento de ensino.

Iniciei a consulta aos bancos de dados pelo descritor “planejamento de ensino”. Em seguida, afinei a pesquisa utilizando o descritor “planejamento pedagógico”. Para finalizar, consultei também os descritores “prática docente” articulando com “Pibid” (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência). Mostro, no quadro a seguir, os resultados do levantamento realizado e apresentado na ocasião da qualificação¹⁰:

Quadro 1 – Dissertações e Teses consultadas até a Qualificação

Banco de Dissertações e Teses Descritores Consultados	Unisinos	UFRGS	Capes	Fundação Victor Civita	TOTAL
Planejamento de Ensino	73	13	1160	1	1247
Planejamento Pedagógico	12	–	224	1	237
Prática Docente	43	3	1530	3	1579
Pibid	1	2	26	–	29
TOTAL	129	18	2940	5	3092

Fonte: Elaborado pela autora.

Após a qualificação, seguindo a recomendação da banca examinadora, realizei uma busca nos mesmos bancos de dados, ampliando os descritores utilizados na época da qualificação – usei, também, “didática”, “pedagogia de projetos”, “planejamento curricular”, “planejamento educacional”, “planejamento de estudos”, “plano de aula” e “projeto de ensino” – e obtive um resultado bastante

¹⁰ A revisão bibliográfica apresentada nesse capítulo ocorreu em dois momentos. O primeiro foi no ano de 2014, para a elaboração do projeto de dissertação. Em 2015, realizei uma nova revisão bibliográfica, para ampliar e complementar a discussão realizada no projeto de dissertação.

significativo de pesquisas. Optei por manter o termo “Pibid”, mesmo que o campo de pesquisa não seja mais o proposto inicialmente, porque sabia que pesquisas sobre o tema têm sido desenvolvidas na esfera deste Programa. Apresento no quadro a seguir os resultados do levantamento realizado após a qualificação:

Quadro 2 – Dissertações e Teses consultadas após a Qualificação

Banco de Dissertações e Teses Descritores Consultados	Unisinos	UFRGS	Capes	Fundação Victor Civita	TOTAL
Didática	19	2871	750	–	3.640
Pedagogia de Projetos	13	2826	146	–	2.985
Pibid	1	2	26	–	29
Planejamento Curricular	22	1888	115	1	2.026
Planejamento Educacional	52	4171	423	1	4.646
Planejamento de Ensino	73	13	1160	1	1247
Planejamento de Estudos	97	10625	2580	1	13303
Planejamento Pedagógico	12	2674	194	1	2.881
Plano de Aula	4	5179	80	1	5.264
Prática Docente	43	3	1530	3	1.579
Projeto de Ensino	83	9093	1528	–	10.704
TOTAL	419	39.345	8.532	9	48.305

Fonte: Elaborado pela autora.

Realizando uma leitura inicial dos títulos das pesquisas, pude observar que nos descritores didática, planejamento educacional e projeto de ensino, a temática

do planejamento não é abordada de forma central. Nesses descritores, inclusive, encontrei pesquisas dos diferentes campos do saber, como administração, saúde, direito, entre outras. Encontrei pesquisas que vão se ocupar do planejamento para a formação de professores especialmente nos descritores planejamento de ensino, prática docente e planejamento pedagógico.

Mesmo fazendo essa seleção inicial a partir dos títulos, o número de pesquisas era considerável, o que trouxe a necessidade de estabelecer mais alguns critérios. Dessa forma, para aprofundar minha análise na tentativa de compreender o que já se sabe sobre o tema e como esses estudos poderão me auxiliar a pensar minha pesquisa e a construção da problematização, selecionei as pesquisas mais recentes (publicadas a partir dos anos 2000) e também as mais relevantes, utilizando os filtros dos próprios sites de busca.

A escolha desses critérios não se deu ao acaso. O critério temporal se justifica pelo fato de que olhar para o que tem sido pesquisado nos últimos 15 anos é o suficiente para se perceber os deslocamentos e as continuidades nas pesquisas sobre planejamento. Já o critério da relevância, se dá por outro motivo. Ao identificar os trabalhos mais pesquisados e mais citados, consigo perceber a circulação de significados sobre planejamento, seja no meio acadêmico, seja no meio escolar, ou seja, sobre a temática escolhida.

Conforme a análise dos trabalhos já realizados sobre o planejamento no contexto da pesquisa educacional acadêmica, pude perceber que o assunto tem sido pouco abordado nas últimas décadas. A seguir, apresento de forma resumida as pesquisas sobre planejamento que contribuíram para a contextualização do problema que pretendo investigar.

Corazza (2009) e Veiga-Neto (2011a) ao analisarem a literatura didática brasileira entre os anos 1970 e 1990, ressaltam que existe uma ausência ou uma negação da questão do planejamento, mas, quando esse é abordado nos trabalhos educacionais, a análise aparece dividida em dois grupos: a) planejamento macro (políticas públicas); b) planejamento micro (nível escolar e/ou ensino). Além disso, os autores mostram que essas duas abordagens estão relacionadas com duas perspectivas teóricas hegemônicas no campo educacional.

O primeiro grupo questiona uma perspectiva tecnicista, pelo caráter autoritário e centralizador das políticas educacionais, e adota um tom de denúncia em seus trabalhos. O segundo, numa perspectiva participativo-crítica, analisa o planejamento

como instrumento pedagógico e de luta política por uma escola pública democrática e de qualidade.

Os trabalhos que encontrei na pesquisa nos bancos de dados têm uma forte vinculação com a análise proposta por Corazza (2009) e Veiga-Neto (2011a). A maioria deles encontra-se no segundo grupo, onde o planejamento é olhado como uma possibilidade de instituir uma verdadeira cidadania da comunidade escolar. Mesmo em menor número, encontro alguns trabalhos que, ao olharem para o planejamento em nível macro político, mostram como os professores, na sua prática cotidiana, subvertem tais políticas propondo formas de resistência. O que Corazza (2009) não aponta e que eu encontro em minhas análises seria um terceiro grupo, que investiga o tema do planejamento a partir da relação teoria e prática.

No primeiro grupo, destaco as pesquisas de Bossle (2003), Fenner (2009), Silva (2009) e Moraes (2010). A apresentação a seguir não se dá pela importância de cada pesquisa, mas pelo critério de ano em que as pesquisas foram realizadas.

O planejamento de ensino foi pesquisado por Fabiano Bossle (2003), que investigou essa temática utilizando-se da metodologia etnográfica com professores de educação física do 2º e 3º ciclos do ensino fundamental em quatro escolas do município de Porto Alegre/RS. A pesquisa procurou compreender os significados atribuídos pelos professores ao planejamento de ensino e a sua prática educativa cotidiana, tendo como referencial a Proposta Político-Pedagógica implantada pela Secretaria Municipal de Educação do município.

A pesquisa de Bossle permitiu compreender a singularidade da concepção de planejamento de ensino frente às demandas do cotidiano nas escolas. Ao atribuírem significados ao planejamento de ensino, os professores entrevistados enfatizam as limitações e as possibilidades de construção de suas práticas educativas no cotidiano de suas escolas e de seus contextos singulares.

Roniere Fenner (2009) investigou os impactos que o Projeto Político-Pedagógico produz na vida de estudantes do noturno de uma escola pública de educação básica, no que tange a evasão e a repetência. A análise de documentos, observação e entrevistas realizadas apontaram quatro categorias de análise, sendo uma delas, planejamento de ensino. Segundo a autora (2009), a escola procura, através das políticas educacionais, das condições sociais e da forma como vivem os alunos matriculados na escola, solucionar os problemas que tem em relação aos processos escolares.

Em sua tese, Marcelo Silva (2009) investigou os saberes profissionais e a intuição docente. O estudo, realizado no campo da docência universitária, objetivou responder como os professores universitários constituem seus saberes profissionais e de que forma utilizam a intuição em seu saber-fazer cotidiano. A pesquisa foi realizada com dois professores universitários de duas universidades distintas, com trajetórias profissionais e de formação diferenciadas, mas com reconhecimentos profissionais semelhantes e objetivou responder como docentes universitários compõem seus saberes profissionais e de que forma utilizam a intuição em seu saber-fazer cotidiano. A pesquisa possibilitou compreender como um grupo lança mão de seus saberes e da intuição no contexto de suas práticas.

Lenir Moraes (2010) analisou duas revistas pedagógicas com o objetivo de compreender “modos pelos quais os discursos pedagógicos constituíram jeitos de pensar a educação através da organização por projetos” (p.9). Nas análises realizadas, o termo projeto é utilizado para descrever práticas de planejamento e organização curricular.

As pesquisas citadas, olhando para diferentes dimensões do planejamento, mostram como, apesar da temática do planejamento ser descrita em diferentes esferas, seja em revistas pedagógicas, seja em políticas públicas municipais, ela passa por ressignificação por parte dos professores, no contexto da sala de aula, em sua prática profissional. Essas pesquisas, ao mostrarem o quanto os professores são interpelados (ou não) por essas políticas e artefatos da cultura, oferecem subsídios para que eu possa construir a minha pergunta de pesquisa.

O segundo grupo de pesquisas que destaco foca o olhar no planejamento dentro do espaço escolar, pensando nas possibilidades e limites dessa prática. Para isso, apresento as pesquisas de Silva (2008), Terra (2010), Ana Santos (2011), Thaís Santos (2011), Anjos (2012), Rossetto (2012), Locatelli (2013) e Neves (2014).

Fabiana Silva (2008) analisou os efeitos de verdade produzidos sobre seu tema de pesquisa: "aprender matemática é difícil". A pesquisa foi realizada com um grupo de alunos do Ensino Médio do município de Canoas/RS através de grupo de discussão. A pesquisa possibilitou perceber que a escola procura normalizar seus alunos, posicionando-os como aprendentes ou não-aprendentes a partir de alguns aspectos como esforço, empenho, atenção e interesse, centralizando no sujeito a dificuldade de aprender matemática.

Mara Terra (2010) buscou responder como professoras atuantes nas 4ª Séries do Ensino Fundamental se constituíram professoras e quais as implicações disso em sua prática docente. A pesquisa compreendeu a trajetória de três professoras atuantes nessa série, todas com mais de 20 anos de experiência na profissão, buscando observar, através de suas experiências escolares e acadêmicas, como se constituíram professoras, analisando as especificidades dos saberes que são próprios de ser professor das séries iniciais, mais especificamente, da 4ª Série. Sua pesquisa identificou saberes adquiridos/construídos por essas professoras e as implicações (ou não) desses saberes/formação em suas práticas.

O estudo de Ana Santos (2011) refletiu sobre as aulas de Geografia nas séries finais do Ensino Fundamental. A pesquisa buscou identificar os pressupostos em que o licenciado em Geografia se fundamenta para trabalhar a Geografia Escolar e os desafios e as dificuldades enfrentados por esses professores no exercício de sua profissão. A investigação foi realizada com quatro professores de duas escolas municipais de São Luís/MA, por intermédio de observação e entrevista. A pesquisa concluiu que haverá uma renovação do ensino em sala de aula na medida em que o professor investir em sua formação profissional após a graduação.

A pesquisa de Thaís Santos (2011) investigou a prática do professor com o objetivo de comparar e refletir sobre a relação entre o trabalho prescrito, planejado e realizado. A pesquisa teve como foco o planejamento e a execução de aulas de Português, tendo o texto como objeto de ensino. Foi realizada uma observação participante durante os planejamentos e as aulas, em uma escola pública municipal do interior da Bahia. Os resultados da pesquisa de Santos (2011) mostraram que as ações docentes, tanto nos planejamentos quanto nas aulas, com propósito de atingir seus objetivos de ensino, se valem de alguns dos objetos constitutivos da disciplina.

Caroline dos Anjos (2012) afirma que, para elaborar um projeto de ensino, o professor precisa avaliar o contexto escolar de sua turma, utilizar-se de estratégias de ensino e explorar seus conhecimentos pessoais e acadêmicos. A pesquisa de Anjos (2012) estudou o planejamento de ensino examinando relatórios de estagiários e ex-estagiários que ministraram aulas de Biologia para o Ensino Médio em escolas do município de Porto Alegre/RS. As análises permitiram a criação de um roteiro de planejamento de ensino, com inclusão de categorias e subcategorias.

Marisa Rosseto (2012) discutiu os processos de planejamento educacional e de formação continuada do professor do Ensino Médio em sua pesquisa. O trabalho

buscou compreender as dificuldades do trabalho de planejamento, da troca de experiência, do estudo em conjunto na escola, mesmo quando são propostas horas remuneradas para esses fins. A autora questiona o aproveitamento das horas destinadas ao planejamento, à troca de experiências, à avaliação do trabalho pedagógico e à formação continuada na escola. Os resultados apontaram para necessidade de uma reflexão das práticas, considerando a importância da formação contínua, planejada, remunerada e garantida pelas instituições.

Focalizando um curso específico de licenciatura, Tiago Locatelli (2013) observou a inserção do estudante de Educação Física no território escolar ao longo da formação inicial; em sua análise, considerou que as estratégias utilizadas contribuem positivamente para a inserção dos estudantes no âmbito escolar.

Ainda sobre o ensino de Matemática, Rayssa Neves (2014) problematizou a formação inicial dos professores de Matemática, descrevendo e analisando as práticas de iniciação à docência no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) do Instituto Federal do Piauí (IFPI). O estudo possibilitou mostrar os significados que o Pibid/Matemática vem produzindo nas práticas de iniciação à docência e como a Matemática Escolar é ensinada nos cursos de formação inicial.

Essas pesquisas, ao olharem para o planejamento, especialmente pela perspectiva dos professores, mostram a importância de investigar a temática do planejamento, principalmente no que tange à formação inicial de professores. Considero-as de grande relevância.

Porém, também gostaria de refletir sobre como temos naturalizado a relação entre planejamento e formação de professores, pois, ao assumirmos de antemão que a formação de professores contempla o planejamento, não permitimos que essa temática seja abordada de forma central. Ora as pesquisas relacionam planejamento e formação de professores, ora enfatizam o planejamento a partir de uma abordagem curricular, mas, em ambos os casos, parece-me que o olhar para o planejamento é secundarizado.

O terceiro e último grupo é constituído pelas pesquisas de Rosado (2007), Felden (2009), Rodrigues (2010), Medeiros (2013) e Monteiro (2013).

Em sua pesquisa, Fernanda Rosado (2007) investigou os saberes dos professores que se fazem necessários à prática pedagógica. O estudo foi realizado com professores do curso de Pedagogia da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões URI/Santiago, através de entrevistas semiestruturadas. A

análise dos dados determinou quatro categorias: concepções e valores, formação de professores, formadores de professores e práticas pedagógicas. Dentre outras reflexões, a autora concluiu que os professores entrevistados indicam o Curso de Pedagogia como um espaço de aprendizagem em sua relação com os acadêmicos e reconhecem os saberes da experiência como indispensáveis para a docência.

Eliane Felden (2009) investigou as aprendizagens significativas na universidade, tendo como foco alguns cursos de licenciatura. O estudo revelou que os alunos reconhecem a contribuição da universidade para a construção de aprendizagens significativas. Os saberes da experiência, os saberes pedagógicos e os saberes disciplinares estabelecem a relação entre teoria e prática e constroem a identidade docente.

A condição inicial da docência e os saberes construídos pelos professores em início de carreira na disciplina de História foi foco de estudo de Heloisa Rodrigues (2010). A partir de entrevistas realizadas com professores em início de carreira, foi possível identificar o reconhecimento dos saberes provenientes de sua formação acadêmica que reforçam a prática como fundamental na construção profissional. A análise dos dados coletados indica que a formação acadêmica na licenciatura teve os conteúdos disciplinares da História como primordial, mas que é frágil nos processos pedagógicos necessários para a prática escolar.

Denise Medeiros (2013) abordou as relações teoria e prática na formação inicial de professores, tendo como foco o papel do estágio supervisionado no currículo do Curso de Pedagogia. A pesquisa explorou a percepção de alunos, professores e coordenadores do curso sobre a relação teoria e prática na formação inicial de professores a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB vigente, tendo sido realizada em quatro universidades do estado de Santa Catarina. Seu resultado reforçou a compreensão de que o estágio é um elemento articulador do currículo na relação teoria e prática.

Francisca Monteiro (2013) realizou pesquisa no campo da formação docente, procurando investigar as atividades práticas inseridas nos cursos de licenciatura, numa tentativa de compreendê-las como elemento articulador entre teoria e prática. A pesquisadora também buscou observar se as horas práticas realizadas nas disciplinas curriculares apresentavam um papel de qualificar a formação docente. Como metodologia, Monteiro utilizou-se de análise documental, entrevistas semi-estruturadas com docentes universitários e grupo focal. A pesquisa demonstrou que

a realização de horas práticas ao longo da estrutura curricular promove uma maior aproximação entre a universidade e a escola, qualificando a formação inicial.

Através da análise desse grupo de pesquisas, foi possível compreender que o tema aparece frequentemente associado a outro tema nos cursos de formação de professores, a saber, a relação teoria e prática. Dessa forma, penso que o planejamento possa ser alvo de investigação, especialmente, porque o planejamento de ensino pode permitir analisar as relações entre teoria e prática na formação inicial. Em outras palavras, por mais que os estudos apontem para as relações entre teoria e prática que se estabelecem nas escolas e nos cursos de formação, pouco se percebe o planejamento de ensino compondo essa relação.

Há ainda estudos que apontam o planejamento como algo naturalizado no ambiente escolar e que, por assim ser, pouco é discutido e estudado sobre o assunto. Dessa forma, entendo que as pesquisas analisadas apresentam subsídios que me direcionam a colocar sob suspeita o próprio planejamento de ensino.

Sendo assim, após a análise dessas pesquisas realizadas acerca do tema, pude perceber que há poucos estudos que analisam o planejamento de ensino, principalmente procurando investigar os significados atribuídos ao planejamento de ensino durante a formação inicial. Enxergo aí um ponto para questionar, investigar e analisar.

Apresento, pois, a formulação do meu problema de pesquisa através da seguinte questão investigativa:

- *Que significados são atribuídos ao planejamento de ensino por estudantes de licenciatura durante a formação inicial?*

Parto então, nos próximos capítulos, para a análise do tema planejamento de ensino, com a finalidade de buscar argumentos que me ajudem a tensionar o próprio tema escolhido e a fortalecer a problematização para minha pesquisa.

3 PLANEJAMENTO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: DIMENSÕES CONCEITUAIS

A pesquisa nasce sempre de uma preocupação com alguma questão, ela provém quase sempre de uma insatisfação com respostas que já temos, com explicações das quais passamos a duvidar, com desconfortos mais ou menos profundos em relação a crenças que, em algum momento, julgamos inabaláveis. Ela se constitui na inquietação. (BUJES, 2002, p.16).

Durante muito tempo da minha trajetória como aluna de Pedagogia, e também pela minha trajetória profissional, o planejamento era algo que eu não colocava sob suspeita. Ao ingressar no mestrado e me aproximar de algumas leituras, mais especificamente do campo pós-estruturalista, comecei a realizar um difícil e doloroso exercício de questionamento de algumas verdades sobre planejamento que durante muito tempo julguei inabaláveis. Assim, como me ajuda a pensar Bujes (2002), entendo que esta pesquisa nasce de um sentimento de preocupação construída no processo de pesquisa, que gerou desconforto e insatisfação com relação ao que já sabia sobre a temática do planejamento.

Para poder investigar o planejamento e construir um problema de pesquisa, entendo que é importante tecer, neste Capítulo, algumas reflexões sobre a formação de professores. Faço isso buscando localizar a investigação, e, posteriormente, apresentar uma breve sistematização dos significados de planejamento de ensino em circulação, principalmente, na formação docente inicial, procurando tensionar o que já é sabido ou está naturalizado.

3.1 Formação de professores: descrevendo um cenário para problematizar o planejamento de ensino

Noguera-Ramírez (2011, p. 138) explica que “ao contrário do que se possa pensar, o conceito de educação é relativamente recente na linguagem do saber pedagógico. Teve sua aparição no fim do século XVII e sua delimitação acontece nos séculos XVIII e XIX. [...]”.

Se a educação é um conceito recente, pode-se pensar que mais recente ainda é a profissionalização da educação. Ao discutir a criação das escolas normais como

um germe da formação docente brasileira, Fabris, Dal'Igna e Klaus (2013), afirmam que,

as escolas normais surgem a partir da experiência francesa, que passa a influenciar a formação de professores em várias partes do mundo. Elas emergem em um contexto de afirmação dos Estados nacionais e da necessidade de constituição de agências responsáveis por uma educação que nacionalizasse e sistematizasse o processo de instrução nacional. É um período de intensas disputas entre Igreja, Estado, liberais, conservadores, progressistas, reacionários etc. No Brasil, as escolas normais surgem no contexto de um cenário educacional que vivia um processo intenso de “improvisações de professores”. Estes tinham péssima formação e eram mal remunerados, uma descrição que até hoje ainda grassa na sociedade brasileira. (FABRIS; DAL'IGNA; KLAUS, 2013, p. 37).

No Brasil, o surgimento da primeira escola normal se deu no ano de 1835, na cidade de Niterói, Rio de Janeiro. Essa escola foi fundada para preparar futuros professores para a prática docente.

Importante destacar os critérios de seleção para os candidatos a professores, na época estabelecidos em lei: “cidadão brasileiro, maior de dezoito anos, com boa morigeração” e que soubesse ler e escrever (Lei nº 10, 4/04/1835, art. 4º). Sobressai-se a preocupação com a boa conduta (morigeração) e a mínima instrução (saber ler e escrever). As mulheres, que só mais tarde são aceitas nessas escolas, tinham que provar, via documentos, sua conduta exemplar. (FABRIS; DAL'IGNA; KLAUS, 2013, p.38-39).

Mais tarde, instituídas em todo o país, as escolas normais foram consideradas referências para regulação e qualificação das práticas educativas. Segundo Brzezinski (1996), as escolas normais e os institutos de educação¹¹ apresentaram experiências importantes na gestão que se configuraria mais tarde na educação superior para formação de professores.

Brzezinski (1996) explica também que a inserção de uma formação pedagógica específica para futuros professores na primeira Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, fundada pelo decreto nº 6.283, de 25 de janeiro de 1934, em São Paulo, e a organização de uma seção de Pedagogia na Faculdade Nacional de

¹¹ As experiências do Instituto de Educação do Distrito Federal, concebido por Anísio Teixeira e dirigido por Lourenço Filho, em 1932, e do Instituto de Educação São Paulo, criado um ano depois por Fernando de Azevedo, podem ser citadas como referências.

Filosofia, em 1939, foram iniciativas importantes para proporcionar ao futuro professor a formação necessária para a docência.

O curso de Pedagogia surgiu em 1939, como uma seção pertencente ao curso de Filosofia. Esse tinha quatro seções: Filosofia, Ciências, Letras e Pedagogia, que incluía, também, Didática. O curso de Pedagogia era o chamado 3 + 1, pois os alunos faziam 3 anos de bacharelado em Pedagogia, para atuarem como técnicos em educação, mais 1 ano de licenciatura, desenvolvida pelo curso de Didática, para atuarem no magistério, no secundário e no normal. (FABRIS; DAL'IGNA; KLAUS, 2013).

Nas décadas seguintes, de 1940 a 1960, observou-se uma expansão do ensino superior nas Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras, para formar professores que viriam a atuar na então educação secundária, também em crescente ampliação. Ao mesmo tempo, Brzezinski (1996) mostra que essas Faculdades, nos moldes em foram concebidas nos anos 1930, tornaram-se alvo de inúmeras críticas ao longo das décadas subsequentes, e seu desmembramento foi uma consequência dessas críticas.

Contudo, permanecia a ambiguidade da estruturação dos cursos de Pedagogia e de licenciatura com a oferta de diplomas distintos. Essa situação foi objeto de outras críticas, durante décadas, e se acentuou a partir da publicação dos decretos nº 53/1966 e 252/1967, que impuseram a reestruturação das universidades federais e criaram as faculdades de educação, a partir da Lei nº 5.540/68, no âmbito da reforma universitária.

Isso porque, em 1962, o Conselho Federal de Educação instituiu o currículo mínimo nos cursos de Pedagogia, que deveria ser composto por sete disciplinas escolhidas por ele mais duas de escolha da instituição de ensino. Dentre as sete disciplinas indicadas pelo CFE, está a disciplina Didática e Prática de Ensino, que era realizada sob a forma de estágio supervisionado. A partir dessas atividades estabelecidas pelo CFE, passa a vigorar o tronco comum de disciplinas didático-pedagógicas que, a partir desse momento, permeiam todos os cursos de formação de professores. Com isso, a disciplina de didática, que tem como objetivo estudar os conhecimentos relacionados ao planejamento de ensino, se torna obrigatória em todos os cursos de formação de professores.

Correia (2008) explica que, na formação pedagógica no Brasil a partir dos anos 90, inicia-se a busca por novos enfoques e paradigmas que visam “entender a

prática pedagógica e os saberes pedagógicos e epistemológicos relativos ao conteúdo escolar a ser ensinado/aprendido” (CORREIA, 2008, p.14). Havia-se constatado que a formação do professor não acabava após sua graduação, passando a desenvolver estudos que consideram a complexidade da prática pedagógica e dos saberes docentes, com a importância de se pensar a formação profissional além da academia.

Correia (2008) nos ajuda a pensar a formação inicial de professores também sob a perspectiva dos desafios e tensões que a prática docente produz. “Entende-se que o tipo de formação que o professor recebe poderá vir a refletir de modo direto em suas ações pedagógicas, em sua forma de planejar e intervir no cotidiano escolar e, por consequência, na formação que será propiciada aos alunos” (p. 11).

Analisando a profissão docente, Fabris, Dal’Igna e Klaus (2013, p. 5), afirmam, ainda, que, no Brasil, se faz necessário promover uma formação de qualidade e oferecer boas condições de trabalho para que o ingresso de jovens na profissão seja estimulado. Um bom plano de carreira colaboraria com a permanência desses ingressantes no trabalho docente.

Muitos são os desafios que perpassam a profissão. É comum relatarmos os baixos salários, os poucos recursos na escola pública, as condições de trabalho ruins, a defasagem do plano de carreira, a desvalorização social, entre outros.

Gatti coordenou pesquisas envolvendo a atratividade da carreira docente no Brasil. Como ela e demais autores apontam no relatório da UNESCO,

A importância dos professores para a oferta de uma educação de qualidade para todos é amplamente reconhecida. A formação inicial e continuada, os planos de carreira, as condições de trabalho e a valorização desses profissionais, entre outros aspectos, ainda são desafios para as políticas educacionais no Brasil. No entanto, as condições de trabalho, a carreira e os salários que recebem nas escolas de educação básica não são atraentes nem recompensadores, e a sua formação está longe de atender às suas necessidades de atuação. Considerando o papel dos professores na qualidade da educação, é preciso não apenas garantir a formação adequada desses profissionais, mas também oferecer-lhes condições de trabalho adequadas e valorizá-los, para atrair e manter, em sala de aula, esses profissionais. (GATTI; BARRETTO; ANDRÉ, 2011, p. 11).

Os resultados das pesquisas coordenadas por Gatti apontam como dificuldades para atrair jovens à docência o alargamento das funções docentes, o

aumento da violência nas escolas, as condições de trabalho precárias e a baixa remuneração. Nesse sentido, questiono até que ponto esses aspectos são debatidos nos cursos de formação e de que forma o aluno é estimulado a lidar com essas adversidades.

As autoras Garcia, Fonseca e Leite (2013) estudaram a relação teoria e prática na formação de professores. O estudo demonstrou “que a política oficial reforça o pragmatismo na educação de professores e problematiza a prática como tecnologia do eu docente implicada na formação de um professor prático-reflexivo, em uma visão reducionista das competências e habilidades docentes”. (GARCIA et al., 2013 p.233).

As autoras seguem afirmando que “a relação teoria e prática na legislação curricular oficial para a formação inicial de professores e para o trabalho docente na Educação Básica pouco tem sido objeto de reflexão sistemática no campo educacional e curricular”. (GARCIA; FONSECA; LEITE, 2013, p.234).

Segundo Gatti, Fonseca e Leite (2011), verifica-se que os estudos realizados sobre a formação inicial de docentes não se detêm às questões de conexão entre os componentes curriculares acadêmicos e as parcelas de formação docente que acontecem nas escolas. A autora constata que a relação entre teoria e prática, apontada como indispensável nas normatizações políticas sobre a formação de professores para a educação básica, não é refletida nos currículos operados pelas instituições formadoras de professores.

Ao mesmo tempo, ao longo dos anos, o professor assumiu tantas funções que pouco se consegue definir qual é o seu trabalho. Espera-se do professor não só que suas aulas sejam inovadoras, mas também que ele mude a sociedade através de sua forma de ensinar. Sobre isso, Morgado (2005) nos ajuda a refletir.

Hoje, mais do que nunca, torna-se necessário educar no sentido de ajudar o indivíduo a saber compreender-se e a aceitar os outros tal como são, isto é, uma educação que, para além do saber, elege o *saber-ser*, o *saber-estar* e o *saber-aprender* como principais prioridades. Uma educação que faz do conhecimento, da compreensão, do respeito mútuo, da aceitação, da solidariedade e da convivência os pilares essenciais da construção pessoal, social e cultural do indivíduo. (MORGADO, 2005, p.16).

Ainda com relação à docência inovadora, Silva e Fabris (2013, p. 251) explicam que “a inovação emergiu no cenário pedagógico do Brasil contemporâneo

como um imperativo, produzindo como uma atitude pedagógica permanente na ação dos professores”. Desse modo, os autores propõem questionar os modos de operação dessa racionalidade pedagógica instituída em nosso país e nos instigam a refletir sobre os modos contemporâneos de constituição da docência.

Os autores, analisando os modos contemporâneos de constituição da docência do ensino médio, apontam três estratégias: atualidade, inventividade e determinação voluntariosa. Suas análises articulam essas três estratégias a uma economia de poder que, no entendimento de inovação para a docência na atualidade, busca fabricar “uma forma de condução em que todos devem estar alinhados: docentes e estudantes empreendedores”. (SILVA; FABRIS, 2013, p.259).

Seguindo essa discussão, Dal’Igna e Fabris (2013) abordam os processos de fabricação da docência inovadora, mostrando que a regulação da conduta tem cada vez mais relação com uma cultura empreendedora. Segundo as autoras, “os/as docentes são cada vez mais regulados/as em função de seu desempenho. Eles/Elas devem tornar-se sujeitos empreendedores que vivem suas vidas como um empreendimento”. (DAL’IGNA; FABRIS, 2013, p.55).

A partir das discussões de Silva e Fabris (2013) e Dal’Igna e Fabris (2013), podemos perceber a importância de entender o imperativo de flexibilidade para pensar a constituição de uma docência flexível. É cada vez mais comum observarmos professores cumprindo funções de gestão escolar, quando essas não estão articuladas com a sala de aula.

Na mesma direção, aproximo-me de Veiga-Neto (2011b) para pensar as articulações entre a governamentalidade¹² e a educação.

[...] Uma questão que me parece da maior relevância é conhecermos os modos pelos quais somos governados e nos governamos, bem como os limites em que se dão as ações de governo – ou, como prefiro dizer, se dão tais governamentos. Ainda que seja condição necessária para qualquer ação política que pretenda colocar minimamente sob suspeita aquilo que estão fazendo de nós e aquilo que nós estamos fazendo de nós mesmos, justamente num mundo em constantes transformações, onde tudo isso se torna mais difícil e perturbador. (VEIGA-NETO, 2011b, p. 37).

¹² Governamentalidade, para Foucault, envolve a condução da conduta dos sujeitos por meio de práticas de objetivação e subjetivação. O indivíduo é regulado e também aprende a regular a si mesmo (CASTRO, 2009).

Considero as palavras de Veiga-Neto (2011b) importantes para se pensar a profissão docente, pois, a partir delas, podemos compreender que não apenas a formação acadêmica prepara o professor. Além disso, podemos questionar *o que estão fazendo de nós e o que nós estamos fazendo de nós mesmos*, as ações que regulam essa profissão, o que a sociedade pensa sobre esse profissional e o que ele mesmo pensa sobre seu fazer docente.

Considerando que: a sociedade passa por transformações que alteraram as formas e as relações de trabalho; essas transformações exigem uma nova compreensão de carreira; a procura pela carreira docente vem diminuindo gradualmente na contemporaneidade; há um aumento das exigências em relação à atividade docente na atualidade; há uma mudança no perfil da aluna de licenciatura; a definição da escolha profissional está relacionada ao que o estudante conhece da profissão e a uma projeção de afinidade com a carreira; [...]. (FABRIS; TRAVERSINI, 2013, p. 55).

Vislumbro aqui uma possibilidade de investigação que servirá como estímulo para observar como o planejamento se apresenta nos cursos de licenciatura da Unisinos, na tentativa de responder ao meu problema de pesquisa que visa identificar que significados são atribuídos ao planejamento de ensino por estudantes de licenciatura durante a formação inicial e quais saberes e poderes estão em jogo, permitindo a construção desses significados.

Considerando que tão importante quanto fazer pesquisa é descrever a forma que esta foi feita, após uma análise teórica do tema planejamento, passo, então, a descrever a metodologia utilizada para a realização desta investigação.

3.2 O planejamento de ensino como objeto de pesquisa: dos significados em circulação

[...] Ensinar sucessivamente a postura, depois a marcha, depois o manejo das armas, depois o tiro, e só passar a uma atividade se a anterior estiver completamente adquirida: “É um dos erros principais mostrar a um soldado todos os exercícios ao mesmo tempo”; enfim decompor o tempo em sequências, separadas e ajustadas. (FOUCAULT, 2009, p. 152).

Foucault, ao analisar o regulamento de 1743 para a infantaria prussiana, vai refletir sobre como as disciplinas, ao explorar o espaço, decompor e recompor as

atividades, devem ser também compreendidas como estratégias para adicionar e capitalizar o tempo. Para realizar essa análise, o autor aponta quatro processos que a organização militar mostra com toda a clareza:

- 1) “Dividir a duração em seguimentos, sucessivos ou paralelos, dos quais cada um deve chegar a um termo específico” (FOUCAULT, 2009, p. 152);
- 2) A organização dessas sequências devem ocorrer com base em um esquema analítico: “[...] sucessão de elementos tão simples quanto possível, combinando-se segundo uma complexidade crescente”. (FOUCAULT, 2009, p. 152);
- 3) Ao terminar os seguimentos temporais é importante fixar um termo marcado por uma prova que tem uma função tripla “[...] indicar se o indivíduo atingiu o nível estruturário, de garantir que sua aprendizagem está em conformidade com a dos outros, e diferenciar as capacidades de cada indivíduo”. (FOUCAULT, 2009, p.152);
- 4) O último processo descrito por Foucault (2009) seria estabelecer séries de séries para após prescrever a cada um, de acordo com seu nível, com sua antiguidade, com seu posto, os exercícios que lhe convém. “[...] os exercícios comuns tem um papel diferenciador e cada diferença comporta exercícios específicos”. (FOUCAULT, 2009, p. 153)

A partir das contribuições de Michel Foucault, no livro *Vigiar e Punir*, sobre a constituição de um soldado, Fabris (2007), vai analisar a produção do aluno nos pareceres descritivos. A autora vai nos mostrar que a escola contribui para a produção dos alunos através dos pareceres, colocando em ação táticas de segurança, utilizando processos “[...] sutis e sedutores de normalização, próprios de uma sociedade em que o controle parece ser o foco”. (FABRIS, 2007, p. 66).

Assim, considerando as análises propostas por Foucault (2009) e Fabris (2007), questiono: poderíamos entender que será com a instituição de um tempo disciplinar que o planejamento começará a ser pensado como importante para a organização dos tempos e dos espaços escolares? Como nos mostra Fabris (2007), diferentes estratégias são articuladas para a constituição do aluno desejado. O planejamento seria uma delas?

Com base em Foucault (2009), será pela institucionalização do poder disciplinar que irão se colocar em funcionamento diferentes estratégias para o disciplinamento dos corpos, com o objetivo claro: manter a ordem e produzir sujeitos ditos normais. Nas palavras do autor:

Em uma palavra, as disciplinas são o conjunto das minúsculas invenções técnicas que permitiram fazer crescer a extensão útil das multiplicidades fazendo diminuir os inconvenientes do poder que, justamente para torná-la úteis, deve regê-las. Uma multiplicidade, seja uma oficina ou uma nação, um exército ou uma escola, atinge o limiar da disciplina quando a relação de uma para com a outra torna-se favorável. (FOUCAULT, 2009, p. 208).

Aqui, quero mostrar como me parece potente articular as análises foucaultianas do poder disciplinar com a emergência da noção de planejamento. Para realizar este breve histórico do conceito de planejamento, encontro algumas pistas na obra “Didática Magna” de Comenius¹³. Segundo Narodowski (2006), Comenius pode ser compreendido como: fonte, início, grau zero, “[...] caixa de ferramentas insubstituível para compreender o que somos e o que poderíamos ter sido, mas jamais seremos”. (NARODOWSKI, 2006, p. 10).

A Didática Magna, como nos mostra, ainda, Narodowski (2006), pode ser considerada uma síntese da Pedagogia, onde encontraremos discussões sobre a educação da infância e da juventude através de uma nova tecnologia social: a escola. Para Comenius, educar era uma tarefa complexa e, para exercer essa função, a pessoa deveria conhecer as regras do método e estar disposta a aplicá-las. De acordo com Caruso e Dussel (2003), o método comeniano opunha-se às formas de ensino que utilizavam castigo e/ou iam contra a vontade da criança. Foi Comenius que propôs a substituição de salões escuros e impessoais por ambientes agradáveis, com pinturas educativas e cheias de luz.¹⁴

No capítulo XIII da Didática Magna: *A base de toda reforma escolar é a ordem exata em tudo*, será onde encontraremos o maior número de reflexões sobre a ordem e sobre a relação que consigo estabelecer com o planejamento nesta obra. Neste capítulo, Comenius (2011) irá perguntar: “[...] o que faz o mundo ser mundo e o faz

¹³ Jam Amos Comenius foi um clérigo preocupado com a universalização da mensagem divina, com a leitura da Bíblia e com a moralização das grandes massas. Comenius escreveu várias obras educativas, mas, segundo alguns autores como Narodowski (2006), e Caruso e Dussel (2003), sua obra mais importante no campo da Pedagogia é a conhecida “Didática Magna”, trabalho que marca a fundação da didática escolar moderna.

¹⁴ É importante destacar que a ampliação da escola para todos que começa a ser pensada por Comenius passa a se concretizar com maior força no século XVII a partir de uma iniciativa para educação elementar criada pelo francês Juan Bautista La Salle que organizou, por volta de 1680, uma comunidade denominada Irmãos das Escolas Cristãs, onde abriu escolas e casas para crianças pobres com ajuda de doações dos mais ricos. (CARUSO; DUSSEL,, 2003). Mesmo que esse seja um marco histórico importante, não vou adentrar nessa questão, pois meu objetivo é mostrar como o planejamento como o conhecemos hoje começa a ser pensado a partir da proposta comeniana.

existir em sua plenitude?” (p.123). O autor responde sua questão dizendo que cada criatura se manterá dentro de seus limites segundo a ordem dada pela natureza e a ordem de cada criatura que irá manter a ordem de todo o universo.

Entendo que essa preocupação com a ordem de Comenius, relacionada a uma forma de organizar o pensamento com o objetivo de ensinar tudo a todos, pode ser vinculada com as questões mais contemporâneas sobre planejamento. Para mostrar isso, trago duas passagens de Comenius:

Se levarmos em considerações o que conversa o universo em seu ser com todas as suas particulares individualidades, descobriremos que não é nada mais que a ordem, a disposição de todas as coisas, as primeiras e as últimas, as superiores e as inferiores, as maiores e as menores, as semelhantes e as dessemelhantes, segundo o lugar, o tempo, o número, a medida e o peso devido e congruente de cada uma. (COMENIUS, 2011, p. 123).

Portanto, a arte de ensinar não exige mais que uma disposição tecnicamente bem feita do tempo, das coisas e do método. Se formos capazes de estabelecê-la com precisão, ensinar tudo a todos os jovens que vão à escola, sejam quantos forem, não será mais difícil que imprimir mil páginas por dia com bela escrita em caracteres tipográficos, transportar casas, torres e qualquer peso com a máquina de Arquimedes, ou navegar sobre o oceano e ir para o Novo Mundo. E tudo ocorrerá de modo tão fácil quanto o funcionamento de um relógio perfeitamente equilibrado pelos pesos. Tudo será tranquilo e agradável, assim como tranquilo e agradável é ver tal autômato, e será também tão seguro quanto um desses instrumentos criados pela arte. (COMENIUS, 2011, p.127).

Essas ideias foram elaboradas por Comenius no ano de 1657. Nelas, podemos encontrar vários elementos que, mesmo sendo ressignificados contemporaneamente, remetem à importância da prática de planejar, associada à ordem das coisas, à disposição bem feita do tempo e do método. Mesmo que não encontremos o termo planejamento na obra comeniana, encontramos trechos, como esses, os quais entendo que podem contribuir para a compreensão que temos hoje do planejamento.

Mas o que tem se dito hoje sobre planejamento? Para responder essa pergunta, primeiramente realizo uma consulta no dicionário e encontro os seguintes significados para a palavra planejamento:

Ato ou efeito de planejar; Plano ou trabalho pormenorizado;

Serviço de preparação do trabalho ou das tarefas (DICIONÁRIO PRIBERAM DA LÍNGUA PORTUGUESA (DPLP), 2015);
 Criar um plano para otimizar o alcance de um determinado objetivo. (SIGNIFICADOS, 2015);
 Ato de projetar um trabalho, serviço ou mais complexo empreendimento;
 Determinação dos objetivos ou metas de um empreendimento, como também da coordenação de meios e recursos para atingi-los; planificação de serviços. (DICIONÁRIO ONLINE MICHAELIS, 2015).

Já, em consulta ao dicionário etimológico, vamos compreender que a palavra planejamento faz referência à explicitação de um cronograma, conteúdos e metodologias com os quais será levado a cabo um curso por parte do docente. Nos remete a noções como: intenção, projeto, estrutura das partes de alguma coisa.

Olhando do ponto de vista linguístico, a palavra tem origem do latim e é composta por plano (*planus*) e fazer (*facio*). Assim, olhando para a forma literal, planejar significaria fazer um plano. Já a raiz da palavra plano remonta ao indo-europeu: *plat*, que tem um significado amplo, remetendo a: estender e espalhar. Essa ideia de extensão se conserva no verbete plano que pode ser entendido como projeto, em que se estabelecem as grandes linhas para uma obra (CASTELLO; MÁRSICO, 2007).

Através das leituras realizadas, penso ser importante relacionar esses sentidos com o processo de formação inicial, pois entendo que planejamento de ensino mobiliza os três saberes que envolvem a docência: saberes pedagógicos, saberes específicos e saberes da experiência (PIMENTA, 2008).

Os cursos de Licenciatura apresentam em seus currículos uma disciplina ou atividade acadêmica¹⁵ destinada a desenvolver as competências relacionadas ao planejamento de ensino. Por muitos anos, essa disciplina recebia o nome de Didática, e, em muitas instituições, ainda é assim chamada. Se pensarmos nos cursos de Magistério ou de Pedagogia, cria-se um rol de disciplinas voltadas ao planejamento dos conhecimentos específicos: Didática das Ciências, Didática da

¹⁵ Na Unisinos, considerando os princípios institucionais e pedagógicos vigentes, compreende-se que “o ensino comprometido com o desenvolvimento de competências exige a observação de alguns aspectos no processo de organização do currículo” (DUTRA et al. 2006, p.11). Isso significa que essa estruturação curricular precisar romper com a lógica disciplinar e “cada atividade acadêmica deve colocar-se na relação com o curso como um todo e com as outras atividades acadêmicas que o compõem, visando à formação do perfil do egresso estabelecido no currículo” (DUTRA et al. 2006, p.12). Por isso, na Unisinos, chamamos atividade acadêmica o que outras instituições nomeiam disciplina. Utilizarei a primeira expressão quando me referir à Universidade e a segunda quando abordar os currículos nas Licenciaturas de forma mais ampla.

Língua Portuguesa, Didática da Matemática, e assim por diante. Ou seja, disciplinas com o objetivo específico de: ensinar a ensinar – como ensinar Língua Portuguesa ou como ensinar Matemática, por exemplo.

Podemos dizer, então, que o planejamento de ensino representa um conteúdo obrigatório em todos os cursos de formação de professores, pois é previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9394/96:

Art. 13º. Os docentes incumbir-se-ão de:

I - participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;

II - elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;

III - zelar pela aprendizagem dos alunos;

IV - estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento;

V - ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional;

VI - colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade.

[...]

Art. 67º. Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive [...]:

V - período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho. (BRASIL, 1996 – grifos meus).

No entanto, é importante destacar que planejamento de ensino e didática não são sinônimos. Assim como planejamento de ensino não é o mesmo que projeto de ensino. Para melhor explicar e fundamentar minhas afirmações, procurarei apresentar esses termos separadamente.

Em consulta ao Dicionário Informal (2015), o significado de planejamento aparece relacionado à capacidade de pensar antes de agir e de articular o pensamento e a ação, de modo a definir o que vem primeiro e o que vem depois. Já no dicionário online Significados (2015), planejamento consiste em uma tarefa de preparação, organização e estruturação de um determinado objetivo. Para isso, se faz necessária a tomada de decisões.

De acordo com Lück (2003), é importante ressaltar que nunca devemos pensar no planejamento como algo definitivo, imutável ou estável. Ele representa aproximações com as metodologias que pensamos utilizar para atingir nosso(s) objetivo(s), mas deve ser revisitado e avaliado ao longo de seu percurso para eventuais mudanças e ou alterações que se fizerem necessárias. Também é

importante frisar que ele não requer apenas uma ação, mas consiste num conjunto de etapas independentes e interligadas que possibilitam a chegada ao objetivo central.

A didática que, por sua vez, pode ser definida como métodos e técnicas utilizados pelo professor para possibilitar o aprendizado do aluno, é a ciência que se ocupa de estratégias de ensino e aprendizagem, com foco na metodologia. Segundo Farias *et al* (2011, p. 124-125),

a decisão pelo uso de uma ou de outra metodologia de ensino é fator que depende tanto do conteúdo a ser ensinado como do nível de entendimento da turma em que ele será trabalhado. Depende, ainda, do entendimento que o professor tem sobre o que seja ensinar e aprender [...]. Em ambos os casos, é necessário que o professor conheça bem os seus alunos, saiba o nível de conhecimento desses sujeitos e, ainda, preveja o tempo de que dispõe para o desenvolvimento da atividade.

Já o projeto de ensino é uma metodologia de trabalho e deve ser considerado como um recurso. Pode ser organizado por uma ou mais áreas de conhecimento que, atuando de forma interdisciplinar, podem tornar o conhecimento objetivo do projeto mais atraente. Lück (2003, p. 10) entende a metodologia de projetos como um trabalho de gestão “orientado pela análise sistemática de situações e problemas vinculada à tomada de decisões para resolvê-los, e por uma prática de associação entre conceitos e procedimentos, realizada de forma reflexiva, intensiva e consciente”.

Problematizando os três conceitos que apresento aqui, penso que eles não estejam claros para os licenciandos e licenciandas, para os professores e professoras, nem para as escolas. Será que os cursos de formação de professores apresentam esses conceitos e discutem aproximações e distanciamentos entre eles? Por que é tão comum observarmos professores mostrarem seu plano de aula, ou seu diário de classe apontando-os como seu planejamento de ensino? Ou, ainda, por que é recorrente a pergunta pela didática de um professor – “ele tem ou não tem didática?”, como se didática fosse sinônimo de metodologia de ensino e não componente de uma formação pedagógica.

Em relação a isso, Maria Amélia Franco diz que:

Quando um professor não se sai bem em suas aulas é comum dizer que tal professor não tem Didática; mas muitas vezes há o complemento: precisa de base pedagógica. Pedagogia é sinônimo de Didática? A Pedagogia é ciência que estuda a Didática? A Didática é um aspecto do campo conceitual da Pedagogia? Pedagogia é a mãe da Didática? A Didática é filha ou mãe da Pedagogia? A Didática é ciência ou tecnologia? (FRANCO, 2010, p. 76)

Compreendendo a Pedagogia como a ciência da prática educativa (FABRIS, DAL'IGNA, KLAUS, 2013), mas, sendo assim, o que cabe à didática? Segundo Ghiraldelli Jr. (2007), o termo didática é utilizado para referir-se à organização das atividades de ensino e aprendizagem na escola, mas isso não encerra a discussão, pois a palavra é polissêmica.

o termo "didática" é de uso comum entre nós, brasileiros e falantes do português, em geral. Seu equivalente entre franceses é *didactique*, entre alemães, *Didaktik* e entre ingleses e norte-americanos *didactic*. Se conversarmos com alemães e franceses, eles, como nós, farão referência aos seus termos equivalentes usando as idéias de "arte de ensinar" ou "estratégias e técnicas de ensino" ou, ainda, mais sofisticadamente, "organização e otimização de processos de ensino-aprendizagem". Todavia, se falarmos com ingleses e norte-americanos, veremos que eles têm certa dificuldade com o uso do termo *didactic*. O termo, quando reconhecido, é muitas vezes tomado pejorativamente, como um tipo de ensino que não muda, repetitivo. Para os falantes de língua inglesa, principalmente os norte-americanos, a "organização e otimização de processos de ensino-aprendizagem" é algo ligado ao que eles chamam de *educational theory* ou *philosophy of education* ou, em alguns casos, *pedagogy*. Eles têm ampliado a noção de currículo, de modo que, não raro, aquilo que chamamos de didática também pode, numa determinada universidade norte-americana, estar sendo objeto de exame por um Ph.D. em Education: Curriculum Theory - uma área que vem recebendo a contribuição de autores que escrevem com um tom sociológico, nos Estados Unidos. No mundo ocidental moderno, principalmente entre alemães, italianos, espanhóis, portugueses e povos eslavos, o termo generalizou-se a partir da obra do pastor luterano J. A. Comenius, a *Didática Magna*, de 1630. Ela foi publicada com o célebre e sugestivo subtítulo de "Arte de ensinar tudo a todos" (GHIRALDELLI JR., 2002, p.9).

Nesta investigação, não assumo que os conceitos possuam significados universais. A partir da perspectiva pós-estruturalista, entendo que cada um dos conceitos apresentados está imbricado em complexas relações de poder e saber e que mesmo sendo apresentados algumas vezes como sinônimos, eles são

constituídos e utilizados com mais ou menos intensidade, de acordo com a racionalidade em que estamos inseridos.

Essa compreensão só é possível porque compreendo o conceito de linguagem a partir das contribuições de Foucault. Segundo Veiga-Neto (2011c, p.89),

em vez de ver a linguagem como um instrumento que liga o nosso pensamento à coisa pensada, ou seja, como um instrumento de correspondência e como formalização da arte de pensar, Foucault assume a linguagem como constitutiva do nosso pensamento e, em consequência, do sentido que damos às coisas, à nossa experiência, ao mundo. (VEIGA-NETO, 2011c, p.89).

Na medida em que ia me apropriando do tema, percebia que havia outras maneiras de descrever o planejamento de ensino. A partir das leituras realizadas, pude entender que o planejamento em si está presente em todas as nossas atividades diárias, mesmo que não formalizadas, e busquei saber mais como as escolas e as universidades percebiam o planejamento e quais as verdades estabelecidas e assumidas nos ambientes escolar e universitário.

Veiga-Neto (2011c) nos ajuda a pensar que aquilo que se diz está sempre condicionado pelo ato de dizer e tornamo-nos sujeitos de um mundo onde a linguagem já circula. Nesse sentido, “o conhecimento passa a ser entendido como produto de discursos cuja logicidade é construída, cuja axiomatização é sempre problemática porque arbitrária, cuja fundamentação tem de ser buscada fora de si, no advento; discursos que são contingentes e também subjetivos”. (VEIGA-NETO, 2011c, p. 92).

Com essa explicação, Veiga-Neto nos provoca a pensar que, justamente devido à contingência dos discursos, esses nunca podem ser entendidos fora do acontecimento. Olhar para os discursos sobre o planejamento que circulam significa entender os poderes que o acontecimento coloca em circulação para que esses sejam aceitos como verdades.¹⁶

Na mesma perspectiva, Silva (2012) explica que a linguagem pode ser entendida como sistema e que os conceitos não podem ser compreendidos fora desse sistema de significação, pois eles não são “seres da natureza”. Ainda segundo

¹⁶ Nesta dissertação, não assumo a análise do discurso como fundamentação teórica. Mesmo entendendo que essa análise merece um investimento importante e possível, não foi opção para essa dissertação. Nesta pesquisa, optei por utilizar o conceito de linguagem como ferramenta teórica.

o autor, com o pós-estruturalismo, “a própria natureza da linguagem é também redefinida. Não mais vista como veículo neutro e transparente de representação da ‘realidade’, mas como parte integrante e central da sua própria definição e constituição”. (SILVA, 2011, p. 251).

Ainda conforme Silva (2007), a perspectiva pós-estruturalista analisa a linguagem e o processo de significação e caracteriza-se, ao mesmo tempo, por uma continuidade e uma transformação em relação à perspectiva estruturalista. “O pós-estruturalismo partilha com o estruturalismo a ênfase na linguagem como um sistema de significação”. (SILVA, 2007, p.119).

Por outro lado, “o pós-estruturalismo amplia a centralidade que a linguagem tem no estruturalismo, como se pode observar, por exemplo, na preocupação de Foucault com a noção de ‘discurso’”. (SILVA, 2007, p.119). Por fim, o autor mostra que, se o processo de significação é central para as duas perspectivas, “a fixidez do significado que é, de certa forma, suposta no estruturalismo, se transforma, no pós-estruturalismo, em fluidez, indeterminação e incerteza”. (SILVA, 2007, p.119). De acordo com Silva (2011), no campo educacional, o Pós-Estruturalismo nos permite compreender que a linguagem não é fixa e que o significado lhe seria externo.

Assim, entendo que o planejamento não é algo dado, mas sim construído. Na busca dos sistemas de significação que envolvem o tema escolhido nesta pesquisa e que estão implicados com a sua definição e constituição, pude identificar, através das leituras que realizei, que muitos são os termos utilizados para se apresentar e discutir o planejamento, como, por exemplo, planejamento de estudos, planejamento pedagógico, planejamento de ensino, planejamento curricular, planejamento educacional.

Dessa forma, o termo *didática*, por exemplo, anteriormente utilizado como conceito central para nominar a disciplina que se ocupava de ensinar aos estudantes de licenciatura as competências relacionadas ao planejamento de ensino, ao ser substituído, atualmente, por “Planejamento e Organização da Ação Pedagógica”, na Unisinos, mostra como a centralidade passa do ato de ensinar para a ação pedagógica, tirando do centro o ensino.¹⁷

¹⁷ Desde a criação dos cursos de licenciatura da Unisinos, a atividade hoje denominada “Planejamento e Organização da Ação Pedagógica” recebeu diversos outros nomes ao longo de suas alterações curriculares, tais como: “Organização da Aprendizagem”, “Planejamento e Organização do Ensino e Didática”.

Assumo neste trabalho o termo de planejamento de ensino por entender que é esse o que melhor se aproxima da prática docente. Não pretendo discutir o planejamento pedagógico de uma escola, por exemplo, nem colocar em xeque o planejamento de aula do professor, mas tentarei identificar e compreender os significados que são atribuídos ao planejamento enquanto ensino e construção do conhecimento, alicerçado pelos processos de ensino e aprendizagem.

A questão do planejamento de ensino e de suas possíveis implicações para estudantes, professores e escola não tem sido alvo de pesquisas nos últimos tempos. Penso que o planejamento é algo tão naturalizado nas escolas, que se sobrepõe a impressão de que não se precisa questionar, problematizar algo que já é considerado como uma verdade na rotina escolar. E é exatamente por isso que me proponho ao desafio desta pesquisa.

Todos esses tensionamentos que faço me ajudam a reforçar meu problema de pesquisa: que significados são atribuídos ao planejamento de ensino por estudantes de licenciatura durante a formação inicial? Logo, entendo que será importante realizar uma aproximação com autores que têm se ocupado, centralmente, com a importância do planejar, articulados com a formação de professores.

Aproximo-me, então, de Morgado para dar continuidade a essa reflexão sobre o planejamento de ensino:

[...] Há que definir quais as finalidades que se pretendem alcançar com o processo educativo, uma tarefa que cabe à própria sociedade através dos seus órgãos de poder político, e entregar a execução àqueles que dispõem de conhecimentos e competências necessárias à educação. O acto educativo deve ser, essencialmente, um acto de criação. (MORGADO, 2005, p. 7).

Morgado, ao mostrar a importância de se definir as finalidades que pretendemos alcançar com o processo educativo e explicitar que a execução dessa atividade deve ser responsabilidade dos profissionais que dispõem de conhecimentos e competências voltados para a educação, mostra a imanência entre planejamento de ensino e trabalho docente.

Qualquer um que tenha circulado pelos corredores de uma escola já deve ter ouvido frases como essas:

“Para que planejar? Está tudo na minha cabeça!”

“Eu gosto de pegar sempre o mesmo ano porque já tenho tudo planejado.”

“Eu não planejo, pois na prática sempre fazemos outra coisa.”

“Não preciso e nem quero planejar, pois meu trabalho é guiado pelo interesse dos alunos”.

Se frases como essas se fazem presentes de forma recorrente nas escolas, existiria espaço para debater sobre os significados atribuídos ao ato de planejar nas instituições escolares? Caberia nos perguntar: ainda existe espaço para discutir sobre planejamento? Entendo, junto com Corazza (2009), que o planejamento como uma ação pedagógica também se constitui como uma política cultural, exigindo uma intervenção intencional e ética. E essas dimensões podem (ou até devem) ser contempladas no planejamento escolar. Nas palavras da autora:

Planejar, sim, mas colocar nossos planos sob suspeição. Sabendo que, ao realizá-los, estamos sempre comprometidos com o poder-saber integrante da ação de planejar, correndo o risco de enunciar uma dada ontologia moral e identitária dos alunos. Tendo presente que, ao planejar e ensinar, estamos implicados por determinados interesses, privilégios, sentidos e que somos fabricantes ativos de culturas, subjetividades, identidades e significações. (CORAZZA, 2009, p.122).

Lançando um olhar genealógico sobre a questão, Corazza (2009) vai mostrar que a economia capitalista foi a primeira a colocar a necessidade de elaborarmos planos antes de agir, com o objetivo de desenvolver áreas como comércio e vendas. Segundo a autora, também no setor industrial, uma nova organização do trabalho faz emergir a necessidade de um planejamento rigoroso, objetivando o trabalho como algo mais racional, eficaz e eficiente e ainda diminuindo os custos.

As escolas, ao pensar o planejamento, vão voltar sua atenção para intervenções com foco na condução das crianças que, através do discurso pedagógico moderno, vão se constituir como crianças-de-escola. Nas palavras da autora: “Como podemos pensar até aqui, o movimento histórico do planejamento é duplo: de um lado, contribuir na administração das ações de indivíduos e populações e, de outro, lucrar com isto”. (CORAZZA, 2009, p. 111).

Ao reiterar a importância de planejar para o exercício da docência, a autora ressalta a importância desse ato não como uma ordem burocrática, mas como uma atitude política do professor ou da professora que é comprometido com a sua profissão.

No segundo semestre do ano de 2014, tive a oportunidade participar de um painel na Capacitação de Professores e Tutores da Unisinos, discutindo as diretrizes do Ensino Médio e seus possíveis impactos nos currículos de licenciatura. O painel contou com a participação do professor Roberto Silva e muitas foram as reflexões que ele nos convidou a fazer, como: Que critérios estamos estabelecendo para selecionar os conhecimentos no Ensino Médio? O que se espera de uma aula inovadora? O que há no Ensino Médio de hoje que nos traz tanta preocupação?

Silva (informação verbal)¹⁸ afirmou que a universidade deve ser reconhecida como um espaço de discussão de projetos. A escola hoje demanda projetos a curto prazo, tendo em vista a vida a curto prazo: alunos esperam respostas rápidas e professores querem respostas rápidas dos alunos. Ainda de acordo com Silva, o currículo deve ter o conhecimento escolar como centro. Ao final da palestra, Silva nos afirmou que, segundo Hannah Arendt, é preciso combater três aspectos na rotina escolar: não se questiona mais sobre o que se quer; se reduz a docência ao conjunto de técnicas; se reduz a aprendizagem ao fazer coisas. Partindo desses três aspectos, Silva questiona: como organizar o trabalho: a) na escola?; b) na licenciatura?

Ainda sobre isso, Rodrigues (2001, p. 53) afirma que o planejamento é algo que sempre precisa ser revisitado, revisado a cada ação realizada, para melhor preparar uma nova ação, pois é um processo contínuo e ininterrupto. Nesse mesmo sentido, Moretto afirma “que o professor precisa, sim, prever e organizar as situações de aprendizagem, mas nem o professor e nem o aluno devem ficar escravos do plano elaborado”. (MORETTO, 2010, p. 103). Segundo o autor, aluno e professor estabelecem dinâmicas de colaboração, organização e reorganização do processo de ensino-aprendizagem.

Até aqui, busquei questionar os entendimentos que se tem sobre planejamento de ensino e que significados são atribuídos a ele na formação docente inicial, procurando tensionar o que já é sabido ou está naturalizado. Além disso, busquei compreender como os diferentes significados associados ao termo planejamento de ensino se articulam com relações de saber e poder, moldando nossas maneiras de compreendê-lo e de falar sobre ele.

¹⁸ Informação coletada no Painel “Diretrizes do Ensino médio: possíveis impactos da reestruturação do ensino médio no currículo das licenciaturas”, em 31 de julho 2014.

Na próxima seção volto meu olhar aos cursos de formação inicial de professores, na tentativa de estabelecer relações com a temática do planejamento.

4 O PROCESSO DE FAZER PESQUISA: OS CAMINHOS PERCORRIDOS

Para começar, é preciso *dar o primeiro passo, um passo de cada vez, gradualmente, apertando e afrouxando o passo*, imprimindo um *ritmo ao movimento*, até que o processo de fazer pesquisa seja incorporado e possamos reproduzi-lo, *passo a passo*. (DAL'IGNA, 2014, p. 198 – grifos da autora).

Escolho as palavras de Dal'igna para iniciar este capítulo por entender que elas representam o percurso trilhado em minha pesquisa: *passo a passo*. Considero que meu primeiro passo foi tomar a decisão de cursar o mestrado. A partir daí, cada passo dado, um a um, teve uma significação nesta trajetória acadêmica. O aprender a fazer pesquisa foi, o que posso considerar, o mais importante deles.

Aprender a pesquisar decorre de um processo lento e repleto de hesitações. Compor o objeto de estudo implica dispor sensibilidade, dedicar tempo à ruminância, pôr-se em inconformidade com o que se apresenta como receituário. Como um detetive, o pesquisador sai à procura de pistas, vestígios, achados para construir uma narrativa. Inúmeros fios e fragmentos vão formar a tessitura de sua pesquisa, que implica diretamente na produção dos achados e na análise da problemática produzida nessa operação intelectual intensa que é o ato de pesquisar. (BASTOS; STEPHANOU, 2012, p. 8).

De acordo com Bastos e Stephanou (2012), para compor o objeto de estudo, é preciso dedicar tempo à ruminância e sair à procura de pistas para construir o processo de pesquisa propriamente dito. Com isso, quero mostrar que são muitos os fios que precisam ser tramados para a organização do trabalho de campo da pesquisa, considerando as perguntas orientadoras e os procedimentos metodológicos que podem ser utilizados.

Como nos mostra Luna (2002), a metodologia tem um duplo sentido. Permite a produção do corpus que orienta a pesquisa e é ela o próprio objeto de estudo.

A metodologia é um instrumento poderoso, justamente porque representa e apresenta os paradigmas de pesquisa vigentes e aceitos pelos diferentes grupos de pesquisadores, em um dado período de tempo. É, ela mesma, um objeto de pesquisa, e grandes pesquisadores têm se dedicado a estudá-la, o que atesta, mais uma vez, a sua importância e seriedade. (LUNA, 2002, p.10).

Há, também, formas de se apresentar o(s) método(s) utilizado(s) na pesquisa. Ou se faz um capítulo específico para explicar tudo o que foi feito, ou ele vai sendo apresentado ao longo de todo o trabalho, na medida em que o processo for acontecendo. “[...] A realidade a ser pesquisada é infinitamente maior, mais complexa e mais diversificada do que qualquer formalização didática da atividade do pesquisador [...]”. (LUNA, 2002, p.12).

Nesse sentido, apresento neste capítulo o passo a passo que foi seguido, ou seja, o procedimento metodológico que foi adotado para o desenvolvimento da investigação, entendendo que o percurso trilhado é complexo e será infinitamente maior do que essa formalização didática. Meu objetivo é, também, abordar o processo de fazer pesquisa sobre o planejamento de ensino, mostrando a importância de assumir uma postura investigativa no trabalho aqui apresentado.

Inspirada pelo desejo de pesquisar sobre planejamento de ensino e, ao me aproximar de autores e autoras pós-estruturalistas, passei a questionar algumas verdades estabelecidas em torno dessa temática buscando compreender o processo de construção dos significados do planejamento de ensino a partir da perspectiva dos estudantes de licenciatura. Pensando nisso, retomo minha pergunta de pesquisa: *Que significados são atribuídos ao planejamento de ensino por estudantes de licenciatura durante a formação inicial?*

Para que a construção dessa pergunta de pesquisa fosse possível, alguns pressupostos teóricos orientaram a minha forma de pensar, já apresentados no Capítulo 3. Além disso, o trabalho de campo realizado e o contato com meu material empírico foi fundamental para o amadurecimento dessa compreensão.

4.1 Aproximações com a atividade acadêmica Planejamento e Organização da Ação Pedagógica

Motivada pelo desejo de realizar esta pesquisa, passei a pensar nos procedimentos metodológicos que poderiam permitir a análise dos significados atribuídos ao planejamento de ensino. Após contato com diferentes procedimentos ao longo do curso de mestrado e da discussão realizada com o apoio da banca examinadora na ocasião da qualificação, escolhi aquela que entendo melhor auxiliá-me nessa tarefa. Além disso, a decisão precisou ser guiada pelas condições que tinha para realizar o trabalho de campo da pesquisa.

Sendo assim, no início do período letivo de 2015/2, fiz contato com a Coordenação das Atividades Compartilhadas (com ênfase na formação pedagógica) dos cursos de licenciatura da Unisinos, com o objetivo de apresentar a pesquisa que vinha realizando e minha intenção de participar de uma das turmas da atividade acadêmica “Planejamento e Organização da Ação Pedagógica”, a qual apresento a seguir.

Caracterização da atividade acadêmica
“Planejamento e Organização da Ação Pedagógica”



Universidade do Vale do Rio dos Sinos
Reconhecida pela Portaria Ministerial nº 453 de 21/11/1983 – D.O.U de 22/11/1983
Unidade de Apoio de Serviços Acadêmicos
Gerência de Registros Acadêmicos

CARACTERIZAÇÃO DE ATIVIDADE ACADÊMICA

Identificação

Atividade Acadêmica: 098276 - Planejamento e Organização da Ação Pedagógica

Período Letivo: 2015/1

Créditos Acadêmicos: 04

Carga Horária Total: 84 horas-aula

Distribuição da Carga Horária:

Teoria: 60 horas-aula

Prática: 24 horas-aula

Competências

Compreender as dimensões epistemológica, cultural e afetiva presentes no campo do currículo e seus desdobramentos nas práticas educativas.

Reconhecer os saberes docentes envolvidos no planejamento da ação pedagógica nos diferentes espaços educativos.

Elaborar planos de ação pedagógica, tais como: planos de ensino, planos de aula, projetos de aprendizagem, entre outros.

Propor e analisar instrumentos de avaliação com base nas concepções teórico-metodológicas a eles subjacentes.

Reconhecer as funções da avaliação nos processos pedagógicos e sua interface com a estrutura de poder presente nas relações sociais.

Reconhecer a importância e o valor do trabalho individual e coletivo na constituição das ações pedagógicas como promotores da aprendizagem e articuladores da construção social do conhecimento.

Reconhecer e desenvolver, na ação investigativa, a possibilidade da busca e da construção do conhecimento.

Trabalhar de forma interdisciplinar, cooperativa, solidária e ética como uma postura acadêmica e profissional.

Conhecimentos

Currículo e construção do conhecimento.

Saberes docentes: saberes de experiência e saberes disciplinares.

Planejamento da ação pedagógica: contextualização, constituição, etapas e desenvolvimento.

Funções da avaliação e as implicações nas relações de poder da ação pedagógica.

Processos de construção de instrumentos de avaliação.

Construção social do conhecimento.

Relação ensino e pesquisa no desenvolvimento da ação pedagógica.

Metodologias, técnicas e recursos de ensino e aprendizagem

Exploração dos referenciais teóricos e de experiências por meio de leituras, de painéis e de seminários, entre outros. Utilização de vídeos e demais recursos midiáticos, bem como diálogo com pessoas de referência. Realização de investigações como fonte de aprendizagem.

Prática: Visita a diferentes espaços de aprendizagem para coleta, análise de dados, incluindo a organização de relatório, considerando os processos que definem e organizam a ação pedagógica na Educação Básica.

Metodologias, técnicas e recursos de avaliação

A avaliação será processual e consistirá em produção textual contendo análises das observações e discussões realizadas ao longo da atividade acadêmica. A culminância do processo será expressa em um relatório, que deverá evidenciar o desdobramento da investigação efetivada desde a elaboração do projeto, da realização da coleta e análise dos dados e conclusões devidamente fundamentadas.

Crítérios: evidência de problematização, de argumentação coerente, de organização textual, de clareza de linguagem, de utilização de referencial teórico-metodológico consistente.

Bibliografia básica

HOFFMANN, Jussara. **O jogo do contrário em avaliação**. Porto Alegre: Mediação, 2005.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org). **Aula: gênese, dimensões, princípios e práticas**. Campinas: Papirus, 2008.

VASCONCELLOS, Celso dos S. **Planejamento: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico**. 10. ed. São Paulo: Libertad, 2002. 205 p. (Cadernos pedagógicos do libertad)

Bibliografia complementar

ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo: Cortez Editora, 2003.

ESTEBAN, Maria Teresa. **O que sabe quem erra?** São Paulo: DP e A, 2006.



FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação: Mito e desafio: uma perspectiva construtivista**. 1. ed. Porto Alegre: Mediação, 1998. 128 p.

SILVA, Janssen Felipe da; HOFFMANN, Jussara; ESTEBAN, Maria Teresa (orgs.) **Práticas avaliativas e aprendizagens significativas em diferentes áreas do currículo**. Porto Alegre: Mediação, 2003.

Considerando a importância do planejamento de ensino, se faz necessário entender de que forma essa temática está inserida nos cursos de formação inicial de professores. Para isso, procuro mostrar como nos cursos de licenciatura da Unisinos, local onde realizo minha pesquisa de campo, são sistematizados os conhecimentos pedagógicos exigidos nas diretrizes curriculares.

De acordo com a Resolução nº 1, de 18 de fevereiro de 2002¹⁹ (BRASIL, 2001), que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, em seu Artigo 6º, devem ser consideradas as seguintes competências na construção do projeto pedagógico dos cursos de formação dos docentes:

VI - as competências referentes ao gerenciamento do próprio desenvolvimento profissional.

§ 1º O conjunto das competências enumeradas neste artigo não esgota tudo que uma escola de formação possa oferecer aos seus alunos, mas pontua demandas importantes oriundas da análise da atuação profissional e assenta-se na legislação vigente e nas diretrizes curriculares nacionais para a educação básica.

§ 2º As referidas competências deverão ser contextualizadas e complementadas pelas competências específicas próprias de cada etapa e modalidade da educação básica e de cada área do conhecimento a ser contemplada na formação.

§ 3º A definição dos conhecimentos exigidos para a constituição de competências deverá, além da formação específica relacionada às diferentes etapas da educação básica, propiciar a inserção no debate contemporâneo mais amplo, envolvendo questões culturais, sociais, econômicas e o conhecimento sobre o desenvolvimento humano e a própria docência, contemplando: I - cultura geral e profissional; II - conhecimentos sobre crianças, adolescentes, jovens e adultos, aí incluídas as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais e as das comunidades indígenas; III - conhecimento sobre dimensão cultural, social, política e econômica

¹⁹ Documentos legais relacionados com a Resolução: Parecer CNE/CP nº 9/2001, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena; Parecer CNE/CP nº 27/2001, que dá nova redação ao item 3.6, alínea “c”, do Parecer CNE/CP nº 9/2001, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena; Parecer CNE/CP nº 28/2001 que dá nova redação ao Parecer CNE/CP nº 21/2001, estabelecendo a duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena; Resolução CNE/CP nº 2/2002, que institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica, em nível superior; Resolução CNE/CP nº 1/2009, que estabelece diretrizes operacionais para a implantação do Programa Emergencial de Segunda Licenciatura para Professores em exercício na Educação Básica Pública; e a Resolução CNE/CP nº 3/2012, que estabelece diretrizes nacionais para a Educação em Direitos Humanos.

da educação; IV - conteúdos das áreas de conhecimento que serão objeto de ensino; **V - conhecimento pedagógico**; VI - conhecimento advindo da experiência. (BRASIL, 2001, p. 3 – grifo meu).

Ainda sobre o tema dos conhecimentos pedagógicos, o Parecer CNE/CP nº 9/2001, sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, assim define o que são tais conhecimentos:

Este âmbito refere-se ao conhecimento de diferentes concepções sobre temas próprios da docência, tais como, currículo e desenvolvimento curricular, transposição didática, contrato didático, planejamento, organização de tempo e espaço, gestão de classe, interação grupal, criação, realização e avaliação das situações didáticas, avaliação de aprendizagens dos alunos, consideração de suas especificidades, trabalho diversificado, relação professor-aluno, análises de situações educativas e de ensino complexas, entre outros. São deste âmbito, também, as pesquisas dos processos de aprendizagem dos alunos e os procedimentos para produção de conhecimento pedagógico pelo professor. (BRASIL, 2001, p.48-49).

Bem como aponta quais são as competências previstas, referentes ao “domínio do conhecimento pedagógico”:

- Criar, planejar, realizar, gerir e avaliar situações didáticas eficazes para a aprendizagem e para o desenvolvimento dos alunos, utilizando o conhecimento das áreas ou disciplinas a serem ensinadas, das temáticas sociais transversais ao currículo escolar, dos contextos sociais considerados relevantes para a aprendizagem escolar, bem como as especificidades didáticas envolvidas;
- Utilizar modos diferentes e flexíveis de organização do tempo, do espaço e de agrupamento dos alunos, para favorecer e enriquecer seu processo de desenvolvimento e aprendizagem;
- Manejar diferentes estratégias de comunicação dos conteúdos, sabendo eleger as mais adequadas, considerando a diversidade dos alunos, os objetivos das atividades propostas e as características dos próprios conteúdos;
- Identificar, analisar e produzir materiais e recursos para utilização didática, diversificando as possíveis atividades e potencializando seu uso em diferentes situações;
- Gerir a classe, a organização do trabalho, estabelecendo uma relação de autoridade e confiança com os alunos;
- Intervir nas situações educativas com sensibilidade, acolhimento e afirmação responsável de sua autoridade;
- Utilizar estratégias diversificadas de avaliação da aprendizagem e, a partir de seus resultados, formular propostas de intervenção pedagógica, considerando o desenvolvimento de diferentes capacidades dos alunos. (BRASIL, 2001, p.43).

Desse modo, a organização curricular dos Cursos de Licenciatura da Unisinos está fundamentada nas orientações constantes nas Diretrizes Curriculares Nacionais para cada curso, no Projeto Político-Pedagógico dos Cursos de Licenciatura da Universidade – Resolução CONSUN n.018/2004 (UNISINOS, 2004), e nos referidos documentos legais.

Na Unisinos, as atividades acadêmicas que integram o eixo comum a todas as licenciaturas e que, por isso, são chamadas de Atividades Compartilhadas, são:

- Cultura Surda e Libras;
- Educação das Relações Étnico-Raciais e Culturais na Escola de Educação Básica;
- Experimentação Textual;
- História Social e Pensamento Educacional
- Planejamento e Organização da Ação Pedagógica;
- Profissão Docente: Instituições e Políticas Educacionais;
- Teorias de Aprendizagem.

No quadro a seguir, apresento as competências a serem desenvolvidas pelo estudante ao longo da atividade acadêmica de Planejamento e Organização da Ação Pedagógica²⁰.

Quadro 3 – As competências previstas na Atividade Compartilhada de Planejamento e Organização da Ação Pedagógica.

Planejamento e Organização da Ação Pedagógica
<p><u>Competências:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Compreender as dimensões epistemológica, cultural e afetiva presentes no campo do currículo e seus desdobramentos nas práticas educativas. - Reconhecer os saberes docentes envolvidos no planejamento da ação pedagógica nos diferentes espaços educativos. <p style="text-align: right;">(continua)</p> <p><u>Competências:</u> (conclusão)</p>

²⁰ As competências das demais atividades acadêmicas que compõem o eixo comum de todas as licenciaturas, chamadas de Atividades Compartilhadas, encontram-se no anexo B desta dissertação.

- Elaborar planos de ação pedagógica, tais como: planos de ensino, planos de aula, projetos de aprendizagem, entre outros.
- Propor e analisar instrumentos de avaliação com base nas concepções teórico-metodológicas a eles subjacentes.
- Reconhecer as funções da avaliação nos processos pedagógicos e sua interface com a estrutura de poder presente nas relações sociais.
- Reconhecer a importância e o valor do trabalho individual e coletivo na constituição das ações pedagógicas como promotores da aprendizagem e articuladores da construção social do conhecimento.
- Reconhecer e desenvolver, na ação investigativa, a possibilidade da busca e da construção do conhecimento.
- Trabalhar de forma interdisciplinar, cooperativa, solidária e ética como uma postura acadêmica e profissional.

Fonte: Elaborado pela autora.

Compreendo que conhecer as legislações vigentes para a formação de professores para a Educação Básica no Ensino Superior, os documentos orientadores da formação na Unisinos e as competências previstas pelas atividades compartilhadas nos cursos de licenciatura da Universidade, de modo particular as competências da atividade acadêmica de Planejamento e Organização da Ação Pedagógica, permitiram-me ampliar o entendimento do perfil do egresso licenciado e me ajudaram a tensionar as questões relacionadas ao planejamento de ensino.

Desse modo, também justifico a escolha pela atividade de “Planejamento e Organização da Ação Pedagógica”, amparada pelo fato de abranger a temática central de minha investigação, possibilitando focalizar as discussões que envolvem o planejamento de ensino.

As turmas ofertadas no período letivo 2015/2 estavam sendo ministradas por três professores. A sugestão da Coordenação foi que eu fizesse contato com a professora que atuava nesta atividade acadêmica por mais tempo, pois a turma da segunda professora era ofertada a distância, e o terceiro professor estava atuando nesta atividade acadêmica pela primeira vez.

Fiz contato com a professora indicada por duas vezes, no entanto, não obtive retorno, o que me fez solicitar nova permissão para contatar o outro professor da última turma presencial. Já no primeiro contato com o professor, esse se mostrou muito colaborativo com minha pesquisa, colocando-se à disposição para apoiá-la. No nosso primeiro contato de forma presencial, fui informada de todo seu

planejamento com a turma, onde ele mostrou flexibilidade para realizar algumas mudanças, caso fosse necessário, para apoiar o trabalho de campo de minha pesquisa. Iniciei as observações com a turma na mesma semana (terceira aula do semestre).

Logo na primeira semana de pesquisa, após me apresentar para a turma e expor os objetivos de minha pesquisa, a partir do contato com os estudantes, notei que a turma, além de se mostrar interessada com minha presença, procurou me auxiliar. O fato de o professor enfatizar a importância da relação entre ensino e pesquisa e pedir que os alunos aproveitassem minha presença para conversar sobre o curso de Mestrado em Educação, sobre o fazer pesquisa e, ainda, sobre a continuidade da formação acadêmica, fez com que os alunos e alunas se interessassem em participar de minha pesquisa e valorizassem minha presença na sala de aula.

A partir da autorização dos estudantes da turma observada, passei a ter acesso aos materiais elaborados por eles, sendo avaliativos ou não. Esses materiais²¹ me possibilitaram observar alguns entendimentos que os alunos iam construindo sobre os conteúdos abordados em aula.

Tendo acesso a esses documentos, realizei leituras que me ajudaram a compreender como manusear cada documento importante para minha pesquisa. Sobre isso, Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009) nos ensinam que todo o uso de documentos em pesquisas deve ser apreciado e valorizado, pois carrega uma riqueza de informações. É isso que justifica seu uso em várias áreas do conhecimento, pois “possibilita ampliar o entendimento de objetos cuja compreensão necessita de contextualização histórica e sociocultural”. (p.2). Desse modo, analisei os documentos elaborados pelos alunos e alunas à procura de pistas para construir uma pesquisa sobre o planejamento de ensino, mas eles não compõem o material empírico da pesquisa.

Com base na leitura do questionário elaborado pelo professor da atividade, elaborei um perfil da turma: composta de 36 alunos e alunas, advindos dos cursos de Ciências Biológicas, Educação Física, Filosofia, História, Pedagogia, Letras e Matemática, somente 6 não tinham ou não tiveram experiências profissionais em

²¹ Trata-se de questionários respondidos pelos estudantes, elaborados pelo professor da turma, com a finalidade de mapear o perfil da turma, provas e trabalhos de avaliação.

escola – os estudantes que não eram contratados ou concursados como professor estavam inseridos em programas como o Pibid²² ou o Mais Educação²³.

Assim, todos os estudantes dessa turma trabalhavam. Quem não desempenhava as modalidades de atividade já explicadas atuava como bolsista de iniciação científica. A turma relatava a grande dificuldade que tinha para conciliar estudos com trabalho, sobrando pouco tempo para a realização de leituras e aprofundamento do estudo realizado em aula.

Ao mesmo tempo, durante as aulas, a maior parte da turma se mostrava bastante participativa e interessada, fazendo perguntas, contribuindo com suas experiências nas escolas e em outras atividades, trazendo apontamentos dos textos lidos, de forma a tornar a aula um espaço de produção de conhecimentos. A turma demonstrava sempre estar muito à vontade nas aulas observadas, interagindo com muito respeito ao professor, aos colegas e às propostas da aula.

Como já referi, minha presença na turma foi muito bem recebida. Todos os alunos tiveram uma boa interação comigo e nos intervalos vinham conversar mostrando curiosidade sobre como é fazer mestrado. Além disso, o professor sempre me convidava para interagir com a turma, dando-me espaço para contribuir com uma ou outra discussão que vinham realizando. Acredito que todos esses momentos tenham contribuído para as discussões posteriores que realizei nos grupos focais.

Ao me aproximar da atividade acadêmica de planejamento ofertada para as licenciaturas (para os futuros professores), minha intenção foi acompanhar as discussões sobre o tema e perceber as relações que os alunos e alunas estabeleciam em sala de aula ao abordá-lo. Isso poderia significar assumir a

²² O Pibid é um programa fomentado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), em parceria com o Ministério da Educação (MEC). Seu surgimento está relacionado com “o aperfeiçoamento e a valorização da formação de professores para a educação básica”. Para isso, o programa concede bolsas aos estudantes de cursos de licenciatura de instituições de ensino superior conveniadas, em parceria com escolas de educação básica da rede pública, e prevê a inserção de estudantes no ambiente escolar desde o início de sua formação, desenvolvendo práticas de iniciação à docência, sob a supervisão de um docente da escola e um docente da universidade. (BRASIL, 2015)

²³ O Programa Mais Educação foi criado pelo Ministério da Educação do governo federal como estratégia para induzir a ampliação da jornada escolar com a perspectiva de uma organização curricular pensada na Educação Integral. As escolas da rede pública que fazem adesão ao Programa, desenvolvem atividades educativas nas áreas de “educação ambiental, esporte e lazer, direitos humanos em educação, cultura e artes, cultura digital, promoção da saúde, comunicação e uso de mídias, investigação no campo das ciências da natureza e educação econômica” (BRASIL, s/ano)

etnografia como procedimento metodológico da pesquisa. Segundo Fonseca (1999), “na pesquisa de campo, queremos antes de tudo entender o que “está sendo dito” por nossos interlocutores.” (p. 59). No entanto, após as primeiras semanas de observação, percebi que esse acompanhamento da turma não seria suficiente para o desenvolvimento da pesquisa.

Nas aulas, senti falta de momentos em que alunos e as alunas se posicionassem, apresentando suas compreensões sobre os temas abordados, relacionados ao planejamento de ensino. Por isso, conversando com minha orientadora, decidimos propor ao professor da atividade a realização de grupos focais envolvendo os estudantes da turma. Através dessa atividade dirigida, desejava possibilitar a alunos e alunas expressarem seu posicionamento sobre o planejamento de ensino, para investigar os significados que lhe são atribuídos.

Na próxima seção, descrevo a realização desse trabalho com grupos focais. Antes disso, esclareço que, considerando os aspectos éticos e técnicos da pesquisa, segui decidida a acompanhar uma turma da referida atividade acadêmica até o final do semestre e registrar em meu diário de campo o que pude ver, ouvir, (d)escrever. De acordo com Oliveira (2006), o Olhar, o Ouvir e o Escrever, são construídos.

Como escolhi trabalhar com pessoas e desenvolver a pesquisa na Unisinos (meu local de trabalho), após a banca de qualificação, minha orientadora e eu decidimos encaminhar meu projeto ao Comitê de Ética da Universidade para análise.

A autorização do Comitê foi concedida e dois documentos foram validados para isso: “Solicitação de Autorização para realização da pesquisa na Unisinos” e “Termo de Consentimento Livre e Esclarecido”.²⁴

Aqui, ao referir os documentos, é preciso esclarecer que compreendo, conforme Fonseca (2010), que as dimensões éticas de uma pesquisa não se resolvem com uma cartilha de regras, nem se restringem a um só momento da pesquisa.

O cuidado ético se impõe, além de tudo, no engajamento político, que empurra o pesquisador a levar seus resultados para as arenas pertinentes de discussão, e na competência cívica, que lhe permite travar diálogos, sem ceder à polêmica, com aqueles “outros” que não reconhecem de antemão o mérito do seu trabalho científico. (FONSECA, 2010, p. 62).

²⁴ Os documentos aprovados pelo Comitê de Ética da Unisinos encontram-se no Anexo A e no Apêndice A desta dissertação.

Tendo feito esses esclarecimentos, apresento o procedimento metodológico da pesquisa.

4.2 Grupo Focal: conhecendo a turma em pequenos grupos

Grupo focal – “Focus Group” – é o termo criado para nomear as pesquisas desenvolvidas com grupos, os quais são organizados com o objetivo de estudar a compreensão de pessoas sobre determinado assunto.²⁵

Conforme Gatti (2012), essa técnica vem sendo cada vez mais utilizada no âmbito das abordagens qualitativas em pesquisa social. De acordo com a autora, nas décadas de 1970 e 1980, foi muito comum o uso de grupo de discussão para coleta de informações para pesquisa, principalmente, na área da comunicação e avaliação de serviços em saúde.

Em relação ao grupo focal como metodologia, Dal’Igna (2014) afirma que:

O que permite caracterizá-la e diferenciá-la das demais técnicas é o seu potencial para produção de informações sobre tópicos específicos, a partir do diálogo entre participantes de um mesmo grupo. Esse diálogo deve estimular tanto as ideias consensuais quanto as contrárias. Da mesma forma, a técnica do grupo focal, diferentemente de entrevistas (individuais ou coletivas), permite produzir um material empírico a partir do qual se pode analisar diálogos sobre determinados temas e não falas isoladas. (DAL’IGNA, 2014, p. 206).

Ainda conforme Dal’Igna (2014), a metodologia de grupo focal gera possibilidades investigativas muito ricas para a Educação. Acredito que, ao optar pela realização de grupos focais em minha pesquisa, amplio o olhar investigativo para relacionar planejamento de ensino e formação inicial de professores, percebendo, assim, quais são os múltiplos significados circulantes no grupo de estudantes de licenciatura participante da pesquisa. Segundo Gatti (2012),

O grupo focal permite fazer emergir uma multiplicidade de pontos de vista e processos emocionais, pelo próprio contexto de interação criado, permitindo a captação de significados que, com outros meios, poderiam ser difíceis de se manifestar. (GATTI, 2012, p.9).

²⁵ Fonte: anotações das aulas de Pesquisa em Educação II, Unisinos, 2014.

Com o objetivo de tensionar os diferentes significados sobre o tema planejamento de ensino com a turma observada, realizei cinco grupos focais, com duração de 1 hora, compostos de aproximadamente 8 alunos e alunas cada um. A dinâmica ocorreu no horário de aula. Foi feita a combinação com o professor de que a turma seria dividida em quatro grupos, sendo que o trabalho ocupou 2 aulas. Um grupo ficava comigo, em sala separada, enquanto os outros 3 permaneciam em aula. Após o intervalo da atividade acadêmica, o grupo que estava comigo retornava à aula e eu realizava a discussão com outro grupo.

Nas duas aulas utilizadas para a realização dos grupos focais, os alunos estavam elaborando trabalhos em duplas. Com o objetivo de não prejudicar as duplas, podendo os alunos alegarem que não tiveram explicações suficientes para realizar o trabalho, em função de estarem fora da sala de aula, combinei com o professor e com a turma que as duplas seriam divididas: enquanto um estudante participava do grupo focal comigo, o outro participava da aula. Após o intervalo, trocavam de lugar com o colega. Todos os encontros foram gravados para registro detalhado das discussões e sua posterior transcrição.

Orientada pelo texto de Dal'Igna (2014) que descreve de forma detalhada a formação do grupo focal, parti para o planejamento dos encontros que pretendia realizar. Foram fundamentais para o planejamento as discussões realizadas em sala de aula e registradas por mim no diário de campo, que subsidiaram o planejamento de cada encontro/grupo. Assim, escolhi três temáticas envolvendo o tema planejamento de ensino:

<p>Grupo Focal I e V: dia 25 de Setembro de 2015 – das 19h45 às 20h45 e dia 09 de Outubro de 2015 – das 18h às 19h. (2 subgrupos da turma)</p>
<p>Tópico de discussão: Planejamento de ensino e legislação educacional</p>
<p>Objetivo(s): Refletir sobre o planejamento de ensino, considerando a sua relação com os Projetos Político-Pedagógicos, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação e as Diretrizes Curriculares Nacionais.</p> <p style="text-align: right;">(continua)</p>

Grupo Focal I e V: dia 25 de Setembro de 2015 – das 19h45 às 20h45 e dia 09 de Outubro de 2015 – das 18h às 19h (continua)

(2 subgrupos da turma)

Plano de trabalho:

Estímulo para discussão:

Exibição de um trecho da entrevista com a professora Ilma Passos Alencastro Veiga (UNICAMP), que aborda a construção do Projeto Político-Pedagógico. TV Paulo Freire. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=i21q2PUY0ew>>. Publicado no Youtube em 15 de setembro de 2014. (15 min.)

Discussão:

A moderadora solicita ao grupo que faça comentários sobre a entrevista – *o que mais chamou a atenção e por quê?* A partir desses comentários, a moderadora encaminha algumas perguntas e solicita ao grupo que comente: *existe alguma relação entre o planejamento de ensino e a legislação educacional e qual seria essa relação?* (40 min.)

Comentários a partir da entrevista...

“O PPP é um mapa da escola.” O que isso quer dizer?

“O PPP começa com um retrato da escola [...] e precisa estabelecer prioridades [...]. Como organizar o conhecimento?”

“A escola tem que inovar e o PPP é uma possibilidade”. Comente essa ideia.

Lei nº 9.394, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 20 de dezembro de 1996.

“Art. 13º. Os docentes incumbir-se-ão de:

I - participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
II - elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;

III - zelar pela aprendizagem dos alunos;

IV - estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento;

V - ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional;

VI - colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade.

[...]

Art. 67º. Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive [...]:

V - período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho.”

<p>Grupo Focal I e V: dia 25 de Setembro de 2015 – das 19h45 às 20h45 e dia 09 de Outubro de 2015 – das 18h às 19h (conclusão)</p> <p>(2 subgrupos da turma)</p>
<p>Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica 2010</p> <p>Art. 10. A exigência legal de definição de padrões mínimos de qualidade da educação traduz a necessidade de reconhecer que a sua avaliação associa-se à ação planejada, coletivamente, pelos sujeitos da escola.</p> <p>§ 1º O planejamento das ações coletivas exercidas pela escola supõe que os sujeitos tenham clareza quanto: I – aos princípios e às finalidades da educação, além do reconhecimento e da análise dos dados indicados pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e/ou outros indicadores, que o complementem ou substituam; II – à relevância de um projeto político-pedagógico concebido e assumido colegiadamente pela comunidade educacional, respeitadas as múltiplas diversidades e a pluralidade cultural; III – à riqueza da valorização das diferenças manifestadas pelos sujeitos do processo educativo, em seus diversos segmentos, respeitados o tempo e o contexto sociocultural; IV – aos padrões mínimos de qualidade (Custo Aluno-Qualidade Inicial – CAQi);</p> <p>No projeto político-pedagógico e no regimento escolar, o aluno, centro do planejamento curricular, deve ser considerado como sujeito que atribui sentidos à natureza e à sociedade nas práticas sociais que vivencia, produzindo cultura, recriando conhecimentos e construindo sua identidade pessoal e social. Como sujeito de direitos, ele deve tomar parte ativa na discussão e implementação das normas que regem as formas de relacionamento na escola, fornecendo indicações relevantes a respeito do que deve ser trabalhado no currículo ao tempo em que precisa ser incentivado a participar das organizações estudantis.</p>
<p>Avaliação do encontro: com agradecimento (5 min.)</p>

<p>Grupos Focais II e IV: dia 25 de Setembro de 2015 – das 21h10 às 22h10 e dia 02 de Outubro de 2015 – das 21h10 às 22h10 (continua)</p> <p>(2 subgrupos da turma)</p>
<p>Tópico de discussão:</p> <p>Planejamento – significados e conceitos</p>
<p>Objetivo(s): Identificar significados e conceitos atribuídos ao planejamento por estudantes de licenciatura; estimular a reflexão sobre esses significados e conceitos.</p>

<p>Grupos Focais II e IV: dia 25 de Setembro de 2015 – das 21h10 às 22h10 e dia 02 de Outubro de 2015 – das 21h10 às 22h10 (conclusão)</p> <p>(2 subgrupos da turma)</p>
<p>Plano de trabalho:</p>
<p>Estímulo para discussão:</p> <p>Exibição da animação <i>Muito desgaste sem planejamento</i>. Produzido por Arc Productions – empresa de animação e efeitos visuais. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=LOyX-vgdQQQ>. Publicado no Youtube em 12 de julho de 2012. (5 min.)</p> <p>http://www.arcproductions.com/home</p>
<p>Discussão:</p> <p>Após assistir a animação, cada participante receberá uma folha em branco onde escreverá palavras relacionadas ao planejamento – <i>para você, planejar significa...</i> (5 min.)</p> <p>A moderadora solicita a cada participante que apresente e explique seus comentários sobre o planejamento, considerando o conteúdo da animação. Além disso, a moderadora procura mencionar significados atribuídos ao planejamento, a partir de estudos e pesquisas desenvolvidas nas áreas da Educação e da Administração (40 min).</p> <p>Comentários a partir da animação, dos estudos e pesquisas...</p> <p>Modos de nomear: planejamento de estudos, planejamento pedagógico, planejamento de ensino, planejamento curricular, planejamento educacional, plano de aula...</p> <p>Planejar significa...</p> <p>... “Projetar as ações que irão ser desenvolvidas em sala de aula e que visam alcançar os objetivos propostos.”</p> <p>... “O planejamento só é eficaz se desencadear ações que irão acontecer em um momento futuro, para assim, poder antecipar essas ações diminuindo os riscos de erro.”</p> <p>O trabalho docente requer um conjunto de saberes que não são aprendidos espontaneamente.</p> <p>Que saberes são mobilizados quando planejamos?</p>
<p>Avaliação: com agradecimento (10 min.)</p>

Grupo Focal III: dia 02 de Outubro de 2015 – das 19h45 às 20h45 (1 subgrupo da turma)
Tópico de discussão: Elementos integrantes do planejamento – objetivos, conteúdos, metodologias e avaliação
Objetivo(s): Debater sobre o significado de cada elemento integrante do planejamento
Plano de trabalho:
Estímulo para discussão: Exibição do filme <i>Foco na tarefa x foco no resultado</i> disponível em: < https://www.youtube.com/watch?v=J0iv3TqJBV8 >. Publicado no Youtube em 12 de abril de 2011. (10 min.) Discussão: Os alunos são questionados sobre o que mais chamou a atenção na apresentação. A moderadora direciona a discussão para o tópico do encontro, pedindo que os alunos falem sobre os quatro elementos e seus significados no planejamento, considerando o conteúdo da animação. Além disso, a moderadora procura mencionar significados atribuídos ao planejamento, a partir de estudos e pesquisas desenvolvidas nas áreas da Educação e da Administração (40 min). Retomada de trechos dos textos discutidos em aula com o professor da atividade acadêmica. “A importância do Planejamento de Ensino na Prática Docente” (SCARPATO et al., 2009) “Elaboração do Plano de Ensino-aprendizagem” (VASCONCELLOS, 2000).
Avaliação: com agradecimento (10 min.)

Realizados os quatro grupos focais, identifiquei que, em um deles, os estudantes pouco contribuíram, o que também considerei muito relevante para a minha pesquisa. Assim, com o objetivo de construir um material empírico que desse conta de responder à minha pergunta de pesquisa e considerando os percalços que enfrentamos no processo de pesquisa e ao longo da realização de uma dissertação, entendi que era necessário refazer esse encontro. Sendo assim, agendei um horário com toda a turma, antes do início do horário de uma das aulas. Toda a turma foi convidada, pois já considerei que muitos não poderiam pelo horário de trabalho ou

de transporte ou por outros compromissos. Dessa forma, um quinto grupo focal foi realizado.

Além dos grupos focais, também considerei relevante analisar o material construído pelos estudantes no decorrer do período letivo, suas posturas e suas contribuições em sala de aula.

Considerando essas informações produzidas, desenvolvo a análise de meu material empírico, articulando o referencial teórico e a pergunta de pesquisa, buscando responder, assim, meu problema de pesquisa. Dessa forma, no próximo capítulo delinheiro as categorias de análise elaboradas e analisadas.

5 “ÀS VEZES ELE (PROFESSOR) ENCONTRA ALGUMA DIFICULDADE NO CAMINHO”²⁶: OS SIGNIFICADOS ATRIBUÍDOS AO PLANEJAMENTO

Se a linguagem exprime, não o faz na medida em que emite e reduplique as coisas, mas na medida em que manifesta que traduz o querer fundamental daqueles que falam. (FOUCAULT, 1992, p. 306).

Nesse excerto retirado do livro “As palavras e as coisas”, Foucault busca deixar claro que o que se diz está sempre condicionado ao ato de dizer, ou seja, a linguagem tem sua raiz não no objeto dito, mas no sujeito que é ativo. Assim, se compreendemos que nascemos em mundo constituído pela linguagem, em que discursos estão há muito tempo circulando, podemos afirmar que nos tornamos sujeitos desses discursos. Como nos mostra Veiga-Neto (2011c, p. 91):

Para Foucault, o sujeito de um discurso não é a origem individual e autônoma de um ato que traz à luz os enunciados desse discurso; ele não é o dono de uma intenção comunicativa, como se fosse capaz de se posicionar de fora desse discurso para sobre ele falar.

Ao compreender a linguagem dessa forma, assumo uma nova forma de compreender o próprio conceito de conhecimento. Dessa maneira, rompo com uma ideia de conhecimento como algo natural, lógico, suficiente e objetivo. Entendo o conhecimento como um produto da linguagem e, por isso, sua naturalização e aceitação sem questionamento é problemática. Compreendo que a linguagem é contingente e subjetiva. Assim, por ser contingente, nunca podemos olhar para a linguagem de forma separada do acontecimento e das relações de poder que o acontecimento coloca em circulação.

Nas palavras de Veiga-Neto (2011c, p.92): “Cavocando por debaixo da aparente importância e centralidade da palavra, o filósofo [Foucault] vai perguntar pelo desejo, vontade e interesses dos sujeitos cognocentes [...]”. Por conseguinte, Foucault e Veiga-Neto nos convidam a suspeitar do valor representativo da palavra. Como nos diz Foucault em outra passagem de “As palavras e as coisas”:

A palavra só está vinculada a uma representação na medida em que primeiramente faz parte da organização gramatical pela qual a língua

²⁴ Os títulos desse capítulo e subcapítulos são trechos de falas dos licenciandos participantes dos grupos focais realizados para esta pesquisa.

define e assegura sua coerência própria. Para que a palavra possa dizer o que ela diz, é preciso que pertença a uma totalidade gramatical que, em relação a ela, é primeira, fundamental e determinante. (FOUCAULT, 1992, p. 296).

Podemos disso depreender que, a rigor, as palavras não podem ser compreendidas como uma externalização de representações íntimas de um sujeito, nem mesmo como a representação.

A reflexão realizada até aqui, com base no conceito de linguagem e, especialmente, advinda das contribuições do filósofo Michel Foucault e seus comentadores, ajudam-me a mostrar que, ao analisar as falas produzidas no contexto dos grupos focais, reunindo licenciandos da atividade acadêmica “Planejamento e Organização da Ação Pedagógica”, no segundo período letivo de 2015, não tem uma origem interiorizada nesses estudantes, mas foi produzida a partir de suas experiências docentes (ou não), bem como das discussões conduzidas e realizadas pelo professor e por mim; e estão condicionadas aos múltiplos discursos que as tornam possíveis.

Neste capítulo, em que irei apresentar os resultados das análises realizadas, indico, inicialmente, dois temas recorrentes na forma de compreender o planejamento, os quais entendo serem relevantes para responder meu problema de pesquisa.

O primeiro está relacionado com a ideia de flexibilidade. Em diversos momentos de nossos encontros, os alunos remetiam à importância do planejamento constituir-se como uma ferramenta flexível para que pudesse ter validade.

O segundo mostra uma compreensão de um planejamento com foco nas atividades a serem desenvolvidas. Os alunos parecem compreender a prática de planejar muito conectada às questões metodológicas e, de forma mais incipiente, com relação aos objetivos e conteúdos a serem desenvolvidos. Nas análises, é possível evidenciar que os alunos associam, muitas vezes, a noção de conteúdo à atividade.

Antes de iniciar as análises propriamente ditas, julgo importante explicar que não assumo uma postura contra ou a favor do planejamento, bem como não procuro me posicionar quanto aos significados que atribuo a ele. Meu desejo é investigar os significados atribuídos ao planejamento de ensino pelos estudantes de cursos de licenciatura, no âmbito da formação inicial de professores.

Esses significados estão relacionados com os processos sociais e culturais em curso na sociedade contemporânea, importante local de produção e transformação desses significados e, também, de constituição dos sujeitos.

Feito esse esclarecimento, retomo o objetivo deste capítulo e apresento a seguir as duas categorias de análise que foram elaboradas a partir do escrutínio do material empírico, na relação com o problema de pesquisa.

5.1 “Se não existir o plano B, a gente está ralado”: a constituição de um planejamento flexível

Pesquisadora: Eu trouxe algumas frases aqui que trazem um pouquinho do significado do planejamento. Então, o que significa planejar? Projetar as ações que vão ser desenvolvidas em sala de aula e que visam alcançar os objetivos propostos. [...] O planejamento só é eficaz se desencadear ações que irão acontecer num momento futuro, para assim poder antecipar essas ações, diminuindo os riscos de erro. Eu queria que vocês comentassem um pouquinho...

[Silêncio]

Luís: Realmente, tu estás pensando num acontecimento futuro, mas aí tu tens um planejamento, sempre tem que pensar nas variáveis que podem ocorrer também, né? Eu posso ter um plano pré-definido e chegar na hora de executar e... aconteceu alguma coisa...

Marta: um imprevisto...

Luís: ... um imprevisto e eu vou ter que adaptar, eu vou ter que mudar a minha estratégia.

Marta: O que eu tinha comentado com uma colega numa outra cadeira [atividade acadêmica], que a gente também teve que fazer um plano de aula, é ela falou “ai... é muita coisa, não dá tempo”, e eu falei “não dá tempo, nunca vai dar, porque sempre tem imprevisto”. Tem imprevisto com aluno, perde-se tempo com uma coisa, perde-se tempo com outra, mas não vai dar tempo para a gente fazer tudo o que a gente planejou, porque toda hora acontece alguma coisa, mas está aí, está planejado, vamos tentar fazer o possível.

Luís: É, nem sempre a gente consegue fazer tudo também...

Marta: Uhum... às vezes, o dia vai ser conforme a gente planejou, mas outro não, tu planejas uma aula, sei lá, uma aula com Datashow e aí está estragado, uma aula fora da sala de aula e está chovendo, sempre acontecem essas coisas, imprevistos...

Fonte: Grupo Focal IV, 02/10/2015.

No excerto²⁷ que apresento, transcrevo discussão realizada com a turma sobre alguns dos significados atribuídos comumente ao planejamento. O que gostaria de salientar é que os alunos destacam a importância de considerar que

²⁷ Como forma manter o sigilo ético, optei, nesta dissertação, por utilizar nomes fictícios para apresentar os participantes e diálogos estabelecidos nos grupos focais realizados.

imprevistos podem ocorrer e que esses devem ser considerados no processo de planejamento.

Em seu artigo intitulado “Planejamento: em busca de caminhos”, Rodrigues (2001) nos relata sua experiência com o planejamento escolar nos anos 1980, quando recém-formada em Pedagogia, era coordenadora pedagógica da pré-escola e exercia a docência na disciplina de Didática para o curso de Magistério. Rodrigues (2001) nos conta que, “naquele tempo, eram exigidos planos de curso, das unidades e das aulas que se desencadeavam a partir de algumas informações iniciais decorrentes de um trabalho específico de início de ano chamando ‘sondagem’”. (p.29)

Partindo desse trabalho realizado no início de cada ano com as turmas, a autora faz uma reflexão sobre o quanto a elaboração desses planos “ficava a cargo de puro pensamento hipotético” (RODRIGUES, 2001, p. 29). A elaboração dos planos partia de imaginar diversos aspectos como as respostas que seriam dadas pelos alunos, as condições para a elaboração de certas propostas pedagógicas e o tempo para cada atividade, o que acabava tornando o planejamento “em um ato meramente burocrático” (RODRIGUES, 2001, p. 30).

Por um lado, a experiência de Rodrigues (2001) nos aproxima da ideia de flexibilidade apresentada nos excertos. Em vários momentos, os estudantes de licenciatura referem que o planejamento deve ser pensado como algo a ser revisitado continuamente e não como algo concluído – *“Eu vou ter que adaptar, eu vou ter que mudar a minha estratégia,”*, *“Não vai dar tempo para a gente fazer tudo o que a gente planejou, porque toda hora acontece alguma coisa... um imprevisto.”*

Como discuti no capítulo 3 desta dissertação, Corazza (2009) nos mostra que a economia capitalista nos coloca a necessidade de elaborarmos planos antes de agir, com o intuito de desenvolvermos áreas relacionadas ao comércio e vendas. Com a chegada da indústria, emerge a necessidade de um planejamento rigoroso, objetivando o trabalho como algo mais racional, eficaz e eficiente com redução de custos.

Cabe aqui, mais do que em qualquer outro lugar, indagar se, ao praticar discursivamente a educação, sob as perspectivas pós-estruturalistas, faz algum sentido planejar o ensino. É possível retirar, de algum lado dessa teorização, legitimidade para planejar nossas aulas? E também para ensinar os alunos dos cursos de pedagogia, de magistério e das licenciaturas a planejá-las? Podemos sustentar,

nas condições culturais pós-modernas, a necessidade de continuar utilizando o historicamente produzido dispositivo disciplinador do planejamento de ensino? É possível ressignificar tal tecnologia pedagógica produzindo, nesta disputa dos significados diversos, um sentido que a coloque a serviço de outra política cultural, que não aquela hegemônica nas práticas educacionais atuais? (CORAZZA, 2009, p. 105-106)

Na mesma direção, mas desde uma outra perspectiva teórica, Rodrigues aponta que o processo de planejamento foi se tornando algo banalizado pela escola, pois muitas vezes o que se planejava não era o que se executava. “O setor pedagógico terminava recebendo e arquivando planos que, na maioria das vezes, eram modificados.” (RODRIGUES, 2001, p. 30) Segundo Corazza (2009), ao pensar o planejamento, as escolas voltam sua atenção para intervenções com foco na condução das crianças que se constituem como crianças-escola, através do discurso pedagógico moderno. Segundo a autora, o movimento histórico do planejamento é duplo: contribui na administração das ações de indivíduos e populações e visa o lucro disso.

Retomo aquilo que afirmei no Capítulo 3, para ressaltar a importância do planejamento para o exercício da docência, compreendendo o valor desse ato não como uma ordem burocrática, mas como uma atitude política do professor ou da professora que é comprometido com sua docência.

Nesse sentido, podemos relacionar o que estou discutindo aqui com algumas das minhas observações na turma pesquisada. Ao falar sobre o ato de planejar, o professor sempre enfatizava os quatro pontos que esse ato envolve: objetivos, conhecimentos, metodologia e avaliação. Cada passo do planejamento recebeu uma aula específica, em que o professor abordou a importância do professor pensar sobre cada item para elaborar sua aula. Penso que estudar de forma detalhada o processo de planejamento de ensino em aula com os alunos cria condições de possibilidade para pensar e desenvolvê-lo visando responder as necessidades de determinados grupos sociais e culturais e, portanto, de forma contingente, romper com o processo mecânico e padronizado.

Em seu trabalho de conclusão de curso de Pedagogia, Rapack (2010) apresenta o seguinte posicionamento em relação ao planejamento:

Com a sua elaboração pode se estabelecer o que se deve realizar para que essas finalidades possam ser atingidas, e ver como

podemos pôr em ação todos os recursos e meios para atingir os objetivos a que se propõe a educação, possibilitando a antecipação, de forma organizada, de todas as etapas do trabalho, configurando-se como uma previsão metodológica de uma ação a ser desencadeada ou a racionalização para atingir os fins. Mas não devemos pensar em um planejamento pronto, imutável e definitivo, devemos acreditar que este representa uma aproximação de medidas adequadas a uma determinada realidade, tornando-se, através de sucessivos replanejamentos, cada vez mais apropriado para enfrentar a problemática de determinada realidade. (RAPACK, 2010, p. 09).

A autora também nos faz refletir sobre a importância de não pensarmos o planejamento como algo pronto, imutável e definitivo, mas como algo a ser revisitado constantemente através de “sucessivos replanejamentos”.

Por outro lado, com o objetivo de investigar a ideia de flexibilidade associada à planejamento para aprofundar minhas reflexões, em um dos encontros provoqueei os alunos a continuar em discutindo. E o excerto que trago a seguir é a continuação dessa reflexão:

Pesquisadora: sempre tem que ter um plano B?

Luís: é... um plano B

Marta: é... (risos)... eu não quis falar... isso que eu não quis falar... (risos)

Jane: tem uma variável incontrolável: o fator aluno. O aluno, no caso, não estou nem falando em questão de comportamento, às vezes tu vais ter uma turma com mais dificuldade em um processo e outra com menos, então as turmas vão evoluir de formas diferentes e o planejamento já não vai ser o mesmo.

Marta: as palavras específicas que eu usei com a minha colega foi “a gente não está pensando nos alunos incomodando a gente” (risos)... só que eu não quis falar aqui...

Fonte: Grupo Focal II, 02/10/2015.

Como se pode observar nos dois excertos apresentados até aqui, os licenciandos citam alguns elementos externos, como estrutura física da escola, por exemplo, que podem impedir que uma atividade específica seja realizada. Aqui, é muito interessante observar, ainda, que os futuros professores vão apresentar o aluno como uma variável incontrolável. Essa observação me ajuda a mostrar que, ao refletirem sobre o planejamento, os licenciandos entendem que as necessidades do aluno devam ser consideradas. Desse modo, em alguns momentos da discussão, parece que, quando o aluno assume uma centralidade no processo de planejar, os conhecimentos escolares ficam esmaecidos.

Scherer (2015), em sua dissertação de mestrado, analisa a centralidade que a flexibilidade assume na Contemporaneidade, analisando as revistas *Pátio* e *Nova Escola*. Nessa pesquisa, ela analisa 202 resultados de uma busca realizada nos sites das revistas e mostra o quanto a palavra flexibilidade é citada para descrever a prática do professor, que deve constituir-se como flexível. Em minha pesquisa, consigo observar o quanto essa centralidade é reforçada pelos estudantes/futuros professores, que referem à importância do planejamento constituir-se como flexível e que deve ser customizado de acordo com os alunos.

Silva (2014), em sua pesquisa sobre currículos de Ensino Médio, nos possibilita refletir sobre o uso da expressão “customização” no contexto educacional. Segundo o autor, a palavra customização é uma criação do campo da moda nos Estados Unidos desde a década de 1990, derivando da expressão *custom made* que ganha adeptos no Brasil no final da mesma década e é utilizada para caracterizar as formas de vida que têm como objetivo diferenciar-se de outras pessoas.

O que quero destacar não é o fato de ser importante planejar considerando o aluno com o qual vamos trabalhar, mas é que a ideia de uma customização curricular que foi analisada por Silva (2014) no ensino médio e a ideia de flexibilidade docente investigada por Scherer em revistas pedagógicas especializadas (2015), tem se tornado verdades que podem estar regulando o planejamento.

Quando os licenciandos afirmam que os alunos são variáveis que devem ser consideradas no momento do planejamento e, ao refletirem sobre os alunos, acabam por não mencionar os conteúdos a serem ensinados, podem estar orientados por essas perspectivas da customização e da flexibilidade, onde o planejamento será flexível porque deve ser voltado para cada aluno, e não para um coletivo ou para o desenvolvimento de um conteúdo específico.

Outro ponto não mencionado, é a relação do aluno com os colegas, como a turma é constituída. Ele também não é considerado nessa flexibilidade apresentada pelos alunos para a função do professor ou da professora. De acordo com os alunos, apenas o “fator aluno”, que na fala de Jane refere-se tanto a comportamento como a processo de aprendizagem, pode tornar um planejamento flexível. Mas os alunos não identificam outros fatores externos diferentes de meio físico, como professor, colegas e conteúdos.

Penso que quando o Luís afirma que é preciso ter um plano B, pode não estar propondo que o professor precisa ter vários planejamentos, mas que deve saber lidar

com imprevistos. Ter um plano B é contar com o imprevisto em sala de aula, o que é diferente de ser flexível como algo customizado à mercê dos desejos dos alunos. O professor pensa e elabora sua aula, de acordo com os objetivos estabelecidos, e percebe, no momento de sua docência, que precisa considerar outras variáveis. Essa é a flexibilidade de um planejamento, diferente de deixar fazer como cada turma decide. Ao mesmo tempo, é importante pensar que imprevistos não podem acontecer todos os dias ou a cada momento. Se isso acontecer, é necessário o professor retomar seu planejamento tentando evidenciar fatores que o levam a buscar sempre por um plano B, ou agir de forma intuitiva, sem planejar.

Nessa direção, quero analisar outro ponto que foi discutido nos grupos focais. Mesmo quando os estudantes/futuros professores abordam os conteúdos escolares, eles afirmam que o interesse do aluno deve estar no centro do processo. Vejamos mais um trecho da discussão realizada no grupo focal.

Pesquisadora: Bem, agora eu queria ver o que significa planejar para vocês e tentar relacionar um pouquinho disso que vocês sentem a respeito do planejamento com a animação que nós assistimos.

Alice: Eu posso começar! Eu acho que planejar é dar um norte para o professor, assim como no vídeo, né, mostra ali, ele não planejou como ia pegar os biscoitos, então nada do que ele fazia dava certo, mas que no início, todo mundo no início erra, né, mesmo planejando. É mais com o tempo que a gente vai ver como que a gente vai trabalhar com uma turma, porque com cada turma a gente tem que trabalhar de um jeito, independente se tem a mesma faixa etária ou não, porque cada turma tem um objetivo diferente para ser trabalhado, assim como ali no vídeo²⁸, que várias coisas ele tentou e não deram certo, mas mesmo assim ele insistiu para conseguir. Saber os conteúdos que a gente vai dar

²⁸ O diálogo acima, e outros apresentados posteriormente, foram motivados por uma discussão com a turma sobre o vídeo de animação trabalhado no grupo focal. Neste momento, faço uma pausa para descrever a animação assistida. Título do Vídeo: Muito desgaste sem planejamento. Duração: 3:55. Produção: Arc Productions – empresa de animação e efeitos visuais.

Disponível em: < <https://www.youtube.com/watch?v=LOyX-vgdQQQ> > desde 12 Jul. 2012.

Um porquinho cor de rosa caminhando. Ao fundo, uma geladeira azul com um pote de biscoitos em cima. O porquinho caminha em volta da geladeira e quando está quase indo embora sente um cheiro que o leva a perceber o pote de biscoitos sobre a geladeira. Muito feliz, mas com baixa altura, o porquinho passa a buscar alternativas para pegar o pote de biscoitos.

Primeiro, tenta derrubá-lo com uma vassoura e apanhá-lo com um banquinho. Mas suas tentativas não funcionam. Na cena seguinte, o porquinho aparece com uma pilha de livros, e busca, em seguida, uma tábua de passar roupa, colocando-a sobre os livros, formando uma improvisada gangorra. E a sequência de tentativas continua. Ele constrói uma escada com caixas de papelão, usa um desentupidor em cada pé, e uma serra elétrica. Acaba cortando o chão, derrubando a geladeira que cai em pé no andar abaixo. E o pote, cai junto, ficando na mesma posição inicial. E o porco se suspende no ar. Usa uma rampa com bicicleta, elástico, balanço, salto em altura, vara de pesca, foguete, salto de avião com guarda-chuva, tudo sem sucesso. Até que com numa crise de raiva ele balança a geladeira e, sem se dar conta, vira o pote de biscoitos. Exausto, senta-se encostado à geladeira quando sente cair os biscoitos. Ao pegar um biscoito, explodindo de alegria e tentando colocá-lo na boca, cai o vidro sobre sua cabeça, deixando-o entalado como um capacete, impossibilitando, assim, o porquinho de comer seu tão sonhado e esperado biscoito.

acho que é necessário para começar um planejamento, acho que tu tens que saber exatamente o que tu queres trabalhar com cada turma e os objetivos que tu queres com a aula, a importância desses conteúdos para aquela turma, é importante também. Seria isso!

Pesquisadora: quem mais continua?

Ana Clara: Eu coloquei que... assim... para mim é definir, estabelecer objetivos e métodos para alcançar. É traçar um caminho para alcançar os objetivos observando as características do grupo com o qual vai ser trabalhado, a mesma coisa que tu colocaste, né. Tem que observar a turma. Nem sempre tu vais conseguir aplicar as mesmas coisas em turmas diferentes, às vezes vai funcionar para uma turma e para outra não. Em relação ao vídeo, também, é a mesma coisa, nota-se que não tem planejamento, né? Assim, se desgasta. O professor acaba se desgastando, faz várias coisas, mas não pensa, não observa a turma, não observa o que significa para turma aprender ou não aquilo ali... é óbvio que eles não vão render.

Rebeca: e às vezes o professor até tem o planejamento, mas não consegue trabalhar com a turma. Às vezes ele encontra alguma dificuldade no caminho. Só que daí cabe... aquela história da flexibilidade, né? Então, rever o que está acontecendo, né? Como tu falaste, observação, para daí propor um trabalho bem melhor.

Pesquisadora: em que sentido tu dizes assim, que nem sempre ele consegue realizar? Fala um pouquinho mais sobre isso...

Rebeca: é que nem a Alice estava falando. Pode ser a mesma faixa etária, tem que trabalhar de forma diferente. Então às vezes o professor tem o planejamento, né, ele tem tudo certinho, está lá no caderno dele, está no plano dele, está tudo certo, só que talvez com um aluno ele vai conseguir, mas no geral com a turma talvez ele não consiga. Eu digo assim, o aluno se apropriar desse conhecimento, sabe?

Alice: talvez para aquela turma não seja um conteúdo interessante, mas a outra turma se interessou por aquilo. Eles buscaram em casa, pesquisaram mais e tem turmas que gostam de um certo conteúdo e outras não.

Fonte: Grupo Focal III, 09/10/2015.

Quando Alice menciona que “todo mundo no início erra [...]” e é “com o tempo que a gente vai ver como que a gente vai trabalhar com uma turma” pode estar referindo-se aos erros como os imprevistos enfrentados pelos professores e professoras. Com o passar do tempo, os imprevistos não deixam de acontecer, mas a experiência do professor ou professora ajuda a avaliar permanentemente seu planejamento, entendendo que ele não pode ser fixo e imutável.

A partir desse excerto, destaco que, quando os licenciandos mencionam os conteúdos, muitas vezes o fazem para apontar problemas no planejamento de professores relacionados com a falta de interesse dos alunos. Assim, o que gostaria de mostrar é que, mesmo que o conteúdo seja citado pelos licenciandos como importante para o planejamento, sua “aplicabilidade” parece adquirir mais valor do que o conteúdo em si para o processo de construção de conhecimentos. Isso pode ser percebido quando Ana explica que “nem sempre tu vais conseguir aplicar as

mesmas coisas em turmas diferentes, às vezes, vai funcionar para uma turma e para outra não”.

Moraes e Veiga-Neto (2008) mostram que a escola na contemporaneidade assume uma lógica de desenvolvimento de competências, diferentemente de uma lógica de transmissão de conteúdos na modernidade. Os autores explicam que essa crise das instituições constituídas na modernidade, como a escola, por exemplo, seria, de fato, uma mudança de ênfase das práticas disciplinares que tinham como objetivo a produção de sujeitos dóceis para as práticas de controle, com o objetivo de produzir sujeitos flexíveis.

A crise das instituições constituídas na Modernidade como a escola, por exemplo, significa, na realidade, uma mudança de ênfase das práticas disciplinares de confinamento, enquadramento e vigilância para práticas do controle, centradas no movimento instantâneo, aleatório e reversível dos fluxos informacionais nas redes eletrônicas digitais planetárias. A produção da subjetividade passa, então, de formas determinadas, rígidas e centralizadas para uma multiplicidade difusa, aleatória e flexível de geração de subjetividade. (MORAES; VEIGA-NETO, 2008, p. 2).

Não adentrarei na análise dessa mudança de ênfase em minha dissertação, mas desejo mostrar uma contradição que aparece tanto na fala dos alunos, como nas pesquisas que vão abordar a temática do planejamento (apresentadas no capítulo 2). Pois, se o planejamento, como busquei mostrar no capítulo 2, tem uma forte origem nas práticas disciplinares, quando os estudantes/futuros docentes se referem a elementos como *flexibilidade*, *adaptação* e *plano B*, eles estão operando dentro de uma lógica de controle. Para mostrar como os estudantes abordam essa questão, apresento mais um trecho do grupo focal.

Pesquisadora: Deixa só eu tentar relembrar... vocês todos aqui trabalham em escolas?

Alguns: Sim

Alguns: Não

Pesquisadora: Qual é a área de vocês?

Jane: Biologia

Luís: História

Outros: Educação física

Pesquisadora: E nenhum de vocês hoje está inserido na escola?

Luís: Eu estou no Pibid. Aí pelo menos um dia na semana eu vejo essas coisas, né. E ela falou no plano B. Plano B... Professor sempre diz essas coisas. Nós falamos fala muito de planejamento nas escolas, mas sempre tem que ter o plano B... se não existir o plano B, a gente está ralado, porque isso inibe, né? Porque se o Datashow não funcionar, se o vídeo não funcionar, tu vais fazer o que?

Soraia: A minha colega, ela também trabalha no Pibid, então quando ela tem que fazer uma atividade com os alunos ela me comenta que leva dois tipos de atividades, uma para quando ela consegue e outra para quando os alunos estão impossíveis. Ela fala assim “quando vocês estiverem quebrando a sala eu vou fazer vocês ficarem copiando e vai ser assim: vai ser castigo para vocês e para mim. Agora se vocês ficarem de boa, tranquilos, a gente vai ter uma atividade bem bacana, legal, vocês vão aprender e não vão ficar estressados”. É assim, ela sempre leva duas atividades e eu acho isso bem importante quando tu estás lidando com pessoas.

Fonte: Grupo Focal II, 25/09/2015.

Com esse excerto, quero dar visibilidade a diferentes formas de entender o planejamento. Ora a ênfase está nos conteúdos e objetivos a serem desenvolvidos, ora no interesse dos alunos. O que parece importante destacar é que, para os licenciandos, essas duas dimensões parecem não poder coabitar no planejamento. Por isso, a flexibilidade é trazida como alternativa para resolver esse conflito.

Como podemos observar a partir desse exceto, os licenciandos mencionam a questão da indisciplina como algo que pode impedir ou dificultar a realização do planejamento. Como Soraia fala, o planejamento é desenvolvido de acordo com o comportamento (ou não) dos alunos. Segundo seu relato, se os alunos não colaborarem com a professora, a atividade oferecida será uma. Caso eles colaborem, a atividade será outra. Considero esse excerto bastante emblemático, pois mesmo que, mais uma vez, a centralidade esteja no aluno, desta vez, a questão do comportamento parece ter um papel de destaque. Entendo que é importante que possamos refletir como nossos futuros professores compreendem questões como essa e como auxiliá-los a olhar de forma crítica para o assunto.

Para isso, neste momento, entendo como importante citar as reflexões de Veiga-Neto (2011b) sobre as diversas formas de denominar método em um de seus trabalhos, apoiando-se em diferentes autores que tinham como preocupação organizar “diretrizes metodológicas eficientes/eficazes para dar conta do planejamento e da avaliação em educação” (p.63).

Descartes pensava o método “como um procedimento técnico, intencional”. (VEIGA-NETO, 2011b, p. 63). Descartes tematiza o conceito de método anteriormente publicado por Peter Ramus como teoria do conhecimento. A Escolástica denotava método como “procedimentos de investigação e análise quase

prazerosa, não denotava qualquer conotação de regras práticas ou aplicáveis a problemas concretos ou técnicos”. (VEIGA-NETO, 2011b, p.63).

Para o grupo observado, apesar de a flexibilidade ser importante, o planejamento parece algo aplicável, como um procedimento técnico. Quando Soraia diz que sua colega “leva dois tipos de atividades, uma para quando ela consegue e outra quando os alunos estão impossíveis”, percebe-se que o fator predominante na realização desse planejamento é o método. O foco no conteúdo por si só aparece na sua continuação, quando ela diz que “eu vou fazer vocês ficarem copiando e vai ser assim: vai ser castigo para você e para mim”.

A questão aqui é questionar de que forma os conceitos de método trazidos por Veiga-Neto nos possibilitam refletir sobre a fala de Soraia. As diretrizes metodológicas são importantes para o planejamento ou elas são, por si mesmas, o planejamento? Se a Escolástica designa método como procedimento de análise prazerosa e não ligado a regras e problemas, como pensar uma aula como castigo?

Cabe aqui outra pausa para refletir sobre como a escola ainda está ligada aos processos de correção da conduta, apresentando formas de punição para os alunos que não agem da forma esperada pelo professor ou professora. Corazza diz que “a educação era uma questão de segurança nacional e todas as formas de vigilância (e também de punição) eram imprescindíveis!” (CORAZZA, 2009, p. 116)

Para os alunos que participaram da pesquisa, também é possível observar que a flexibilidade assume diferentes significados. Ora é trazida como *plano B* para dar conta de problemas externos ao planejamento e que podem ocorrer no dia a dia das escolas. Em outros momentos, eles vão falar da importância de garantir que os interesses dos alunos sejam contemplados e o terceiro elemento que justifica a importância da flexibilidade do planejamento para os alunos é a questão da indisciplina.

Gostaria de retomar, também, outras falas de um dos excertos analisados para explicar o argumento que estou desenvolvendo. Alice nos diz que, para começar o processo de planejamento, devemos estabelecer um conteúdo a ser desenvolvido, mas enfatiza que esse conteúdo deve ter importância para a turma. Ana Clara explica que, para alcançar os objetivos, temos que considerar as características do grupo. Rebeca diz que, mesmo a turma tendo uma faixa etária igual, muitas vezes, será necessário que trabalhem de formas diferentes. Alice, no

final da discussão, volta a falar e diz que o conteúdo que o professor deseja desenvolver pode ser interessante para uma turma e não para outra.

Na fala das três estudantes de licenciatura, é possível observar que a ênfase do planejamento está no aluno e em suas necessidades e interesses. Fabris e Traversini (2013), ao analisarem pareceres descritivos de professores sobre alunos dos últimos anos do ensino fundamental, também vão observar essa centralidade no aluno. As autoras mostram que somente 20% dos pareceres explicitam conhecimentos aprendidos nas disciplinas. Elas evidenciam, em suas análises, uma ênfase nos comportamentos e um enfraquecimento dos conhecimentos das áreas específicas.

Fabris (2015), em outro trabalho, nos provoca a questionarmos o que ela chama de “imperativo da realidade do aluno”, o qual tem funcionado como verdade que regula as práticas pedagógicas escolares, e eu digo, de modo especial, o planejamento de ensino. A autora nos convida a questionar o acesso à realidade dos alunos e, ao operar numa perspectiva pós-estruturalista, como esta pesquisa, permite colocar em suspensão a própria realidade, sempre resultante de processos de significação.

Entendo que conhecer o aluno e sua “realidade” são movimentos importantes para a elaboração de um planejamento qualificado e de um ensino de qualidade, mas esse conhecimento (do aluno e da realidade) é sempre mediado e incompleto. “Não se trata de não considerarmos as condições de vida dos sujeitos e suas práticas culturais, mas temos que decidir para quê e como queremos usar tais condições para criar [planejar] as práticas pedagógicas”. (FABRIS, 2015, p.140)

Na próxima seção, abordarei outros significados do planejamento com foco nas atividades a serem desenvolvidas, pois, nos grupos focais, foi possível perceber que, muitas vezes, o processo de planejamento está relacionado ao ato de organizar as atividades a serem realizadas.

5.2 “É preciso elaborar atividades de forma dinâmica”: a produção de um planejamento como lista de tarefas

Esta seção será dedicada à segunda categoria de análise, que evidencia a significação de um planejamento de ensino com foco nas atividades.

Pesquisadora: Bem, eu vou pedir agora que vocês falem um pouquinho sobre o que vocês escreveram. Vocês podem relacionar, se vocês quiserem, com o conteúdo do vídeo. O que para vocês significa planejar?

[Longo silêncio].

Alice: Será que ninguém vai falar? Eu falo! Eu coloquei que para mim significa escolher um método, uma forma de realizar alguma tarefa que eu tenha determinado, no caso, um conteúdo escolar. A tarefa é o que está no plano, no plano da escola, lá tu tens que tratar daquele assunto e no caso tu vais planejar a forma que tu vais tratar, o método que tu vais utilizar... como no caso ali do porquinho, o método que tu vais pegar, ele tentou milhares de métodos para pegar o potinho... é assim, especificar as datas, tempo, o que for necessário para a realização da tarefa. No caso do porquinho foi pegar o potinho de cookies e no caso da aula seria o conteúdo, a forma que se dá o conteúdo.

Viviane: o mesmo que ela eu coloquei, mas mais resumido, que é a preparação para determinada atividade ou tarefa.

Alice: É, eu não sei resumir...

[Risos]

Luís: Eu coloquei que é analisar e elaborar estratégia. No caso do vídeo ali, a gente viu a questão de tentativa, né, de acerto e erro, então... planejar é primeiro você avaliar a situação e o plano, criar o plano e você seguir ele para chegar no teu objetivo, no caso da aula é ensinar, né... a melhor maneira de ensinar.

Jane: Para mim planejar é uma sistematização de ações visando cumprir metas e objetivos. Não é simplesmente estabelecer o passo a passo do que eu quero fazer é sistematizar de uma forma que as coisas se conectem, se criem e se construam, onde um conteúdo é dependente do outro, uma ação é dependente da outra, elas não podem ser alteradas em sua ordem porque elas são co-dependentes. Uma só vai acontecer após a outra. Eu não vou ensinar uma criança a chutar a bola sem antes ela aprender a caminhar.

Fonte: Grupo Focal II, 25/09/2015.

O que gostaria de destacar do excerto que apresento é que, atrelado ao planejamento, está a necessidade de cumprir uma sequência pré-determinada. Os alunos nos mostram que educar refere-se a algo que tem continuidade.

Vejam os destaques que faço agora dessa conversa. Alice vai nos dizer que planejar seria escolher um método, uma forma de realizar alguma tarefa. Segundo a aluna, essa tarefa seria o conteúdo que ela desejaria desenvolver. Viviane concorda com a colega e complementa, dizendo que planejar seria uma preparação para uma atividade ou tarefa. A aluna Francine endossa o que os colegas falaram dizendo que o planejar teria relação ao como fazer determinada tarefa. Luís remete o planejamento às palavras analisar e elaborar estratégias e Jane encerra o debate dizendo que, para ela, planejar seria uma sistematização de ações. Mesmo que posteriormente a aluna ressalte que essa sistematização não seria um passo a passo, ela não consegue explicar o que seria essa sistematização.

Aqui é importante retomar que, ao analisar essas falas, não entendo que essa significação sobre planejamento tenha sua origem em um sujeito fundante, mas são compreensões construídas historicamente. Como já discorri anteriormente, em outro capítulo, a ideia de planejar tem uma forte ligação com as ciências da administração. Segundo Vasconcelos (2000), o fortalecimento da importância do planejamento se dá fora do campo educacional e tem uma forte ligação com o mundo da produção. Assim, entendo que, quando os estudantes/futuros professores relacionam o planejamento a uma lista de atividades a serem *vencidas*, sua compreensão de planejamento está carregada dessa perspectiva advinda das ciências da administração.

Como já mostrei na seção anterior, os licenciandos parecem compreender, ainda, o processo de planejar como intimamente ligado às questões metodológicas e com pouca relação aos objetivos e conteúdos a serem desenvolvidos. Mas, o que quero enfatizar nessa seção é que, ao citarem a ideia de conteúdo para pensar o planejamento, os estudantes mencionam conteúdo como sinônimo de atividade ou tarefa. O problema não está na proposta de uma determinada atividade ou tarefa, mas em os professores não saberem responder o que desejam ensinar com essa proposta. Torna-se mais fácil pensar as atividades a serem “aplicadas” para, se necessário, depois relacioná-las a um determinado conteúdo.

Analisando o planejamento de ensino nas práticas de iniciação à docência, Lunkes (2014), em sua pesquisa de Trabalho de Conclusão do Curso de Pedagogia, mostra como algumas das professoras participantes do Pibid/Pedagogia da Unisinos não demonstram uma preocupação referente à aprendizagem significativa dos alunos em seus planejamentos, enquanto outras assumem essa preocupação com o planejamento de suas aulas a partir das necessidades de suas turmas.

Mesmo ressaltando essa ambiguidade, Lunkes irá mostrar que as alunas bolsistas de Pedagogia, ao relatarem as práticas das professoras com quem elas trabalhavam conjuntamente nas escolas, observam ações realizadas a partir de situações improvisadas, ou com base em cadernos já utilizados em anos anteriores. As alunas também relatam uma grande preocupação dessas professoras em obterem uma quantidade significativa de “folhinhas xerocadas” para utilizar em suas aulas.

Entendo que os resultados obtidos na pesquisa de Lunkes, ao descreverem como o planejamento de ensino tem sido realizado nas escolas por ela analisadas,

auxiliam-me para organizar a argumentação que desenvolvo nesta seção, pois, em diversos momentos, os estudantes/futuros docentes descreveram o planejamento como sinônimo de lista de tarefas a serem cumpridas ou atividades a serem desenvolvidas, como quero mostrar no excerto destacado anteriormente.

Pensando nesses significados já construídos pelos licenciandos, apresento uma citação de Scarinci e Pacca (2015):

Professores em atuação já têm algum conhecimento sobre o processo de planejamento do ensino. No entanto, nota-se que, comumente, os professores conseguem elencar uma lista de conteúdos a serem ensinados, porém têm dificuldades de designar atividades para o ensino daqueles conteúdos e objetivos para o tema em estudo que produzam coesão entre as atividades. Além disso, geralmente há pouca clareza sobre as razões da escolha de uma determinada concepção de ensino. Assim, quando se pede ao professor que elabore o seu plano de ensino, usualmente, o que se obtém é algo muito parecido com os índices de livros didáticos e organizações de conteúdos em uma lógica diferente daquela que tornaria o aprendizado mais significativo. Ou seja, o plano de ensino pouco reflete as necessidades dos aprendizes em termos da construção do conhecimento científico. (SCARINCI; PACCA, 2015, p. 253).

A partir dessa ideia de Scarinci e Pacca (2015), gostaria de retomar uma das falas do grupo focal. Para Alice, planejamento de ensino “significa escolher um *método*, uma *forma de realizar* alguma *tarefa* que eu tenha determinado, no caso, um *conteúdo escolar*”. A fala de Alice nos mostra que sua preocupação está mais na forma de executar seu planejamento de ensino do que em prepará-lo. O mesmo acontece com Viviane, que resume o planejamento como uma “*preparação* para determinada *atividade* ou *tarefa*”.

O foco central do significado de planejamento está no *método*, na *preparação*, na *forma de realizar*, na *tarefa*, na *atividade* e no *conteúdo escolar*. Questões como conhecimentos e objetivos ficam secundarizados quando Alice e Viviane apresentam o significado que atribuem ao planejamento de ensino. Já Luís e Jane falam de objetivos, embora a centralidade do planejamento esteja situada na *maneira de ensinar* (Luís) ou na “*sistematização de ações*, [...] onde um *conteúdo* é dependente do outro, uma *ação* é dependente da outra [...]” (Jane).

E o que diz outra estudante sobre essa mesma discussão. Segue, então, uma continuação do diálogo já apresentado.

Pesquisadora: quem continua comentando sobre o que escreveu?

Eduarda: Bem, é o que eu coloquei... para mim, o que significa planejamento, é que eu preciso pensar, elaborar atividades de formas dinâmicas e essas atividades tem que ter uma metodologia, ou método, que apresentam uma determinada diretriz. Por exemplo, as escolas apresentam sempre o plano de curso, um plano de aula. Você tem que elaborar seus planos de aula a partir daquele plano de curso. Mas como que eu vou construir o meu planejamento, as minhas atividades diárias se eu não conheço o plano de estudo daquela escola? Eu preciso tomar conhecimento do que a escola é, de como que a escola elaborou seu plano de curso, quais são os objetivos da escola, qual é a realidade da escola, quais são as realidades dos alunos que estão compondo cada turma, para eu poder elaborar meu plano de aula. Então para mim é importante você ter que conhecer, você ter que pensar para a partir desse momento você elaborar as atividades. Pensando, elaborando e realizando organizações das ações, com determinados objetivos, para determinadas tarefas, que serão desenvolvidas de forma flexível ou não. Porque o professor pode ser flexível ou não. Se eu estou com uma turma, que eu não consigo fazer com que eles prestem atenção, o meu planejamento não está sendo eficiente. Então eu posso ter que deixar de lado o meu planejamento e elaborar, no momento, uma outra atividade que esteja focando ou não o meu planejamento, tenho que ser flexíveis para aquilo que meus alunos querem trabalhar ou não. Então não tem como um professor trabalhar um plano de aula sem atividades que tenham essa flexibilidade, e às vezes a gente percebe aulas, até mesmo na universidade, não só no ensino fundamental ou no médio, mas às vezes nós queremos também algo diferente. Principalmente para mim, que venho vindo transitando de outras universidades, eu percebo que existe uma metodologia bem diferente entre as universidades. E entre os professores. Aquele professor que te apaixona e que eu falo, por exemplo, dessa disciplina que a gente está fazendo, eu até levei para fora da universidade dizendo assim: que eu sempre tive um sonho de professora, de educadora, que é aquele sonho de ser apaixonada por aquilo que você faz. Mas para você ser apaixonado por aquilo que você faz, você tem que transformar essa aula de forma dinâmica, de forma que teu aluno queira aprender, que desafie o teu aluno a aprofundar mais o conteúdo e hoje, eu digo assim, estou num curso, e numa disciplina que faz isso, que é essa aula de sexta-feira. Eu até pensei, quando o coordenador me passou “ah, tem tal aula na sexta-feira”, eu pensei “ah, mas na sexta-feira de novo, é muito cansativo, eu já chego, eu já estou meio velhinha, eu já chego na sexta-feira cansada, mas tudo bem, se é essa que tem... eu preciso, eu vou fazer”. Quando eu entrei na sala de aula o primeiro dia eu pensei assim “bah, sexta-feira, vou ter que aturar planejamento de ensino...” não que eu saiba tudo, mas eu pensei assim “Meu, eu tinha que fazer essa disciplina bem antes!” Porque ela te encanta para você se desafiar.

Fonte: Grupo Focal IV, 02/10/2015.

O que gostaria de destacar na fala de Eduarda é a importância que ela atribui ao processo de planejar, o qual precisa ser relacionado com o conhecimento da proposta pedagógica da escola (acepção macro) e o conhecimento da turma que se pretende trabalhar (acepção micro). Outro fato relevante para Eduarda é que o professor considere o interesse dos alunos quando for planejar as suas aulas. Essa questão de “considerar o interesse dos alunos” é estabelecida quase como uma cultura nas escolas, e considero, juntamente com outras autoras e autores já citados, algo a ser problematizado. Numa perspectiva pós-estruturalista, posso afirmar que

esse processo de produção de significados sobre planejamento de ensino também cria certas “realidades”, certas “verdades”, que definem o exercício da docência e constituem professores, alunos e demais envolvidos.

Aqui, novamente, posso retomar o argumento sobre a necessidade de compreendermos o planejamento de ensino no contexto de um processo histórico, respondendo às necessidades de um determinado tempo/espaço histórico.

Assim, diferentes significados de planejamento se constituem historicamente, os quais permitem aos estudantes/futuros professores elaborarem afirmações sobre o processo de planejar ora com uma ênfase tecnicista, ora com um acento mais crítico-participativo. Entendo que, quando os alunos se referem ao planejamento como uma lista de atividades a serem cumpridas, assumem uma perspectiva tecnicista para pensar o planejamento. Já quando falam da importância de conhecer os alunos e considerar seus interesses, eles se apoiam em uma perspectiva crítico-participativa.

Segundo Veiga-Neto (2011a), o planejamento da educação no Brasil tem sido entendido a partir de duas concepções: uma acepção macro em nível sistêmico, governamental e uma acepção micro, que seria o nível escolar ou mesmo da sala de aula. Conforme discorre o autor:

Na acepção micro, vamos identificar também duas vertentes, mas com um recorte diferente da anterior, tratam-se de dois enfoques distintos: uma vertente tecnicista e outra que denomino de participativa ou crítica. Ambas se ocupam do planejamento e da avaliação focados na escola e na sala de aula[...] (VEIGA-NETO, 2011a, p. 66).

Em relação ao processo de significação do planejamento, cabe destacar, ainda, com base no Plano Nacional de Educação, que o processo de planejar precisa ser compreendido no contexto de uma preocupação dos professores com a educação brasileira. Nesse sentido, destaca-se, no ano de 1932, o Manifesto dos Pioneiros da Educação, em que diferentes profissionais envolvidos com o campo educacional manifestaram seu descontentamento com o projeto nacional de educação que vinha sendo desenvolvido em nosso país. A principal crítica desses profissionais da educação estava relacionada à hegemonia de uma perspectiva tecnicista no campo educacional.

Nas palavras de Bordignon (2011, p.02):

Nesse período a concepção de planejamento registrou significativas mudanças: de um modelo tecnicista para uma dimensão política: de uma concepção normativo/prescritiva da realidade futura, para a dimensão estratégica, com definição de diretrizes orientando a transformação da realidade e de objetivos e metas como apostas da caminhada rumo ao futuro desejado e possível.

Para encaminhar as análises para conclusão, retomo a argumentação estabelecida para apresentar um último excerto de grupo focal, em que a aluna fala sobre como compreende o planejamento e porque o entende como uma ação importante no exercício da docência.

Eduarda: Eu sempre penso assim: eu quero que os alunos sejam apaixonados pelas aulas, pelo conteúdo, pela vontade dele se sentir desafiado e aprender. Por exemplo: hoje eu estive numa sala de aula e a professora estava fazendo ditado. Eu penso assim... acho que ditado pode ser uma atividade que o professor ainda não conseguiu se desvincular, deixar de lado, porque ditado, ditado em si, pegar palavras e ditar sem nexos, sem associar ao texto, sem associar a uma unidade de trabalho, não vai ser produtivo para o meu aluno, a não ser uma atividade repetitiva. Eu estou só repetindo uma atividade com ele, porque não tem nexos fazer ditado de palavras soltas. Aí o que eu vejo: o professor ditando palavras, diversos tipos de palavras, assim... tu não tens como fazer o teu aluno gostar daquilo ali, se sentir com vontade de querer aprender, se você não tem nem um dicionário na sua mesa... aí eu quero que o meu aluno escreva... olho... galinha... árvore... pandorga... plutão... planeta... mas eu tenho que situar esse aluno para quê que eu estou soltando essas palavras. O que que eu quero com essas palavras, eu quero que ele trabalhe? O que significam? Qual o significado de cada uma dessas palavras? Como eles podem elaborar um textinho, ou pequenas frases com essas palavras? Mas não podem ser palavras soltas porque senão tu não consegues nem fazer com que eles tenham atenção. Daí eu fiquei me questionando...

Fonte: Grupo Focal IV, 02/10/2015.

Eduarda que nos faz refletir sobre as aproximações que se fazem em sala de aula entre os conteúdos a serem estudados e os interesses dos alunos, conferindo significado ao processo de ensino e aprendizagem. Assim, gostaria de propor uma reflexão sobre a importância de conseguirmos contemplar as contribuições de ambas as perspectivas, e outras ainda não citadas, para sustentar o nosso planejamento como docentes que, ao mesmo tempo, leve em conta os interesses dos alunos, e não abra mão dos conteúdos escolares, dos conhecimentos e práticas culturais que envolvem os alunos com os quais trabalhamos.

A previsão do/a planejador/a será sempre contingente, mas justificada pelas questões que conseguiu analisar como produtivas de outras verdades na turma em que se insere. Não se trata de deixar que os/as alunos/as escolham sempre o que estudar, nem que

tenhamos que mudar sempre de rota a cada manifestação que possa ser tomada como desinteresse. Mas advogamos por uma inserção nos significados culturais que envolvem os sujeitos da contemporaneidade. Desejamos que a turma possa partilhar mais intensamente esses significados, e que eles possam ser articuladores de conhecimentos e práticas culturais necessárias para aquela turma (DAZZI; FABRIS, 2004, p. 03).

A ideia de Dazzi e Fabris (2004) nos possibilita entender que o planejamento está constituído por muitas verdades. A fala de Eduarda nos permite pensar que uma dessas verdades pode ser o desejo do aluno aprender. Como as autoras apontam, um planejamento não pode perder a rota, mas é importante considerarmos os significados culturais circulantes na turma, e suas implicações para os sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem.

Pensando, ainda, sobre o currículo escolar, pretendo dar visibilidade a algumas premissas apresentadas por Veiga-Neto (2004), a partir dos campos de Estudos de Currículo e Estudos Culturais:

1. Podemos compreender o currículo como a porção da cultura [...];
2. O alargamento do conceito tradicional de currículo[...] àqueles que estendem o conceito de currículo para fora dos muros escolares, falando em currículo das novelas, currículo das revistas de moda, currículo dos shopping-center, currículo das campanhas político-partidárias etc.
3. [...] o currículo se situa nas articulações entre a escola e a cultura. [...];
4. Ao invés de entendermos Cultura no seu sentido clássico [...] hoje se prefere falar em culturas, para designar qualquer “lugar social” onde não apenas se dão poderosos processos de regulação social. [...]
5. Enquanto artefato escolar, o currículo, desde sua criação no final do século XVI, esteve envolvido no estabelecimento da episteme da ordem e representação e de novas percepções, significações e usos do espaço e do tempo (Veiga-Neto, 1996, 2000, 2002a) [...];
6. [...] os novos entendimentos sobre a cultura e o alargamento conceitual do currículo [...]. (VEIGA-NETO, 2004, p.52-54)

Na mesma direção, Xavier (2011) diz que a proposta de trabalho da escola deve permitir aos alunos “uma melhor compreensão de si, do outro, da natureza, da sociedade, das diferentes culturas, das artes, das tecnologias e dos sistemas de produção da sociedade contemporânea.” (XAVIER, 2011, p. 9).

Sobre essa questão, Rodrigues (2001) nos apresenta uma proposta de ensino integrado com “as alternativas de ações pedagógicas que buscam criar condições e

ambientes nos quais alunos e alunas se vejam motivados para investigar, indagar e aprender.” (2001, p. 33).

Considerando que os conteúdos a serem estudados fazem parte do currículo escolar, construído a partir da realidade de cada escola, inspiro-me na forma em que Popkewitz (2011) explora o currículo.

Vejo o currículo como um conhecimento particular, historicamente formado, sobre o modo como as crianças tornam o mundo inteligível. Como tal, esforços para organizar o conhecimento escolar como currículo constituem formas de regulação social, produzidas através de estilos privilegiados de raciocínio. Aquilo que está inscrito no currículo não é apenas informação – a organização do conhecimento corporifica formas particulares de agir, sentir, falar e “ver” o mundo e o “eu”. (POPKEWITZ, 2011, p. 174).

Ao dizer que o currículo dá corpo ao agir, sentir, falar e ver o mundo e o eu, compreendo que o interesse dos alunos esteja contemplado nessa construção. Quando Eduarda nos apresenta a atividade de ditado como algo sem *nexo*, como *palavras soltas*, quer nos dizer que o conteúdo apresentado na atividade proposta pela professora não parte de algo que seja significativo para o aluno. Se, como nos faz pensar Popkewitz (2011), o currículo deve incorporar formas particulares do sentir, agir e falar, podem os interesses dos alunos não estarem contemplados?

Nesse sentido, podemos dizer que planejar implica, em muitos momentos, fazer deslocamentos, ora considerando os conteúdos propostos, ora analisando os interesses dos alunos. Quando Alice diz que, para ela, planejamento *significa escolher um método, uma forma de realizar alguma tarefa que eu tenha determinado*, Jane afirma que *um conteúdo é dependente do outro* e Eduarda aponta que planejar é *elaborar atividades*, percebo que investigar o planejamento de ensino é algo importante para expor o caráter produzido desses sentidos e para assumirmos uma postura questionadora diante das verdades naturalizadas.

Com essa reflexão, novamente é possível entender que diferentes momentos históricos construíram distintas formas de significar o planejamento. E são esses processos de significação que contribuem para que os estudantes de licenciatura compreendam o planejamento de uma forma e não de outra.

Foucault (2012b), em sua aula inaugural no Collège de France pronunciada no dia 02 de dezembro de 1970, intitulada “A Ordem do Discurso” e publicada posteriormente em um livro, apresenta a hipótese de que vivemos numa sociedade

em que a produção de discursos é, ao mesmo tempo, regulada e distribuída por procedimentos que terão como função controlar os perigos que rondam os discursos dominando o acontecimento aleatório e assim monitorando a própria fabricação dos discursos. Com essa hipótese, Foucault nos ajuda a compreender que, em nossa sociedade, através desse monitoramento da fabricação dos discursos, controla-se o que pode ser dito e o que não pode ser dito.

Ainda, segundo o autor, em nossa sociedade convivemos com diversos procedimentos de exclusão. O mais evidente seria o princípio de exclusão denominado por Foucault como interdição. Nas palavras do autor: “sabe-se bem que não se tem o direito de dizer tudo, que não se pode falar de tudo em qualquer circunstância, que qualquer um, enfim, não pode falar qualquer coisa”. (FOUCAULT, 2012b, p. 09).

Com essa explicação de Foucault, podemos compreender que os estudantes de licenciatura ocupam determinadas posições de sujeito, e que é sempre deste lugar que eles podem falar sobre suas percepções acerca do planejamento. Por essa posição que eles ocupam é que eles podem falar algumas coisas sobre o planejamento e não outras.

Dessa forma, entendo que esta pesquisa não se finda aqui, mas justifica um desdobramento que pode possibilitar complexificar meu olhar para os significados atribuídos ao planejamento em outros ambientes, como a escola, ou ainda em documentos legais e pedagógicos.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pesquisar é isso. É um itinerário, um caminho que trilhamos e com o qual aprendemos muito, não por acaso, mas por não podermos deixar de colocar em xeque “nossas verdades” diante das descobertas reveladas, seja pela leitura de autores consagrados, seja pelos nossos informantes, que têm outras formas de marcar suas presenças no mundo. Eles também nos ensinam a olhar o outro, o diferente, com outras lentes e perspectivas. Por isso, não saímos de uma pesquisa do mesmo jeito que entramos porque, como pesquisadores, somos também atores sociais desse processo de elaboração. (ZAGO, 2003, p. 307-308).

Escolho a citação acima para concluir esta dissertação, pois a autora nos faz refletir sobre todas as mudanças implicadas com o processo de pesquisa e as marcas produzidas no sujeito pesquisador. A pessoa que sou hoje certamente não é a mesma que iniciou esta pesquisa. Novos conceitos, novos conhecimentos e, principalmente, novas experiências me constituem como uma pessoa diferente da que ingressou no curso de Mestrado em Educação. Assim como Zago (2003), posso dizer que coloquei em xeque minhas verdades e aprendi a olhar o mundo com outras lentes.

Após muitos anos sem estudar, por uma opção de dedicar-me à família, aos filhos, voltar a ter contato com o conhecimento foi o que mais me motivou a embarcar nessa “aventura” de mestrado. Digo aventura, porque foram noites de privação de sono, períodos de solidão com os livros, e momentos em família não compartilhados, o que todo o mestrado exige. No entanto, para mim, a maior dificuldade foi desconstruir os conhecimentos já constituídos para dar lugar a uma forma de problematizar que ainda não tinha sido pensada.

Entendo que esta pesquisa não está concluída com a dissertação terminada. Entendo, ainda, que há muito o que se pesquisar sobre planejamento de ensino e já manifesto aqui o meu desejo de seguir em frente.

Nestas páginas finais, pretendo fazer algumas considerações sobre minha pesquisa e sobre o exercício analítico que foi realizado, buscando indicar possibilidades de continuidade da pesquisa desenvolvida para o exercício da docência. Dessa forma, procuro revisitar os resultados obtidos na tentativa de realizar um breve resumo, mesmo que não definitivo.

Nesta dissertação, que realizou grupos focais com estudantes dos cursos de licenciatura da Unisinos, procurei analisar os significados atribuídos ao planejamento de ensino por esses estudantes.

A partir desse objetivo, no capítulo 5, em que realizo o exercício analítico do material estudado, foi possível mostrar que, para os estudantes participantes da pesquisa, o planejamento de ensino é algo que precisa ser questionado constantemente e, por isso, deve ser flexível. Por esse motivo, Rapack (2010) nos ajuda a pensar que o planejamento não deve ser encarado como definitivo e imutável, mas como algo a ser revisitado constantemente através de “sucessivos replanejamentos”.

No entanto, como nos mostra Scherer (2015), a palavra flexibilidade é usada recorrentemente para descrever as práticas docentes em materiais pedagógicos especializados e políticas educacionais, as quais devem ser flexíveis.

Em minha pesquisa, o movimento analítico que possibilitou a identificação e análise do planejamento de ensino como flexível foi desenvolvido no subcapítulo intitulado “*Se não houver o plano B a gente está ralado: a constituição de um planejamento flexível*”. A fala de um dos alunos, utilizada como título para abrir a referida seção, permitiu olhar a flexibilidade constituída nos planejamentos de ensino e presente na discussão dos grupos focais como uma verdade instituída nesses grupos.

Procurei mostrar que vários são os fatores que podem contribuir para que a necessidade de flexibilidade do planejamento de ensino se torne uma verdade.

Posteriormente, na seção “*É preciso elaborar atividades de forma dinâmica: a produção de um planejamento como lista de tarefas*”, analisei como os conteúdos curriculares perpassam os planejamentos de estudos, devendo estabelecer relações entre todos esses elementos, respeitando ritmo da turma e interesse dos alunos. Procurei mostrar que muitos desses conteúdos ficam secundarizados ou são compreendidos como uma lista de tarefas e atividades que constituem os planejamentos de ensino.

Há uma potencial *cisão* entre o julgamento do próprio professor sobre, de um lado, o que significa uma *boa prática* e as *necessidades* dos estudantes e, de outro, o rigor da performance. (BALL, 2010, p. 42 – grifos do autor).

Ball nos ajuda a refletir sobre a significação das “boas práticas” docentes. Entendo que esta fala possibilita entender e melhor explicar todos os movimentos que precisei fazer para realizar esta pesquisa, considerando que o planejamento de ensino é uma prática docente, seja ela boa ou necessária. O que quero dizer é que, como prática docente, não pode ser compreendida como boa em si mesma ou demonizada. É preciso, pois, investigá-la.

Ao se interessar em estudar o planejamento, Rodrigues iniciou leituras que fizeram-na perceber que

[...] havia um interesse em que a prática de planejar fosse mecânica, em nome de uma “neutralidade”. Sendo assim, nossas cabeças de professoras e futuras professoras estavam sob controle e, se assim ocorria, também centenas e milhares de cabeças curiosas e sagazes estavam e estariam sob controle nas salas de aula. (RODRIGUES, 2001, p. 31).

Um dos meus desafios enquanto pesquisadora foi olhar para a fala dos estudantes sem procurar nas entrelinhas nem o que estava por trás dessas falas, mas compreender e analisar em que condições elas se constituíram, que verdades produziam os significados circulantes sobre planejamento de ensino para os estudantes de licenciatura.

Meu desejo, com essa pesquisa, não foi defender a importância (ou não) do planejamento de ensino, mas dedicar-me a elaborar uma nova forma de olhar para esse tema, o qual vem sendo sustentado por uma forma de se pensar e se fazer planejamento nas escolas com receitas prontas, um cronograma ou, ainda, uma lista de atividades a serem trabalhadas em aula, sem a reflexão do que o ato de planejar representa.

Ainda assim, ao final desta pesquisa, quero enfatizar que, na condição de professora e pesquisadora, compreendo, assim como Corazza (2009), o “planejamento como política cultural”, como estratégia política e pedagógica que possibilita que o exercício da docência crie condições para a construção de conhecimentos e para o desenvolvimento de aprendizagens significativas na escola.

A crítica pós-estruturalista permite-nos mostrar as múltiplas possibilidades de historicizar os objetos da Pedagogia, dentre eles, o planejamento de ensino, e seus sistemas de significação, compreendendo que toda significação é produzida por

relações de poder e de saber, e que essas lutas políticas e pedagógicas permitem fixar determinados sentidos e não outros (SILVA, 2012).

Ao realizar os grupos focais, foi possível reconhecer estudantes com diferentes experiências profissionais no campo da educação. Havia alunos/professores concursados, professores contratados, professores de horas eventuais, como hora do conto e em institutos de idiomas, e também alunos participantes de programas de iniciação à docência, como o Pibid, ou que atuavam como monitores no Programa Mais Educação, e alunos que já haviam atuado em escolas de forma voluntária. E havia, também, alunos sem experiência alguma em docência, cujo seu único contato com a escola havia sido na condição de aluno.

Na realização dos grupos focais, isso foi importante, porque ficou muito evidente que os estudantes com experiência docente participavam ativamente das discussões, enquanto que os demais, sem experiência docente, ficavam, na maior parte das vezes, calados, apenas observando as discussões. Quando eram chamados, por mim, para contribuir, ou dizer o que pensavam do comentário de um colega, eles não respondiam ou concordavam com o que estava sendo dito. Ao pedir que eles se posicionassem, eles recuavam, dizendo que não sabiam informar, pois não trabalhavam em escola.

Considerando que esses episódios se repetiram em todos os grupos focais realizados, passo a compreender que o silêncio ou, ainda, o fato dos alunos não conseguirem se posicionar também é um ponto a ser analisado quando investigamos o planejamento de ensino. Dessa forma, entendo que as experiências docentes criam condições de possibilidade para se pensar (ou não) sobre os significados de planejamento de ensino.

Por isso, vejo como uma possibilidade importante para dar continuidade a essa pesquisa, ou seu desdobramento, investigar os significados atribuídos ao planejamento de ensino pelos professores da educação básica, não com a finalidade de buscar comparações, mas pensar de que forma a prática docente pode contribuir para as significações no processo de planejamento. Afinal, como diz Zago (2003), pesquisar é isso: um itinerário de investigação que permite criar muitas possibilidades de olhar para um mesmo objeto.

REFERÊNCIAS

ANJOS, Caroline Wolker dos. **Planejamento do Ensino: ações e reflexões de professores estagiários de Biologia**. Trabalho de Conclusão de Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da UFRGS. Porto Alegre, 2012.

BALL, Stephen J. **Performatividades e fabricações na economia educacional: rumo a uma sociedade performativa**. Educação & Realidade, Porto Alegre: UFRGS, v.35, n.2, p.37-55, mai./ago., 2010.

BASTOS, Maria Helena Camara; STEPHANOU, Maria. Um convite à leitura: Memórias & itinerários de pesquisa. In: ALMEIDA, Dóris B.; GRAZZIOTIN, Luciane S. S. (org.). **Romagem do tempo e recantos da memória: reflexões metodológicas sobre História Oral**. São Leopoldo: Oikos, 2012. p. 7-9.

BORDIGNON, Genuíno. O planejamento educacional no Brasil. **Fórum Nacional de Educação: Plano Nacional de Educação**. 2011, 67 p. Disponível em: <http://fne.mec.gov.br/images/pdf/planejamento_educacional_brasil.pdf> Acesso em: 04 nov. 2015.

BOSSLE, Fabiano. **Planejamento de ensino dos professores de educação física do 2º e 3º ciclos da rede municipal de ensino de Porto Alegre: um estudo do tipo etnográfico em quatro escolas desta rede de ensino**. Porto Alegre: Escola de Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2003.

BRASIL. Fundação Capes Ministério. **Pibid - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, 2015**. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid>>. Acesso em: 16 dez. 2014.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 02 jan. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Mais Educação: passo a passo**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/passoapasso_maiseducacao.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação: Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP9/2001. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena**. 2002. 08 Mai 2001. Seção 1, p. 31. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>>. Acesso em: 10 jan. 2015.

BRZEZINSKI, Iria. **Pedagogia, pedagogos e formação de professores: busca e movimento**. Campinas: Papirus, 1996.

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. Descaminhos. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.). **Caminhos investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p.11-33.

CALVINO, Italo. **As seis propostas para o próximo milênio**. Tradução e Ivo Barroso. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

CARUSO, Marcelo; DUSSEL, Inés. **A invenção da sala de aula: uma genealogia das formas de ensinar**. São Paulo: Moderna, 2003.

CASTELLO, Luís A.; MÁRSICO, Claudia T. **Oculto nas palavras: dicionário etimológico para ensinar e aprender**. – Tradução de Ingrid Müller Xavier. – Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

CASTRO, Edgardo Manuel. **Vocabulário de Foucault: um percurso pelos seus temas, conceitos e autores**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

COMENIUS, Jan Amos. **Didática Magna**. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

CORAZZA, Sandra Mara. Planejamento de ensino como estratégia de política cultural. In: MOREIRA, Antônio Flavio B. (org.). **Currículo: questões atuais**. 16 ed. Campinas/SP: Papirus, 2009. p.103-143.

CORREIA, Marinês Luíza. A formação inicial do professor: os desafios e tensões que a prática pedagógica impõe. In: **ANALECTA**: Guarapuava, Paraná, jul./dez. 2008, v.9, nº 2, p. 11-20.

DAL'IGNA, Maria Cláudia. Grupo focal na pesquisa em educação: passo a passo teórico-metodológico. In: MEYER, Dagmar E.; PARAÍSO, Marlucy A. (orgs.) **Metodologia de pesquisas pós-críticas em educação**. 2.ed. Belo Horizonte: Mazza, 2014, p.197-219.

DAL'IGNA, Maria Cláudia. FABRIS, Elí T. Henn. **Processos de fabricação da docência inovadora em um programa de formação inicial brasileiro**. Pedagogia y Saberes. Bogotá, n.39, p.49-60, 2013.

DAZZI, Mirian Dolores Baldo; FABRIS, Eli T Henn. Prática Pedagógica como Espaço de Política Cultural. In: VI Colóquio sobre Questões Curriculares e II Colóquio Luso-Brasileiro sobre Questões Curriculares - **Currículo: Pensar, Sentir e Diferir**, 2004, Rio de Janeiro/RJ. CD-ROM do VI Colóquio sobre Questões Curriculares e II Colóquio Luso-Brasileiro sobre Questões Curriculares - Currículo: Pensar, Sentir e Diferir. Rio de Janeiro/RJ: Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2004. v. 1. p. 1-10.

DICIONÁRIO INFORMAL. **Planejamento**. 2015. Disponível em: <<http://www.dicionarioinformal.com.br/significado/planejamento/4962/>> Acesso em 23 março 2015.

DICIONÁRIO ONLINE MICHAELIS – UOL. **Significado de “planejamento”**. Planejamento. 2015 Disponível em: <<http://michaelis.uol.com.br/moderno/portugues/index.php?lingua=portugues-portugues&palavra=planejamento>> Acesso em: 22 março 2015, 16:40:00.

DUTRA, Sílvia; ELIAS, Carime; DAL'IGNA, Maria Cláudia; FABRIS, Elí; SARAIVA, Karla; DAUDT, Sônia; KESSLER, Maria Cristina. **O conceito de competência e seus desdobramentos didático-pedagógicos na Unisinos**. São Leopoldo: Unisinos, 2006. Disponível em: < <http://unisinos.br/blogs/formacao-docente/files/2013/01/Ensino-por-competencias-na-Unisinos.pdf>> Acesso em: 17 out. 2015.

FABRIS, Elí Henn; DAL'IGNA, Maria Cláudia; KLAUS, Viviane. **Pedagogia: cenários da carreira**. – São Leopoldo: UNISINOS, 2013.

FABRIS, Elí Terezinha Henn. A Escola Contemporânea: um espaço de convivência?. In: **30a Reunião Anual da ANPED**, 2007, Caxambu/MG. Constituição Brasileira, Direitos Humanos e Educação. Rio de Janeiro: ANPED, 2007.

FABRIS, Elí Terezinha Henn. A realidade do aluno no currículo escolar: a problematização de um imperativo pedagógico. In: BACKES, José Licínio; OLIVEIRA, Regina T. Cestari de; PAVAN, Ruth (orgs.). **Políticas Educacionais, Currículo e Diversidade Cultural na Educação Básica**. Campinas: Mercado das Letras, 2015. p. 127-146.

FABRIS, Elí Terezinha Henn. TRAVERSSINI, Clarice Salete. Conhecimentos escolares sob outras configurações: efeitos das movimentações disciplinares e de controle? In: TRAVERSSINI, Clarisse Salete; DALLA ZEN, Maria Isabel Habckost; FABRIS, Elí Henn; DAL'IGNA, Maria Cláudia (orgs.). **Currículo e Inclusão na escola de Ensino Fundamental**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2013.

FARIAS, Isabel Maria Sabino de; SALES, Josete de Oliveira Castelo Branco; BRAGA, Maria Margarete Sampaio de Carvalho; FRANÇA, Maria do Socorro Lima Marques. **Didática e docência: aprendendo a profissão**. Brasília: Liver Livro, 2011.

FELDEN, Eliane de Lourdes. **A universidade e as aprendizagens significativas: contribuições possíveis na formação de professores**. 2009 . 292f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). São Leopoldo, 2009.

FENNER, Roniere dos Santos. **Os impactos que o projeto político-pedagógico produziu na vida da escola no que tange à evasão e a repetência dos estudantes do ensino noturno**. 2009 . 96f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). São Leopoldo, 2009.

FONSECA, Claudia. Quando cada caso não é um caso: pesquisa etnográfica e educação. In: **Revista Brasileira de Educação**, n.10, p.58-78, jan./abr. 1999.

FONSECA, Claudia. Que ética? Que ciência? Que sociedade? In: FLEISCHER, Soraya (org.). **Ética e regulamentação na pesquisa antropológica**. Brasília: Letras Livres; UnB, 2010. p. 39-70.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. São Paulo: Edições Loyola, 2012b.

FOUCAULT, Michel. **Arqueologia do saber**. 8 ed. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2012.

FOUCAULT, Michel. **As palavras e as coisas**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**. Petrópolis: Vozes, 2009.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Didática e Pedagogia: da teoria de ensino à teoria da formação. In: FRANCO, Maria Amélia Santoro; PIMENTA, Selma Garrido (orgs.). **Didática: embates contemporâneos**. São Paulo: Loyola, 2010. p. 75-99.

FUNDAÇÃO VICTOR CIVITA (FVC). **Estudos e pesquisas educacionais**. São Paulo, 2015. Disponível em: <http://www.fvc.org.br/estudos-e-pesquisas/>. Acesso em: 19 novembro 2014.

GARCIA, Maria Manuela Alves; FONSECA, Márcia Souza da; LEITE, Vanessa Caldeira. **Teoria e prática na formação de professores: a prática como tecnologia do eu docente**. Educação em Revista, Belo Horizonte: UFMG, v.29, n.3, p.233-264, set.2013.

GATTI, Bernardete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília: Liber Livro Editora, 2012.

GATTI, Bernardete; BARRETTO, Elba; ANDRÉ, Marli. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: UNESCO, 2011.

GHIRALDELLI JR., Paulo. **Didática e teorias educacionais**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

GHIRALDELLI JR., Paulo. **O que é Pedagogia**. São Paulo: Brasiliense, 2007.

LOCATELLI, Tiago. **Entre a universidade e a escola: um estudo sobre estratégias de inserção de estudantes de educação física no território da escola durante a formação inicial**. 2013. 126f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). São Leopoldo, 2013.

LÜCK, Heloísa. **Metodologia de projetos: uma ferramenta de planejamento e gestão**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

LUNA, Sérgio Vasconcelos de. **Planejamento de pesquisa: uma introdução**. São Paulo: EDUC, 2002.

LUNKES, Aline Baioto. **Planejamento de ensino nas práticas de iniciação à docência do PIBID/Pedagogia/Unisinos**. 2014. 60f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Curso de Pedagogia, Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). São Leopoldo, 2014.

MEDEIROS, Denise Rosa. **O estágio supervisionado no curso de pedagogia**. 2013. 179f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em

Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). São Leopoldo, São Leopoldo, 2013.

MONTEIRO, Francisca Ocilma Mendes. **A prática como Componente Curricular na formação de professores do curso de licenciatura em Biologia do IFPI campus Floriano**. 2013. 131f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). São Leopoldo, São Leopoldo, 2013.

MORAES, Antônio Luiz; VEIGA-NETO, Alfredo. Disciplina e controle na escola: do aluno dócil ao aluno flexível. In: **Anais do IV Colóquio Luso-Brasileiro sobre Questões curriculares**. Florianópolis: UFSC, 2008, p.1-18.

MORAES, Lenir dos Santos. **Projetos na pauta de duas revistas pedagógicas (1939-2009)**. 2010. 168f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). São Leopoldo, 2010.

MORETTO, Vasco Pedro. **Planejamento**: planejando a educação para o desenvolvimento de competências. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

MORGADO, José Carlos. **Currículo e Profissionalidade Docente**. Porto, Portugal: Porto Editora, 2005.

NARODOWSKI, Mariano. **Comenius & a educação**. Tradução: Alfredo Veiga-Neto. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

NEVES, Rayssa Martins de Sousa. **Práticas de iniciação à docência**: um estudo no Pibid/IFPI/Matemática. 2014. 112f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). São Leopoldo, 2014.

NOGUERA-RAMÍREZ, Carlos Ernesto. **Pedagogia e governamentalidade, ou, Da modernidade como uma sociedade educativa**. Belo Horizonte : Autêntica, 2011

OLIVEIRA, Roberto C. de. **O trabalho do antropólogo**. Brasília: Paralelo; São Paulo: Unesp, 2006.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: _____ (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 6.ed. São Paulo: Cortez, 2008. p.15-34.

POPKEWITZ, Thomas S. História do currículo, regulação social e poder. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **O sujeito da educação**: estudos foucaultianos. Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

RAPACK, Fabilso de Farias. **Planejamento docente e a qualidade da ação pedagógica em sala de aula**. 2010. 36f. Trabalho de Conclusão (Licenciatura em Pedagogia) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Três Cachoeiras, 2010.

RIBEIRO, Renato J. **Não há pior inimigo para o conhecimento do que a terra firme**. Tempo Social; Rev. Sociol. USP, S. Paulo, 11(1): 189-195, maio de 1999. Disponível em: <http://www.fflch.usp.br/sociologia/temposocial/site/images/stories/edicoes/v111/v11n1a10.pdf>. Acesso em: 17 mar. 2014.

RODRIGUES, Heloiza. **O peão vermelho no jogo da vida: o professor iniciante de história e a construção dos saberes docentes**. 2010. 162f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). São Leopoldo, 2010.

RODRIGUES, Maria Bernadette Castro. Planejamento: em busca de caminhos. In: XAVIER, Maria Luisa M.; DALLA ZEN, Maria Isabel H. **Planejamento em Destaque: análises menos convencionais**. – Porto Alegre: Mediação, 2001, p. 51-63.

ROSADO, Fernanda Pena Noronha. **Os saberes pedagógicos da prática de professores do curso de pedagogia da URI/Santiago**. 2007. 104f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). São Leopoldo, 2007.

ROSSETO, Marisa Ester Aldecoa. **O planejamento educacional e a construção teórico-prática da autonomia do educador**. 2012. 84f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Metodista de São Paulo, São Paulo, 2012.

SANTOS, Ana Gissele da Silva. **A aula de Geografia nas séries finais do ensino fundamental: estudo de caso em escolas municipais em São Luís (MA)**. 2011. 200f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Programa de Pós-Graduação em Geografia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Porto Alegre, 2011.

SANTOS, Thais Nascimento Santana. **Ensinar Português é um trabalho: uma visão ergonômica da atuação de professores**. 2011. 85f. Dissertação (Mestrado em Linguagem e Ensino) - Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino, Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). Campina Grande, 2011.

SÁ-SILVA, Jackson Ronie; ALMEIDA, Cristóvão Domingos de; GUINDANI, Joel Felipe. **Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas**. Revista Brasileira de História & Ciências Sociais Ano I - Número I - Julho de 2009. Disponível em: http://www.rbhcs.com/index_arquivos/Artigo.Pesquisa%20documental.pdf. Acesso em: 12 fev. 2015.

SCARINCI, Anne Loise. ; PACCA, Jesuína Lopes de Almeida. **O planejamento do ensino em um programa de desenvolvimento profissional docente**. Educação em Revista, v. 31, p. 253-279, 2015.

SCARPATO, Marta. A importância do planejamento de ensino na prática docente. In: SCARPATO, Marta (org); **Educação Física: como planejar as aulas na Educação Básica**. São Paulo: Avercamp, 2007.

SCHERER, Renata Porcher. **Cada um aprende de um jeito: das adaptações às flexibilizações curriculares**. 2015. 173 f.: Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). São Leopoldo, 2015.

SCHOPENHAUER, Arthur. **Sobre a filosofia e seu método**. São Paulo: Hedra, 2010.

SIGNIFICADOS. **Significado de Planejamento**. 2015. Disponível em: <www.significados.com.br/planejamento> Acesso em: 22 março 2015.

SILVA, Fabiana Boff de Souza da. **"A (aprender) matemática é difícil"**: problematizando verdades do currículo escolar. 2008. 118f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). São Leopoldo, 2008.

SILVA, Marcelo Silva da. **"Alice vai à universidade!"**: docentes e docência universitária: trajetórias, saberes e intuições na formação da profissionalidade. 2009. 164f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). São Leopoldo, 2009.

SILVA, Roberto Rafael Dias da. **Políticas de constituição do conhecimento escolar para o ensino médio no Rio Grande do Sul**: uma analítica de currículo. Educação em Revista, Belo Horizonte, v. 30, n. 1, p. 127-156, mar. 2014.

SILVA, Roberto Rafael Dias da; FABRIS, Elí Terezinha Henn. **Docências inovadoras**: a inovação como atitude pedagógica permanente no ensino médio. Educação, Porto Alegre: PUCRS, v.36, n.2, p.250-261, mai./ago.2013.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: _____ (org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. 12.ed. Petrópolis: Vozes, 2012. p.73-102.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SILVA, Tomaz Tadeu da. O adeus às metanarrativas educacionais. In: _____.(org.). **O sujeito da educação**: estudos foucaultianos. 8.ed. Petrópolis: Vozes, 2011. p.249-260.

TERRA, Mara Teresinha Rodrigues. **Processo de formação dos professores das séries iniciais do ensino fundamental**: ouvindo professoras das quartas séries. 2010. 136f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). São Leopoldo, 2010.

UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS (UNISINOS). **Resolução do Conselho Universitário n. 018//2004**. São Leopoldo, 2004.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. Elaboração do Plano de Ensino-aprendizagem. In: VASCONCELOS, Celso dos S. **Planejamento: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico**. São Paulo: Liberdade, 2000, p.119-124.

VEIGA-NETO, Alfredo. Cultura e Currículo: um passo adiante. In: MOREIRA, Antônio Flavio Barbosa; PACHECO, José Augusto; GARCIA, Regina Leite (org.). **Currículo: pensar, sentir e diferir**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011c.

VEIGA-NETO, Alfredo. Governamentalidades, neoliberalismo e educação. In: BRANCO, Guilherme Castelo; VEIGA-NETO, Alfredo. (Orgs.) **Foucault: filosofia & política**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011b.

VEIGA-NETO, Alfredo. Planejamento e avaliação educacional: uma análise menos convencional. In: XAVIER, Maria Luisa M; DALLA ZEN, Maria Isabel H (org.); et al. **Planejamento em destaque: análises menos convencionais**. Porto Alegre: Mediação, 2011a, p. 63-73.

XAVIER, Maria Luisa M. Planejamento: globalização, interdisciplinariedade e integração curricular. In: XAVIER, Maria Luisa M; DALLA ZEN, Maria Isabel. **Planejamento em destaque**. Porto Alegre: Mediação, 2011, p. 09-28.

ZAGO, Nadir. Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação. In: _____; CARVALHO, Marília Pinto de; VILELA, Rita Amélia Teixeira (Orgs.). **A entrevista e seu processo de construção: reflexões com base na experiência prática de pesquisa**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p. 287-309.

APÊNDICE A– TERMOS DE ANUÊNCIA APROVADOS NO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA



UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS
Unidade de Pesquisa e Pós-Graduação (UAP&PG)
Comitê de Ética em Pesquisa (CEP)

Versão agosto/2013

UNIDADE DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA RESOLUÇÃO 095/2015

O Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS analisou o projeto:

Projeto: Nº CEP 15/117 **Versão do Projeto:** 14/07/2015 **Versão do TCLE:** 14/07/2015

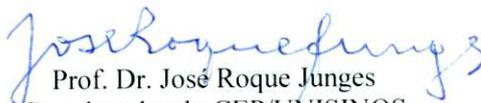
Coordenadora:
Mestranda Fernanda Meirelles Borges (PPG em Educação)

Título: Planejamento de ensino na formação inicial: a produção de significados na iniciação à docência.

Parecer: O projeto foi APROVADO, por estar adequado ética e metodologicamente, conforme os preceitos da Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde.

A pesquisadora deverá encaminhar relatório anual sobre o andamento do projeto, conforme o previsto na Resolução CNS 466/12, item XI.2, letra d. Somente poderão ser utilizados os Termos de Consentimento onde conste a aprovação do CEP/UNISINOS.

São Leopoldo, 14 julho de 2015.


Prof. Dr. José Roque Junges
Coordenador do CEP/UNISINOS

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE - professora

Você está sendo convidada a participar da pesquisa "Planejamento de ensino na formação inicial: a produção de significados na iniciação à docência", desenvolvido pela mestrande Fernanda Meirelles Borges, aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos), sob a orientação da professora Dra. Maria Cláudia Dal'Igna. O objetivo deste estudo é conhecer e analisar os significados atribuídos ao planejamento de ensino por alunos e alunas de cursos de licenciatura dessa Universidade.

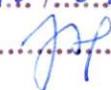
Para participar, você precisa consentir que a pesquisadora acompanhe as aulas da atividade acadêmica "Planejamento e Organização da Ação Pedagógica", permitindo-lhe o acesso às atividades propostas para turma, e o registro das observações em um diário de campo.

Desse modo, assumo com você os seguintes compromissos:

1. De que sua identidade, assim como as identidades de todos(as) os(as) participantes serão mantidas em sigilo; de que nenhuma pessoa será identificada e que se manterá o anonimato, dos(as) participantes, em quaisquer momentos que impliquem a divulgação dessa pesquisa.
2. De que as informações reunidas serão usadas, única e exclusivamente, para fins desta pesquisa e dos trabalhos científicos que dela poderão se desdobrar.
3. De que os resultados lhe serão apresentados, pois esse retorno permitirá que você tome ciência das informações produzidas durante a pesquisa, assim como assegurará que tais informações não serão utilizadas em prejuízo ou para a estigmatização das pessoas envolvidas.
5. Da garantia de que você pode receber respostas a qualquer momento sobre os procedimentos e outros assuntos relacionados com a pesquisa, por meio de e-mail: fernandameirellesb@hotmail.com
6. De que você não terá nenhum tipo de despesa para participar desta pesquisa, bem como nada será pago por sua participação.
7. Este Termo será assinado em duas vias, ficando uma em seu poder e a outra com a pesquisadora responsável.

ACI 70358 10/03/15

São Leopoldo, ____ de _____ de 2015.

CEP - UNISINOS
VERSÃO APROVADA
 Em: 15 / 03 / 2015


 Assinatura da professora participante

 Assinatura da pesquisadora

Nome completo: _____

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE – aluno

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa "Planejamento de ensino na formação inicial: a produção de significados na iniciação à docência", desenvolvido pela mestrandia Fernanda Meirelles Borges, aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos), sob a orientação da professora Dra. Maria Cláudia Dal'Ígna. O objetivo deste estudo é conhecer e analisar os significados atribuídos ao planejamento de ensino por alunos e alunas de cursos de licenciatura dessa Universidade.

Para participar, você precisa consentir que a pesquisadora acompanhe as aulas da atividade acadêmica "Planejamento e Organização da Ação Pedagógica", permitindo-lhe o acesso às atividades elaboradas por você, e o registro das observações em um diário de campo.

Desse modo, assumo com você os seguintes compromissos:

1. De que sua identidade, assim como as identidades de todos(as) os(as) participantes serão mantidas em sigilo; de que nenhuma pessoa será identificada e que se manterá o anonimato, dos(as) participantes, em quaisquer momentos que impliquem a divulgação dessa pesquisa.
2. De que as informações reunidas serão usadas, única e exclusivamente, para fins desta pesquisa e dos trabalhos científicos que dela poderão se desdobrar.
3. De que os resultados lhe serão apresentados, pois esse retorno permitirá que você tome ciência das informações produzidas durante a pesquisa, assim como assegurará que tais informações não serão utilizadas em prejuízo ou para a estigmatização das pessoas envolvidas.
5. Da garantia de que você pode receber respostas a qualquer momento sobre os procedimentos e outros assuntos relacionados com a pesquisa, por meio de e-mail: fernandameirellesb@hotmail.com
6. De que você não terá nenhum tipo de despesa para participar desta pesquisa, bem como nada será pago por sua participação.
7. Este Termo será assinado em duas vias, ficando uma em seu poder e a outra com a pesquisadora responsável.

ACIA 7013574 017 0170

São Leopoldo, ____ de _____ de 2015.

CEP - UNISINOS
VERSÃO APROVADA
 Em: 15.1.07.15

.....


 Assinatura do(a) aluno(a) participante

 Assinatura da pesquisadora

Nome completo:

ANEXO A - SOLICITAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAR PESQUISA NA UNISINOS



UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS
Reconhecida pela Portaria Ministerial nº 453 de 21/11/1983 – D.O.U de 22/11/1983

SOLICITAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA NA UNISINOS

Eu, Fernanda Meirelles Borges, estudante/professor do curso/ano Mestrado em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos, sob orientação do/a Prof./a Dra. Maria Cláudia Dal'Igna, solicito autorização para realizar pesquisa com estudantes/professores/coordenadores do curso Pedagogia e demais licenciaturas. Essa pesquisa é componente da seguinte atividade curricular Dissertação. O objetivo o estudo é investigar e analisar os significados que são atribuídos ao planejamento de ensino. O trabalho de pesquisa tem como título "Planejamento de ensino na formação inicial: a produção de significados na iniciação à docência". A pesquisa terá início em março de 2014 e término em fevereiro de 2015. Tendo em vista as contribuições possibilitadas pelo estudo, comprometo-me a enviar para a Unisinos a versão final do trabalho.

As ferramentas utilizadas para a pesquisa serão acompanhamento da Atividade Acadêmica "Planejamento e Organização da Ação Pedagógica"; o acesso aos materiais referentes ao PIBID do curso de Pedagogia.

No que diz respeito à identificação da instituição,

não utilizarei o nome da Unisinos e responsabilizo-me em preservar o nome da Instituição de forma a que ela não seja passível de identificação.

solicito **autorização para utilização do nome da Unisinos** com a seguinte **justificativa**: contextualização do trabalho de campo.

De acordo.

[Handwritten signature]

30/06/2015

São Leopoldo, 30 de Junho de 2015.

[Handwritten signature]

Assinatura do/a Aluno/a

[Handwritten signature]

Assinatura do/a Professor/a Orientador/a do Trabalho

**ANEXO B – AS COMPETÊNCIAS PREVISTAS NA ATIVIDADES
COMPARTILHADA DE PLANEJAMENTO E ORGANIZAÇÃO DA AÇÃO
PEDAGÓGICA.**

ATIVIDADE ACADÊMICA COMPARTILHADA	COMPETÊNCIAS
Cultura Surda e LIBRAS I	<p>Reconhecer as especificidades linguísticas da comunidade surda.</p> <p>Ser conhecedor do movimento e da cultura surda.</p> <p>Conhecer a legislação sobre a Libras e seu status linguístico no Brasil.</p> <p>Reconhecer e problematizar as representações construídas sobre as pessoas surdas na escola.</p> <p>Compreender o português como segunda língua para os sujeitos surdos.</p> <p>Reconhecer as principais características linguísticas da Libras.</p> <p>Ter expressão corporal e facial capaz de comunicar.</p> <p>Ser capaz de comunicar-se, minimamente, em Libras.</p>
Educação das Relações Étnico- Raciais e Culturais na Escola de Educação Básica	<p>Analisar e interpretar as Leis 10.639/2003 e 11.645/2008.</p> <p>Analisar e interpretar as diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das relações étnicorraciais e para o ensino de história e cultura africana, afro-brasileira e indígena.</p> <p>Analisar fundamentos teórico-metodológicos de procedimentos de ensino das questões étnicorraciais.</p> <p>Elaborar propostas de inserção das relações étnicorraciais e culturais nos Projetos Político-Pedagógicos (PPP) de Escolas de Educação Básica, de acordo com os diversos níveis de ensino.</p> <p>Elaborar critérios para seleção de conhecimentos sobre educação das relações étnicorraciais a serem aplicados na Escola de Educação Básica conforme seu PPP.</p>
Experimentação Textual	<p>Ler artigos científicos de domínio acadêmico, atentando para o contexto situacional de sua publicação, para sua organização estrutural e para opções estratégias de organização discursiva e lingüística.</p> <p>Redigir textos de divulgação científica de diferentes gêneros endereçados a públicos distintos, ligados aos domínios midiático e escolar.</p>

ATIVIDADE ACADÊMICA COMPARTILHADA	COMPETÊNCIAS
<p>Experimentação Textual</p>	<p>Redigir uma apresentação pessoal para inserção no site www.unisinos.br/projetos/cienciaem-contexto, que divulga as melhores produções textuais desta atividade acadêmica.</p> <p>Saber formalizar o texto, obedecendo à composição dos gêneros textuais ligados à divulgação científica, especialmente o resumo, a resenha, o artigo.</p> <p>Evidenciar domínio de construção gramatical de acordo com as exigências da organização do discurso em situações de comunicação dadas: mecanismos de citação, discurso direto e indireto, sintaxe frasal, concordância, regência, conectores, sistemas verbal, pronominal e anafórico, pontuação, paralelismo sintático e semântico, diferentes tipos de construção frásica (ativa, passiva, nominalizada, impessoal), atentando para os diferentes efeitos de sentido.</p> <p>Adequar o emprego do vocabulário à situação de comunicação de redação do texto, compreendendo a relação entre distinções de registro lingüístico e uso.</p> <p>Manipular o computador para a redação e produção de textos para o registro digital de sua produção nesta atividade acadêmica.</p> <p>Refletir sobre a relação entre a cultura acadêmico científica e os gêneros textuais de divulgação científica.</p>
<p>História Social e Pensamento Educacional</p>	<p>Compreender o contexto histórico da Modernidade aos dias atuais, em seus aspectos sociais, econômicos, políticos e culturais.</p> <p>Debater as implicações sócio-históricas e políticas do pensamento pedagógico, nos diferentes contextos estudados.</p> <p>Relacionar o pensamento pedagógico moderno e contemporâneo e a realidade educacional brasileira, em sua perspectiva histórica.</p> <p>Identificar a relação dos movimentos sociais com diferentes propostas pedagógicas na Educação Brasileira.</p>
<p>Planejamento e Organização da Ação Pedagógica</p>	<p>Compreender as dimensões epistemológica, cultural e afetiva presentes no campo do currículo e seus desdobramentos nas práticas educativas.</p> <p>Reconhecer os saberes docentes envolvidos no planejamento da ação pedagógica nos diferentes espaços educativos.</p>

ATIVIDADE ACADÊMICA COMPARTILHADA	COMPETÊNCIAS
Planejamento e Organização da Ação Pedagógica	<p>Elaborar planos de ação pedagógica, tais como: planos de ensino, planos de aula, projetos de aprendizagem, entre outros.</p> <p>Propor e analisar instrumentos de avaliação com base nas concepções teórico-metodológicas a eles subjacentes.</p> <p>Reconhecer as funções da avaliação nos processos pedagógicos e sua interface com a estrutura de poder presente nas relações sociais.</p> <p>Reconhecer a importância e o valor do trabalho individual e coletivo na constituição das ações pedagógicas como promotores da aprendizagem e articuladores da construção social do conhecimento.</p> <p>Reconhecer e desenvolver, na ação investigativa, a possibilidade da busca e da construção do conhecimento.</p> <p>Trabalhar de forma interdisciplinar, cooperativa, solidária e ética como uma postura acadêmica e profissional.</p>
Profissão Docente: Instituições e Políticas Educativas	<p>Reconhecer a constituição da profissão docente no cenário legal e de outras profissões, analisando a dimensão ética e social que a caracteriza.</p> <p>Analisar as formas de organização das carreiras docentes e os espaços de organização coletiva da categoria dos professores.</p> <p>Reconhecer o projeto político-pedagógico da escola como dimensão coletiva da organização do trabalho, compreendendo-o como responsabilidade coletiva dos atores educacionais.</p> <p>Compreender a dimensão cultural da escola e sua necessária função nos processos de inclusão social, envolvendo sua atuação na produção e disseminação do conhecimento historicamente produzido.</p> <p>Identificar a natureza e as características dos espaços educativos não escolares, na construção da cidadania e relações com o mundo do trabalho.</p> <p>Apreender as perspectivas históricas e políticas da educação brasileira no contexto das concepções de Estado e da cidadania. Relacioná-las com os contextos global, nacional e local.</p>

ATIVIDADE ACADÊMICA COMPARTILHADA	COMPETÊNCIAS
Profissão Docente: Instituições e Políticas Educativas	<p>Identificar e analisar os instrumentos legais que regulam o direito à educação na sociedade democrática e as políticas propositivas dos planos de governo.</p> <p>Reconhecer e desenvolver, na ação investigativa, a possibilidade da busca e da construção do conhecimento.</p> <p>Trabalhar de forma interdisciplinar, cooperativa, solidária e ética com uma postura acadêmica e profissional.</p>
Teorias de Aprendizagem	<p>Reconhecer diferentes concepções de aprendizagem e suas implicações na formação docente.</p> <p>Discutir as contribuições das teorias de aprendizagem humana para a prática profissional do educador, analisando práticas do cotidiano escolar.</p> <p>Reconhecer e desenvolver, na ação investigativa, a possibilidade da busca e da construção do conhecimento.</p> <p>Trabalhar de forma interdisciplinar, cooperativa, solidária e ética como uma postura acadêmica e profissional.</p>