



Universidade de Brasília – UnB  
Faculdade de Educação – FE  
Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE  
Mestrado em Educação

**PROFESSORES E PLANEJAMENTO PEDAGÓGICO:  
Um diálogo em dois versos**

**Cíndia Rodrigues e Silva Carpina Cury**

Brasília  
2018

CINDIA RODRIGUES E SILVA CARPINA CURY

**PROFESSORES E PLANEJAMENTO PEDAGÓGICO:**

**Um diálogo em dois versos**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Teresa Cristina Siqueira Cerqueira.

Área de concentração: Escola, Aprendizagem, Ação Pedagógica e Subjetividade na Educação.

Brasília

2018

Universidade de Brasília – UnB  
Faculdade de Educação – FE  
Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE  
Mestrado em Educação

CINDIA RODRIGUES E SILVA CARPINA CURY

**PROFESSORES E PLANEJAMENTO PEDAGÓGICO:**

**Um diálogo em dois versos**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, para obtenção do título de Mestre em Educação. Área de concentração: Escola, Aprendizagem, Ação Pedagógica e Subjetividade na Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Teresa Cristina Siqueira Cerqueira.

Banca Examinadora:

---

Profa. Dra. Teresa Cristina Siqueira Cerqueira – Orientadora  
PPGE/FE/UnB

---

Profa. Dra. Cristina Massot Madeira Coelho – Membro Interno  
PPGE/FE/UnB

---

Profa. Dra. Erenice Natália Soares de Carvalho – Membro Externo  
UCB

---

Profa. Dra. Vera Margarida Lessa Catalão – Membro Suplente  
PPGE/FE/UnB

Brasília, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2018.

## AGRADECIMENTOS

Volto meu olhar aos céus e louvo ao Senhor pela graça que me é concedida em experimentar, todos os dias da minha vida, a Sua bondade e a Sua misericórdia. E se estou aqui, é porque Ele, o Senhor, primeiramente me amou!

Ao pensar na caminhada que me trouxe até aqui, nos momentos alegres e, também, nos difíceis, em todas as ações transformadoras pelas quais passei, é que agradeço a todos que, direta ou indiretamente, me apoiaram, acreditaram em minhas potencialidades e, com palavras de incentivo e até com as broncas, me reergueram para que me mantivesse firme nos propósitos almejados.

Neste sentido, agradeço à minha preciosa orientadora Teresa Cristina Siqueira Cerqueira, por acreditar que eu poderia, pelo prazer em conviver com ela e ouvir suas orientações que estão para além desse trabalho. Agradeço pela confiança, pelo cuidado sempre presente, pela dedicação e preocupação constantes. Agradeço pela amizade que não desiste nunca e pela insistência que me despertou em momentos de quase esquecimento. Dedico-lhe a minha mais profunda admiração, o meu respeito, o meu amor grato e a minha amizade.

Agradeço à professora Inês Maria de Almeida, pelas aulas no curso de Mestrado, pelo incentivo, pelas risadas alegres, pelo carinho harmonioso que tanto acalentou e me incentivou a caminhar.

Agradeço à professora Maria Carmem Rosa Tacca que, no Observatório da Educação (OBEDUC), me acolheu e ofertou novas e aprimoradoras possibilidades de aprendizagem tão significativas, marcantes e reorganizadoras. Leverei comigo para sempre os momentos preciosos que pude viver através de sua generosidade.

Agradeço à professora Cristina Massot Madeira Coelho, por ter se revelado em gentileza e amizade em momentos tão delicados pelos quais passei. Obrigada pela parceria, pelas aulas, pelo cuidado, pelas aprendizagens e pela dedicação.

Agradeço à professora Vera Catalão, pelo sorriso acolhedor, pelas aulas no mestrado, por me apresentar Edgar Morin em discussões tão enriquecedoras e despertadoras em relação à vida.

Agradeço a Cleonice, minha “mainha” amada; sempre por perto, preocupada, oferecendo seu cuidado e seu colo, tentando sarar as angústias, as dores e trazendo um pouco de alegria e alento em momentos difíceis. Existem coisas que somente uma mãe consegue fazer e, neste sentido, agradeço por você ter feito.

Agradeço a Nilson, meu pai (*in memoriam*), pelo simples fato de ter me amado, cuidado de mim e, por mesmo não estar dando conta, ter optado por estar perto. Vou te amar enquanto eu viver e para sempre.

Agradeço às minhas irmãs, que são umas queridas – Hiza e Iara –, pelo companheirismo, pelas risadas de tudo e sobre tudo que nos proporcionamos quando juntas estamos. Somos amigas e sei que podemos contar umas com as outras sempre.

Agradeço ao meu amor, Fábio, companheiro que me suportou nos momentos mais difíceis quando eu mesma já não me suportava mais. Agradeço pela mão estendida, pelo acreditar e apostar que iria dar certo. Tenho caminhado de mãos dadas com você todos os dias, de verdade, na alegria e na tristeza.

Agradeço a cada um dos meus filhos tão amados e preciosos – Eric, Laila Fernanda, Nicole Gabrielle e Calebe – pelos ensinamentos, pelo cuidado, pelo amor, pelo “e ae, velhinha?” – que é tão nosso – e por tão grande expressão do amor. Obrigada pela amizade e por estarem sempre comigo. Amo vocês com todas as minhas forças.

Agradeço aos amigos Florisvaldo, Nelma e Christiane Bueno, pelo apoio nos tempos de ausência, pela paciência, pelo carinho e pelo querer bem dedicado a mim. Obrigada por aceitar vir junto comigo. Vocês são parceiros de vida.

Agradeço aos amigos e amigas professores. É nas relações que somos a cada dia constituídos como pessoas e conseqüentemente, como profissionais. Obrigada a cada um que abriu uma possibilidade para que eu me tornasse melhor do que eu era.

Agradeço às professoras que tão generosamente participaram da pesquisa e colaboraram para que ela tomasse forma e ganhasse dimensão.

Agradeço à Banca Examinadora, pelas contribuições desde a qualificação – tempo em que têm demonstrado cuidado e disponibilidade em cada contato e encontro realizado.

“Tudo posso naquele que me fortalece.”

**Filipenses 4:13**

“[...] afinal de contas, não nascemos prontos e acabados. Ainda bem, pois estar satisfeito consigo mesmo é considerar-se terminado e constrangido ao possível da condição do momento.”

**Mario Sérgio Cortella**

## RESUMO

O presente estudo teve por objetivo analisar quais aspectos são considerados pelos professores de uma Escola Classe – Ensino Fundamental – Anos Iniciais, quando elaboram o seu planejamento pedagógico. É sabido que o espaço escolar se apresenta como local ímpar para o desenvolvimento de potencialidades, uma vez que ali se têm pessoas e mecanismos que, em um movimento relacional, caminham na direção de ações voltadas para o fazer pedagógico desencadeado pelos professores. Neste sentido, o planejamento do professor se estabelece como ação que objetiva delinear caminhos pelos quais os estudantes poderão passar e, proporcionando o desenvolvimento de aspectos voltados para o adquirir de novos conhecimentos. Assim, o elaborar do planejamento pedagógico pelo professor manifesta a intencionalidade voltada ou não para processos de ensino-aprendizagem que vislumbrem a participação efetiva dos estudantes na dinâmica de suas próprias vidas. Aqui, a abordagem histórico-cultural de Vigotski e a Teoria da Complexidade de Edgar Morin foram escolhidas para suporte da pesquisa, uma vez que buscam ampliar aspectos do desenvolvimento humano a partir do uso da linguagem e analisam ações individuais e coletivas dentro do espaço social não apenas local, mas, de mundo, em uma perspectiva de interação, coesão, organização, recursão, caminhando em uma projeção dialética e dialógica. O estudo contou com a participação efetiva de 20 professoras que atuam com turmas do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental – Anos Iniciais – da rede pública de ensino do Distrito Federal. A metodologia aplicada se caracterizou pela utilização de métodos mistos para a análise dos dados, ou seja, o suporte epistemológico buscou garantir que, a partir de episteme qualitativa, os instrumentos permitissem lograr uma análise construtiva/interpretativa das informações levantadas, fazendo uso também de dados quantitativos. Os instrumentos utilizados para a interpretação das informações foram entrevista semiestruturada e completção de frases. As análises realizadas apontaram para a afirmativa de que ao elaborarem seus planejamentos pedagógicos, os profissionais partícipes inserem, de forma essencial, a participação dos estudantes em suas construções pedagógicas, afirmando que o ato de planejar se encontra ancorado nos elementos estratégias, aprendizagens, organização e estudantes – presentes como área de abrangência do ato de planejar. Destarte, as docentes enfatizaram a importância dos momentos dedicados à elaboração do planejamento pedagógico e da intencionalidade presente como ação integradora tanto dos agentes envolvidos quanto dos próprios estudantes inseridos no próprio planejamento. Tem-se ainda o destaque para a preocupação das professoras em escutar, ativamente e atentamente, a fala das crianças, visando garantir a efetividade em suas ações desde seu nascedouro no planejamento pedagógico. Concluiu-se que a pesquisa em questão pode se tornar um instrumento de pesquisa, apoio à reflexão e estudo a qualquer um que se interesse pela elaboração de planejamento pedagógico, trazendo contribuições com desdobramentos no que tange à (re)elaboração de ideias sobre o ato de planejar e suas implicações nas atividades escolares, inspirando novas pesquisas sobre a temática.

**Palavras-chave:** Professoras. Planejamento pedagógico. Aprendizagens. Complexidade.

## ABSTRACT

The purpose of this study was to analyze which aspects are considered by the teachers of a Class – Elementary School – Initial Years, when elaborating their pedagogical planning. It is well known that the school space presents itself as a unique place for the development of potentialities, since there are people and mechanisms that, in a relational movement, are moving towards actions aimed at the pedagogical work done by teachers. In this sense, teacher planning is established as an action that aims to delineate ways in which students can pass and, providing the development of aspects aimed at acquiring new knowledge. Thus, the elaboration of the pedagogical planning by the teacher shows the intentionality focused or not for teaching-learning processes that envisage the effective participation of the students in the dynamics of their own lives. Here, Vygotsky's historical-cultural approach and Edgar Morin's Complexity Theory were chosen to support research, since they seek to expand aspects of human development from the use of language and analyze individual and collective actions within the non-social space only local, but, from the world, from a perspective of interaction, cohesion, organization, recursion, moving in a dialectical and dialogical projection. The study counted on the effective participation of 20 teachers who work with classes from the 1st to 5th year of Elementary School – Initial Years – of the public school system of the Federal District. The applied methodology was characterized by the use of mixed methods for the analysis of the data, that is, the epistemological support sought to ensure that, from a qualitative episteme, the instruments allowed to achieve a constructive/interpretative analysis of the information collected, also making use of data quantitative. The instruments used for the interpretation of the information were semi-structured interview and sentence completion. The analyzes carried out pointed to the affirmation that, in elaborating their pedagogical plans, the participating professionals essentially insert the students' participation in their pedagogical constructions, affirming that the act of planning is anchored in the strategic elements, learning, organization and students - present as area of comprehension of the act of planning. Thus, the teachers emphasized the importance of the moments dedicated to the elaboration of pedagogical planning and the present intentionality as an integrating action both of the agents involved and of the students included in the planning itself. We also highlight the concern of the teachers to listen, actively and attentively, the children's speech, aiming to guarantee the effectiveness in their actions since its inception in pedagogical planning. It was concluded that the research in question can become an instrument of research, support for reflection and study to anyone interested in the elaboration of pedagogical planning, bringing contributions with unfolding in relation to (re)elaboration of ideas about the act to plan and its implications in school activities, inspiring new research on the subject.

**Keywords:** Teacher. Pedagogical planning. Learning. Complexity.

## LISTA DE FOTOS

Foto 1 –	A escola e sua disposição espacial – ângulo 1.....	64
Foto 2 –	A escola – ângulo 2.....	65
Foto 3 –	Os ângulos da escola – ângulo 3.....	66
Foto 4 –	Sala dos professores – ângulo 1.....	68
Foto 5 –	Sala dos professores – ângulo 2.....	69

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Gênero.....	79
Gráfico 2 – Idade/Anos.....	80
Gráfico 3 – Tempo dedicado ao magistério.....	81
Gráfico 4 – Área de abrangência das palavras utilizadas pelas professoras.....	88

## LISTA DE QUADROSTO

Quadro 1 – Tempo de frequência na escola.....	72
Quadro 2 – Grupos de sujeitos pesquisados.....	73

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

APM	- Associação de Pais e Mestres
BIA	- Bloco Inicial de Alfabetização
CID	- Centro de Iniciação Desportiva
CRE	- Coordenação Regional de Ensino
EAPE	- Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais de Educação
EC	- Escola Classe
EJA	- Educação de Jovens e Adultos
FE	- Faculdade de Educação
GDF	- Governo do Distrito Federal
OBEDUC	- Observatório da Educação
PDAF	- Programa de Descentralização Financeira
PDDE	- Programa Dinheiro Direto na Escola
PPP	- Projeto Político Pedagógico
QI	- Quociente de Inteligência
RA	- Região Administrativa
SEEDF	- Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal
SOE	- Serviço de Orientação Escolar
TCLE	- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UnB	- Universidade de Brasília

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>14</b>
<b>1 DOIS VERSOS E UM ENCONTRO PEDAGÓGICO .....</b>	<b>20</b>
<b>1.1 UM CAMINHAR HISTÓRICO-CULTURAL: VERSO I.....</b>	<b>21</b>
<b>1.2 O COMPLEXO: DA GÊNESE AO ATO: VERSO II – PARTE 1 .....</b>	<b>28</b>
<b>1.3 O PROFESSOR QUE PLANEJA: POTENCIALIDADES PARA UM PENSAMENTO CRIADOR:     VERSO II – PARTE FINAL .....</b>	<b>38</b>
<b>2 ESSÊNCIAS PARA O PLANEJAMENTO .....</b>	<b>42</b>
<b>2.1 DO ACABADO AO POSSÍVEL: A ESCUTA SENSÍVEL E O PLANEJAMENTO DO PROFESSOR     .....</b>	<b>42</b>
<b>2.2 DIÁLOGOS PEDAGÓGICOS: O PROFESSOR E A GESTÃO DO PLANEJAMENTO.....</b>	<b>50</b>
<b>3 PASSEIO METODOLÓGICO: UM CAMINHO TRILHADO A DUAS MÃOS.....</b>	<b>58</b>
<b>3.1 SOBRE O ESPAÇO PARA A PESQUISA .....</b>	<b>61</b>
<b>3.2 A SINTONIA DOS INSTRUMENTOS .....</b>	<b>73</b>
<b>3.3 DESVELANDO A PESQUISA EM SEUS AMBIENTES: BREVES INCURSÕES.....</b>	<b>74</b>
<b>4 DIÁLOGOS ENTRE ANÁLISES: A PRODUÇÃO DE CONTEXTOS.....</b>	<b>77</b>
<b>4.1 OS DADOS: O GRUPO E SUAS MANIFESTAÇÕES.....</b>	<b>78</b>
<b>4.1.1 Quanto ao gênero e suas possíveis implicações .....</b>	<b>79</b>
<b>4.1.2 Quanto à idade das participantes .....</b>	<b>80</b>
<b>4.1.3 Quanto ao tempo dedicado ao exercício do magistério.....</b>	<b>81</b>
<b>4.1.3 Quanto à área de abrangência das palavras utilizadas pelas professoras .....</b>	<b>88</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>94</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>99</b>
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>106</b>
<b>APÊNDICE A – CARTA DE APRESENTAÇÃO .....</b>	<b>107</b>
<b>APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (INSTITUIÇÃO).....</b>	<b>109</b>
<b>APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (PROFESSOR) .....</b>	<b>110</b>
<b>APÊNDICE D – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (ESTUDANTES).....</b>	<b>112</b>

<b>APÊNDICE E – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA PARA PROFESSOR .....</b>	<b>114</b>
<b>APÊNDICE F – ROTEIRO DE COMPLETAÇÃO DE FRASES PARA PROFESSOR .....</b>	<b>116</b>
<b>APÊNDICE G – ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO I.....</b>	<b>117</b>
<b>APÊNDICE H – ROTEIRO OBSERVAÇÃO II.....</b>	<b>118</b>

## INTRODUÇÃO

“A leitura traz ao homem, plenitude; o discurso, segurança e a escrita, exatidão. A leitura torna o homem completo; a conversação torna-o ágil e o escrever dá-lhe precisão.”

**Francis Bacon**

Posicionar-se teoricamente frente aos saberes e fazeres dos atores escolares, as possibilidades de desenvolver-se de modo complexo pode, muitas vezes, se misturar e se confundir com o se posicionar diante da vida, pois, em mim, o pensamento produzido sobre o que faço profissionalmente, acaba por se tornar ação quando o compreendido nas diversas aprendizagens ao longo da minha vida, atribui uma identidade profissional e pessoal sobre as atitudes quando as faço reais no campo das ações. E de forma não menos entrecida, acabo por relacionar todo o meu contexto diário às diversas áreas da vida, da minha vida, que é tão minha e ao mesmo tempo tão dos outros, com as vivências e com os textos que leio sobre educação e aprendizagens escolares e seus sujeitos.

Existe algo muito bom nesse pensar que creio que seja o fato de perceber, de forma mais que consciente, que a cada tempo, a cada dia, em cada ato, em cada atividade, em cada necessidade, em cada desejo, em cada aprendizagem e em cada ensinagem, seja ela na profissão ou fora dela, tornou e torna o sujeito que vos escreve, um pouco melhor e essa sensação de expansão mental e o desejo de que se expanda mais em vivências foi o que me trouxe até aqui.

Posso afirmar que com o quarto filho não sou a mesma mãe que fui com o primeiro, e depois de 20 e alguns anos quase que diariamente em escola ouvindo, vendo e conversando com crianças e professores, graças a Deus, não sou mais a mesma que um dia, com 15 anos de idade, na Escola Normal de Ceilândia planejou sua primeira aula, para uma turminha com mais ou menos 35 estudantes, do primeiro ano do Ensino Fundamental, e que de verdade, pouco sabia da responsabilidade que era oferecer elementos que comporiam o pensar sobre a letra |P| daqueles pequenos! Nem sabia quem eles eram e se de fato, a letra |P| os interessava!

Atualmente, como diretora de escola da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF), não nego que aquele era um caminho necessário assim como os outros que se seguiram após ele, pois como pensar o trabalho pedagógico sem analisar as ações realizadas por si mesmo? E afirmo que, por vezes, vejo acontecer histórias parecidas ou quase iguais à que vivi a um bom tempo atrás e, diante delas, tento me posicionar para que a pessoa, professora e gestora possa oferecer a oportunidade, no e através do diálogo, de mudança em

algumas histórias pedagógicas na escola em que trabalho, tanto para professores quanto para estudantes.

Sempre tive interesse em ler e estudar sobre as teorias que suportam os avanços na educação e participar dos cursos de formação oferecidos pelo Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais de Educação do Distrito Federal (EAPE). Mas, para mim, ainda era pouco, meu olhar ainda permanecia no desejo de fazer algo mais específico que eu sabia que traria vivências e conseqüentemente, novas formas de pensar, ver e fazer educação, e na graduação, no curso de Pedagogia (1994), pude estudar alguns aspectos da perspectiva histórico-cultural de Vigotski.

Regressei então ao ambiente acadêmico no segundo semestre de 2012, quando, por intermédio de uma pesquisadora da pós-graduação Mestrado em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (FE-UnB), que fazia parte de um grupo de pesquisa me convidou para conhecer o grupo. Confesso que esse convite reacendeu em mim a chama do estudo. Fui, então, conhecer o trabalho, momento no qual vislumbrei a oportunidade de participar de diálogos mais densos, embasados em pesquisas que estavam em desenvolvimento pelas estudantes que já pertenciam ao grupo e pude sentir que meu lugar também era ali: construindo de forma coletiva diálogos e registros teóricos sobre professores, fazeres pedagógicos e salas de aulas.

Conseqüentemente, me candidatei a uma vaga de pesquisadora voluntária nesse grupo que tanto me fez bem: O Observatório da Educação (OBEDUC) da FE-UnB, coordenado pela Professora Doutora Maria Carmem Villela Rosa Tacca e a partir de então, pude conhecer outras pesquisas que se tornaram teorias e me aproximar mais, pelo estudo, de outros teóricos que já faziam parte do meu aporte de estudos e entender sobre pesquisa acadêmica. Participando desse grupo de pesquisa, percebi que a Metodologia Qualitativa me oferecia novas possibilidades de estudar Educação e que eu, então, poderia trazer para a pesquisa acadêmica uma junção valiosa com a Pesquisa Quantitativa.

Pouco tempo depois, ao cursar disciplina como estudante especial na Pós-Graduação da FE-UnB, tive o privilégio de compreender que Vigotski e outros estudiosos, ofereceu muito mais à educação do que pude conhecer na graduação e o quanto outros teóricos buscaram e buscam nele suporte para construir suas pesquisas e novas teorias.

Outra teoria a qual fui apresentada na pós-graduação, agora já no mestrado, foi a Teoria da Complexidade de Edgar Morin, e como me chamou a atenção! E em pouco tempo me vi imergida e envolta pela oportunidade que me foi dada de ver um pouco mais além. Conseguia então, ver o diálogo interessante que ocorria entre Vigotski e Morin como em um

abraço entrelaçado, se aderindo à minha história profissional: a escola e as relações que os sujeitos estabelecem consigo, com os outros e, de si para com os outros; das suas historicidades e fazeres pedagógicos que montam o cenário social escolar.

Ser apresentada às perspectivas que a Teoria da Complexidade e a todas as possibilidades que ela propõe, em uma parceria com a perspectiva histórico-cultural inseriu em mim um desejo de desenvolver pesquisa em minha área profissional que tanto faz parte da minha vida: a Educação. Esses dois teóricos imprimem em mim a sensação prazerosa de que o exercício de pensar sobre a vida, sobre os momentos que a compõem com as pessoas que dela fazem parte e sobre um caminho com possibilidades para empoderar pessoas pode se tornar algo mais tangível, e quando penso sobre o professor e o ato de planejar aulas, consigo almejar uma discussão bastante produtiva sobre o instrumento, que talvez seja o mais utilizado pelo professor: o plano de aula.

Diante disso, discutir ou analisar determinada temática, e no caso, aspectos relacionados ao processo ensino-aprendizagem, se torna inteligível quando suportados em dados empíricos, quando nossos olhares se voltam ao caso concreto e quando podemos evidenciar as ações desenvolvidas no espaço escolar para analisá-las, pensá-las de uma forma mais pontual e transformá-las em um constructo teórico.

Este trabalho cumpre um trajeto teórico, metodológico e pedagógico com a perspectiva de propor pesquisa investigativa no intuito de discutir aspectos que compõem o espaço tempo do planejamento do professor, buscando analisar quais aspectos são considerados pelos professores de uma Escola Classe (EC) – Ensino Fundamental - Anos Iniciais, quando elaboram o planejamento pedagógico, se ao planejar as atividades que serão desenvolvidas pelos estudantes na sala de aula, o conteúdo programático é a bússola em detrimento ao sujeito que aprende.

Suportam teoricamente os aspectos desse processo de pesquisa, estudos de Vigotski (1987, 1988, 1997, 1999, 2001, 2003) e Morin (1977, 1980, 1986, 1987, 2001) associados a um estudo científico de análise da realidade, direcionado pela metodologia qualitativa e também na perspectiva da pesquisa quantitativa.

Apesar de alguns textos de Vigotski serem um pouco difícil de compreender, não deixam de expressar seu grande prazer e fecundidade intelectual. Ler Vigotski é se embriagar em um exercício de unir-se e reunir de forma a se apropriar da fecundidade e das consequências férteis dela e, instalar-se num processo automotivacional de inteireza tamanha que me faz tornar transparente o desejo de romper para além do poder transformador o que me leva a ultrapassar barreiras com o meu próprio aprendizado.

Serão abordados aspectos que sinalizam para aspectos coletivos das professoras, ancorado nos estudos dedicados ao desenvolvimento humano na teoria histórico-cultural de Vigotski (1978), e com aspectos abordados por Edgar Morin (1987) em seus escritos registrados em *Conhecimento do Conhecimento* e *A Vida da Vida*, onde declara que a objetividade é sempre impura, produto de um processo recursivo auto-eco-produtor, o que faz com que tenhamos de reconhecer a presença de um processo de autor-referência em relação ao sujeito pesquisador e também em relação aos sujeitos participantes da pesquisa.

Também serão analisados, após a implementação dos instrumentos previstos para esta pesquisa, qual o grau de importância que é dado pelo professor quando elabora seu planejamento, à fala do estudante, importância esta que orienta a pesquisa como um todo, evidenciando o planejamento pedagógico como um todo complexo pensado pelo professor como agente da gestão pedagógica em sala de aula.

É importante dizer que as relações que compõem os espaços escolares perpassam os diversos espaços pelos quais as ações pedagógicas se dão em seu ambiente primeiro, a sala de aula; estejam eles postulando resultado escolar ou não. Contudo, uma sequência de ações anteriores às que ocorrem dentro da sala de aula com seus sujeitos, são desenhadas e de certa forma, arquitetadas fora daquele ambiente, habitualmente, em uma perspectiva isolada da ação à primeira vista, individual entre o professor e seu caderno de planejamento e o pensar na sua turminha.

Entendo que ao pensar quais seriam suas ações pedagógicas em sala de aula, o professor talvez, de forma quase que automática refaça em sua fala, em seus movimentos, a forma como ele vê o mundo, suas concepções de vida e suas considerações a respeito das construções sociais que viveu e vive e até da própria criança com a qual ele estabelece vínculos relacionais em seu dia a dia e assim, possa delimitar ou ampliar o papel social da escola bem como as possibilidades de aprendizagem. Sobre isso, Vigotski (2004a, p. 25) afirma que,

O ser humano não é dependente exclusivamente do seu próprio equipamento inato, biológico ou de sua experiência individual circunscrita pela relação que estabelece com o meio ambiente... Seres humanos se apropriam de experiências acumuladas em seu passado coletivo... Nós sabemos muitas coisas, muitos fatos, não só a partir de nossa experiência, mas através da experiência dos outros.

Esses processos que envolvem as ações humanas dentro do fazer pedagógico suscitam alguns questionamentos quais sejam: que teoria/ação dão suporte ao professor ao planejar uma aula? Ao pensar as atividades para serem realizadas pelos estudantes, o professor considera as diferentes possibilidades em relação aos processos de aprendizagens?

A partir dessas questões, é possível investigar as relações existentes na dualidade professor-planejamento, de forma mais específica quanto aos aspectos direcionados ao ato de estruturar o plano de aula e das formas como este é estruturado e elaborado pelo o sujeito que ensina.

A proposta aqui apresentada fica diretamente vinculada às ações que são estabelecidas entre o professor e o planejamento, considerando a característica polidisciplinar do professor de séries iniciais. Neste aspecto, Madeira-Coelho (2009, p. 41) dispõe que

[...] os pressupostos da Teoria da Subjetividade caminham para o entendimento da aprendizagem como um espaço inter-relacional em que sujeitos com suas subjetividades individuais, singulares e únicas, se relacionam entre si ao se relacionarem com o conhecimento, em contextos geradores de subjetividade social.

Fica possível perceber que a construção do planejamento a partir do pensar do professor e ainda, sob a ótica da superação das perspectivas disciplinares, quando aparece outro caminho interessante e desafiador na busca de possibilidades de sedimentar a escola consiste em confrontar os referenciais da disciplinaridade, para além da interdisciplinaridade, à luz das abordagens transdisciplinares em educação (CERQUEIRA, 2013).

A proposta de investigar, analisar e discutir o ato individual de elaboração do planejamento por parte do professor ao desenhar seu plano de aula traz esta pesquisa para os espaços da contemporaneidade, nos quais o sujeito que ensina também é bombardeado por afazeres e informações além da obrigação de ensinar. Vigotski (2004a, p. 44) assim atenta para a interpretação do comportamento humano enquanto consciência:

Devemos interpretar consciência como as formas mais complexas de organização do nosso comportamento, particularmente como certo desdobramento da experiência que permite prever por antecipação dos resultados do trabalho e encaminhar as nossas respostas no sentido desse resultado.

A partir desse entendimento, destaca-se o comportamento do professor ao planejar suas ações e prever os resultados advindos do ato de realizar esse planejamento dentro da heterogeneidade de turmas observando que poderia ser levado em consideração processos que não tornam iguais meninos e meninas, por exemplo, mas, que pelo contrário, seja um

professor que percebe e utiliza as diferenças existentes entre eles e as transforma em possibilidades transdisciplinares para a aprendizagem desses sujeitos.

Em *Psicologia Pedagógica*, Vigotski afirma que a função do professor necessita ser orientada a organizar e regular o ambiente que determina o processo educativo, que é realizado mediante a própria experiência do estudante. Aquele autor observa que o processo educativo é trilateralmente ativo: o estudante, o professor e o meio existente entre eles são ativos (VIGOTSKI, 2003).

Pensando nisso, é importante lembrar que professores e estudantes não ocupam o mesmo espaço físico no momento em que se dá o planejamento das aulas, mas sim, um espaço relacional no pensar pedagógico do professor ao delinear suas ações para que outro as realize. Nesses momentos, a criança não interfere de forma objetiva e muito menos ativa, no sentido de requerer do professor uma ação/resposta imediata a uma demanda criada por ela.

Necessário se faz que o sujeito que ensina decida permitir a presença dos sujeitos que aprendem em e com suas elaborações mentais e ações para que o planejamento atinja sua finalidade: desenhar caminhos para acessar a elaboração do pensamento da criança singular despertando o interesse para novas aprendizagens.

Discutir aspectos sobre a ação de planejar do professor e seus objetivos principais (se são mais importantes os conteúdos ou singularidade dos sujeitos que aprendem) sob a ótica da análise qualitativa e quantitativa, no Ensino Fundamental 1 em uma Escola Classe do Guará, é a linha guia desse estudo.

Diante do exposto anteriormente, foram elaborados para este trabalho os seguintes objetivos:

- Objetivo geral: analisar quais aspectos são considerados pelos professores de uma Escola Classe – Ensino Fundamental anos Iniciais, quando elaboram o planejamento pedagógico; e
- Objetivos específicos:
  - Investigar quais possíveis teorias suportam o planejamento de aula do professor; e
  - Analisar se, ao planejar as aulas, o professor leva em consideração os interesses de aprendizagens dos estudantes.

## 1 DOIS VERSOS E UM ENCONTRO PEDAGÓGICO

Pensar e estudar questões que se direcionam ao planejamento do professor pode requerer do pesquisador um interesse à parte sobre uma ação pedagógica cotidiana no ambiente escolar e, ao focar mais de perto, pode ser percebido que alguns movimentos pedagógicos podem estar com seu potencial adormecido. Olhando para os objetivos que foram escolhidos para serem confirmados ou não através da ida ao campo de pesquisa, podemos estabelecer um diálogo importante entre teóricos que permeiam o estudo das ações pedagógicas do professor e outros que dedicaram seus esforços em buscar entender como aprendemos tanto por um prisma social quanto psicológico.

Desta feita, dialogar com Vigotski e Edgar Morin, trazendo um viés pedagógico sobre a abordagem histórico-cultural e sobre a Teoria da complexidade, nos possibilita construir versos em diálogos mais densos sobre a ação de planejar do professor e seus alinhavos com os objetivos do planejar através do olhar do próprio professor,

Versos são partes integrantes essenciais de um enredo contado de forma harmoniosa e trabalhada nas quais, mesmo que seja descrito, por cada autor, sob nuances diferentes, não significa dizer que não possam conversar e colaborar um com o outro para um objetivo comum. Elaborar diálogos entre teorias que apresentam como objeto de estudo o desenvolvimento humano, de uma forma ou de outra, passará pelo diálogo pedagógico.

Buscamos nos textos que se seguem, levar o leitor, seja ele um estudioso, um pesquisador ou apenas um curioso, por um caminho de novas elaborações sobre o planejamento pedagógico com acréscimos oferecidos pela abordagem histórico-cultural e pela Teoria da Complexidade, na busca por clarear essa ação pedagógica de essencial importância para o fazer pedagógico e desenvolvimento das potencialidades que podem ser desencadeadas no ambiente escolar.

Cada verso pode encerrar o que pretende comunicar ou também pode estabelecer vínculos preciosos com diálogos que precedem ou que virão a posterior criando um todo que seja capaz de comunicar seus mais variados interesses, partindo do ponto de vista que, a partir do que esta sendo falado, considerando que cada sujeito é capaz de fazer inferências das mais variadas, possa retirar das conversas aqui estabelecidas o que melhor lhe aprouver para melhorar e avançar na qualidade do seu próprio pensar sobre o objeto de estudo desta pesquisa.

## 1.1 Um caminhar histórico-cultural: verso I

Versar sobre educação, pode ser o caminhar entre as nuvens claras e aconchegantes de extremo prazer como pode ser o mergulhar em águas profundas e tão obscuras que nos deixa em estado indefinido entre tristeza, angústia e até dor. Olhar ao redor é como se fosse se deparar com possibilidades e impossibilidades quase que instantaneamente, contudo e no meio de tudo escolher ver as possibilidades de ir além pode ser a chave do negócio que chamamos de Educação.

Por pensar que sempre podemos ir além do que aquilo que simplesmente conseguimos enxergar com nossos olhos é que chamamos para dialogar conosco Vigotski (1997), pois apresenta um paralelismo com o tempo atual que traz luz para novos espaços de estudos na e para a Educação quando afirma que no desenvolvimento dos estudantes não podemos negar a presença marcante do fator biológico hereditário, contudo, quando levamos em consideração fatores sociais e a produção de cultura como influenciadores de grande porte no caso concreto analisado, podemos caminhar na direção de novas possibilidades no fazer pedagógico no ambiente escolar.

A história nos conta que Vigotski viveu apenas 37 anos, morreu de tuberculose em 1934, mas apesar disso, sua produção intelectual se fez e se apresenta a nós hoje, de forma intensa, densa e expressamente relevante. Vigotski elaborou cerca de 200 estudos científicos (REGO, 1994) sobre diferentes temas e sobre controvérsias e discussões da psicologia contemporânea e das ciências humanas de uma forma geral. Foi, certamente, um avanço para a psicologia e demais áreas que se cercam da ontologia, não deixando para trás a pedagogia.

E de fato, as características de estilo de sua obra lhe são bem peculiarmente interdisciplinares, pois ele passeou em diversas áreas como filosofia, arte, literatura, linguística, do estudo das deficiências a temas relacionados aos problemas da educação, partindo da sua gênese de interesse, a psicologia. Como analisa Wertsch (1985, p. 33), essa postura interdisciplinar era coerente com seu projeto de pesquisa: “Vigotski foi capaz de agregar diferentes ramos do conhecimento em um enfoque comum que não separa os indivíduos da situação cultural em que se desenvolvem”.

“Este enfoque integrador dos fenômenos sociais, semióticos e psicológicos tem uma capital importância hoje em dia” (WERTSCH, 1985, p. 34). E façamos as honras, mesmo se passando quase 20 anos da afirmação de Wertsch, a obra de Vigotski continua cada vez mais atual.

Não temos a pretensão de esgotar aqui, tudo que é possível de inteligir através dos estudos feitos pelo pesquisador, porém, em uma bela forma estética, não podemos deixar de evidenciar que, visionário que era, Vigotski conseguiu não apenas antever o que viria, mas oferecer uma série de perspectivas e diretrizes tão produtoras quanto seus pensamentos que só viriam a ser aprofundadas após a sua morte. Quando Cole e Scribner (1984, p. 12) positivam:

As implicações de sua teoria eram tantas e tão variadas, e o tempo tão curto, que toda a sua energia concentrou-se em abrir novas linhas de investigação ao invés de perseguir uma linha particular até esgotá-la. Essa tarefa coube aos colaboradores e sucessores de Vigotski, que adotaram suas concepções das mais variadas maneiras, incorporando-as em novas linhas de pesquisa.

Vigotski, então, oferece uma obra aberta, capaz de inspirar e dar suporte a novas bases que se tornariam mais aprofundadas sem perder suas características de conversa atual e bem elaborada. E nesta caminhada, este capítulo pretende oferecer uma conversa sobre a obra de Vigotski bem como uma singela reflexão das possibilidades da implicação de algumas contribuições de seu pensamento para a educação.

Lev Semenovich Vigotski nasceu em 17 de novembro de 1896 em Orsha, em uma província na Bielo-Rússia. Filho de pais judeus, Vigotski desfrutava de um ambiente instigador no que se refere a termos intelectuais e equilibrado, no que diz respeito a questões financeiras. Casou-se aos 28 anos, com Roza Smekhova, com ela teve duas filhas. Teve como parceira ainda por longos 14 anos a velha tuberculose, que o fez ir desvendar novos caminhos em 11 de junho de 1934.

Vigotski era garoto dedicado e disciplinado aos estudos e desde muito cedo recebia condecorações por seu desempenho escolar. Estudou Direito e Literatura na Universidade de Moscou, quando iniciou sua pesquisa literária mais sistemática, cujo trabalho final versava sobre “A tragédia de Hamlet, príncipe da Dinamarca” que mais tarde originou o livro *Psychology of Art* (Psicologia da Arte), que foi publicado na Rússia apenas em 1965; e de acordo com Luria, já nesse trabalho e em outros posteriores fica evidenciado que a grande capacidade que tinha para análises psicológicas, pode ser resultado das influências que recebeu de estudiosos soviéticos interessados no comportamento humano apresentado por meio da linguagem (LURIA, 1988).

Seu interesse pela Psicologia quando do trabalho com formação de professores e com os problemas de crianças com defeitos congênitos trouxe grandes discussões que se mantém até os dias atuais, o mesmo interesse o levou a estudar aspectos que possibilitassem aos estudiosos oportunidades de compreensão de como acontecia o desenvolvimento de crianças

com deficiência e seu estudo sobre o tema apresentado em *Defectologia* não apenas objetivava contribuir para processos de reabilitação daquelas crianças mas também para compreender os processos mentais humanos.

Vigotski então, se engajava em um projeto maior que se encaixava na tentativa de estudar os processos de transformação do desenvolvimento humano na sua ordem filogenética, histórico-social e ontogenética. Concentrou-se na pesquisa dos mecanismos psicológicos mais sofisticados, as funções psicológicas superiores, características do *homo sapiens*, quais sejam, o controle consciente do comportamento, atenção, lembrança voluntária, memorização ativa, pensamento abstrato, raciocínio dedutivo, capacidade de planejamento etc. E sendo suportado pelo método dialético, buscou identificar as modificações qualitativas do comportamento que se desenrolam ao longo do desenvolver humanos e sua relação com o contexto social.

De forma quase que transdisciplinar, Vigotski correlacionou, no fim da década de 20 e no início dos anos 30, a educação e seu papel no desenvolvimento humano de forma bastante relevante. E nesse período, dedicou-se mais ao estudo da aprendizagem e do desenvolvimento infantil, caminhando pela pedologia (ciência da criança, que integra os aspectos biológicos, psicológicos e antropológicos) com uma maior abrangência. Segundo Oliveira, “ele considerava essa disciplina como sendo a ciência básica do desenvolvimento humano, uma síntese das diferentes disciplinas que estudam a criança” (OLIVEIRA, 1993, p. 20).

Rego fala muito bem sobre, quando diz que

[...] ele recorre à infância como forma de poder explicar o comportamento humano geral, justificando que a necessidade do estudo da criança reside no fato de ela estar no centro da pré-história do desenvolvimento cultural devido ao surgimento do uso de instrumento e da fala humana (REGO, 1994, p. 25).

A obra de Vigotski tem singular importância, posto que “ele foi o primeiro psicólogo moderno a sugerir os mecanismos pelos quais a cultura torna-se parte da natureza de cada pessoa” (COLE; SCRIBNER, 1984, p. 7). E sem dúvida, todo o processo de criatividade que é inerente ao ser humano, mesmo que não estimulado, não podemos negar a sua existência, desencadeou no desenvolvimento social da humanidade tudo o que podemos usufruir hoje quando o tema se direciona à aprendizagem.

A sua teoria afirma ainda que, as funções psicológicas superiores são de origem sociocultural e advém de processos psicológicos mais elementares, de origem biológicas, de estruturas orgânicas, o que pode indicar que a complexidade da estrutura humana procede do constructo do desenvolvimento enraizado nas relações entre história individual e social.

Em se tratando do fazer social humano, a escola desempenha um papel fundamental por se tratar do espaço no qual a criança é declarada parte da sociedade como estudante e a partir de então inicia o seu fazer parte de outro complexo que é socialmente considerado como uma das etapas mais importantes para seu desenvolvimento no mundo.

Um fato se destaca no desenrolar da história de Vigotski, ele era mestre na arte de passear diversa e ricamente entre os assuntos sobre os quais falou. Da gênese social das funções psicológicas superiores às relações entre pensamento e linguagem, à questão da mediação simbólica às relações entre desenvolvimento e aprendizagem que ocorrem na escola ou fora dela, os problemas da deficiência física e mental, o papel das diferentes culturas no desenvolvimento das funções psíquicas, a questão do brinquedo, a evolução da escrita na criança e a psicologia da arte.

Alguns desses estudos sempre se deparavam com o campo vasto do local chamado escola, espaço no qual as funções psicológicas superiores se apresentam de formas bem específicas e onde a teoria histórico-cultural elaborada por Vigotski, que tem como objetivo central “caracterizar os aspectos tipicamente humanos do desenvolvimento e elaborar hipóteses de como essas características se formaram ao longo da história humana e de como se desenvolvem durante a vida de um indivíduo” (VIGOTSKI, 1997, p. 21) se apresenta em uma de suas maneiras mais extraordinárias, envolvida por um dos processos mais fascinantes que delineiam o desenvolvimento humano: a aprendizagem.

Desse modo, podemos sinalizar que os trabalhos de Vigotski pertencem a um campo de origem genética, posto que voltou seus olhares ao estudo da gênese, formação e evolução dos processos psíquicos superiores do ser humano. Esta área da psicologia estuda a infância para tentar compreender o desenvolvimento dos complexos processos psíquicos e das etapas pelos quais eles passam em sua evolução. Tal ação remete ao desenvolvimento da linguagem e nos leva ao estudo das palavras enquanto conceitos desenvolvidos em teorias e bases educacionais e do estudo destes também nos processos de elaboração do plano de aula do professor.

Vigotski (1997), em seus estudos sobre desenvolvimento dos estudantes, corrobora em seus escritos que é necessário revisar tantos os planos de aula como os métodos de trabalho em nossas escolas; e quanto a isto, importante buscar entender se ocorre um processo

recursivo e reflexivo baseado nas possibilidades que são abertas a partir do estudo dos processos que norteiam o planejamento do professor.

É valioso também buscar compreender as relações existentes entre o planejar a aula e o executar desse planejamento, e direcionando o olhar para o desencadear das ações pedagógicas dos professores nos espaços da escola, somos remetidos a pensar sobre a pluralidade dos sujeitos envolvidos no planejamento pedagógico, sobre a tentativa desses sujeitos de concretizarem a inclusão de si e de outros nos momentos que permeiam e constituem os espaços deste planejamento. Aqui, o termo inclusão não se refere à política de inclusão escolar, mas sim à democratização dos saberes escolares, independente de quem esteja recebendo estes saberes; que ela permita a participação de todos.

E considerando a complexidade do trabalho do professor em relação ao planejamento pedagógico e sua estreita relação com a aprendizagem escolar, Mitjás e Tacca (2011, p. 8) abordam a necessidade de “enfocar a aprendizagem escolar a partir da importância de enfatizar as condições e oportunidades que, na escola, permitem aos sujeitos superarem obstáculos pessoais, subjetivos, relacionais e sociais no seu processo de aprender”, podemos incluir o planejamento do professor como uma dessas oportunidades que podem desencadear, nos ambientes escolares, espaços de superação de obstáculos.

No âmbito social da ação de planejar, a perspectiva histórico-cultural e a profundidade de sua colaboração, como processo para o entendimento do sujeito da aprendizagem partindo da premissa da subjetividade humana, podem evidenciar o caráter singular do processo de aprender e traz à tona a discussão sobre a reprodução da dualidade professor que ensina, criança que aprende o que o professor ensina atravessados pelas palavras e pelos saberes de quem elabora o plano de aula e de quem recebe as ações as executando sob a ótica do professor.

Será que o professor consegue visualizar os efeitos do que ele planeja para ser executado pela criança pela ótica do que estimula, do que desperta o interesse dentro dos contextos da escola? Em proposição a isso, Vigotski nos fala sobre os estímulos excitantes, em especial, aqueles que provêm das pessoas, os excitantes sociais, dentre os quais podemos, sem dúvidas, destacar o professor. Excitantes sociais que

Procedem das pessoas; eles se destacam porque eu mesmo posso reproduzir esse excitante, porque para mim se convertem prontamente em reversíveis e, por conseguinte, em comparação com os restantes, determinam meu comportamento de forma distinta. Eles fazem com que eu me pareça comigo mesmo, me identificam a mim mesmo. No sentido amplo da palavra, é na fala que reside a fonte do comportamento e da palavra (VIGOTSKI, 1997a, p. 12).

Portanto, em relações sociais construídas e constituídas em volta às falas e linguagem escrita, é possível afirmar que um se completa no outro e vice-versa; e assim, nos mostram de fato os aspectos relacionais dentro de uma sala de aula (um fala, o outro se posiciona).

Entretanto, é importante levar em consideração as diferenças entre os sujeitos quanto à tomada de decisão, ao posicionamento tomado diante de determinada situação e por que não, diante da própria aprendizagem e sobre a influência do professor/da professora diante desse processo. São sim, relações complexas direcionadas à lógica do sujeito vivo: centrismo, referência, ego (auto) e transcendência.

Percebemos a integração entre aspectos biológicos e sociais do indivíduo: “as funções psicológicas superiores surgem da interação dos fatores biológicos, que são parte da constituição física do *Homo Sapiens*, como os fatores culturais, que evoluíram através de dezenas de milhares de anos de história humana” (LURIA, 1992, p. 60). Na sala de aula, sujeito que ensina e sujeito que aprende estão na base da relação do processo de elaborar novos conhecimentos a partir do conhecimento institucional que é instrumentalizado pela elaboração do plano de aula.

Isso nos faz pensar nas ações pedagógicas que ocorrem diariamente nas salas de aula, onde o estudante pode não ter oportunidade de construir sua identidade como sujeito, e acaba por ser rotulado por processos de avaliação superficiais e classificada de acordo com o que se imagina que ela saiba ou conheça, e que tenha aprendido ou não aprendido.

Dentro da perspectiva da atividade pela atividade, esta mesma criança é reclassificada dentro dos espaços escolares sem ao menos saber o que está acontecendo e muito menos para quê e, quando isso acontece, o professor vai perdendo seu espaço enquanto agente excitante que é dos processos pedagógicos com seus estudantes negando-lhes a possível oportunidade de ter consciência da própria aprendizagem.

Nesse particular, destacamos o papel dos processos de elaboração de estratégias pedagógicas que permeiam as relações de ensino-aprendizagem bem como o seu impacto nos sujeitos envolvidos, seja ele, positivo ou negativo, não só de ensinar conteúdos e cumprir o currículo letivo. Poderia ser aberto uma possibilidade de se manifestar a relação dos sujeitos que ensinam com os sujeitos que aprendem que há por detrás do planejamento, a subjetividade afetivo-relacional do professor com seu estudante na hora de pensar atividades e estratégias que serão utilizadas pelos estudantes e que poderão ou não as levar ao caminho da real aprendizagem.

Trata-se de um processo recursivo e sistêmico: para que a aprendizagem ocorra, há que se promover situações pedagógicas que impactem na constituição subjetiva do aprendiz, podendo, então, incidir, no desenvolvimento e gerar novas possibilidades de aprender (ROSSATO; MARTÍNEZ, 2011, p. 76).

É possível considerar, a partir da teoria histórico-cultural, as ações dos professores e a forma como a realidade dos sujeitos envolvidos diretamente no processo de planejar pedagogicamente, pois que são configuradas para a aprendizagem, e conseqüentemente, para o desenvolvimento humano. Analisar como que neste caminho o ato de pensar e elaborar o plano de aula pode ser o ponto de encontro histórico, cultural e complexo entre o sujeito que ensina, o planejamento pedagógico e as aprendizagens, sugere pensar que, no contexto do que o cotidiano da escola permite que, tanto um quanto outro ajam e reajam ao que lhes é exposto de forma a ir além das paredes da sala de aula e dos muros da escola, requer um esforço criativo, antecipador e visionário sobre as possibilidades futuras nas realidades da sala de aula, através do que é planejado pelo professor. Sobre este desafio, Nicolescu (2001, p. 25) assevera:

[...] muitos são os desafios associados à reflexão e implementação dessa proposta visionária. Entre elas podemos destacar a formação de formadores transdisciplinares. Essa formação deve contemplar um processo tripolar: autoformação (a formação na relação consigo mesmo), heteroformação (a formação na relação com os outros) e ecoformação (a formação na relação com o ambiente) e é fundamental que essa formação tripolar inclua um olhar multidimensional sobre o sujeito e o objeto, implícita na transdisciplinaridade, remetendo-nos assim aos diferentes níveis de percepção do sujeito e aos diferentes níveis de realidade do objeto.

Pensando em uma sociedade globalmente estruturada, a existência de uma ação crescente no que diz respeito ao conhecimento e a escola como um dos veículos mais fortes de acesso ao conhecimento produzido e com alas abertas para a elaboração de novos conhecimentos, faz com que seja legítima a necessidade da adaptação dos sujeitos envolvidos com produção de conhecimento à esta perspectiva de disponibilização de conhecimento.

E falar sobre a necessidade de repensar o planejamento do professor, em desenvolver com os educadores um olhar perspicaz à sua participação ativa nesse processo é uma necessidade que urge nos espaços e tempos escolares. Nicolescu (2002) e Vigotski (1997), observando-se que apesar da distância temporal entre as produções teóricas, a direção indicada é a mesma: a possibilidade humana de ir além dos limites que são palpáveis.

No decurso da ação de planejar novas oportunidades de aprendizagens para os estudantes perceber que não somos capazes de abarcar tudo do mundo e todo o mundo em nós mesmos em linhas que são escritas, nos permite abrir possibilidades na construção do

pensamento, entendendo que o próprio pensamento é impotente para aprender toda a riqueza do tempo presente e que precisamos do outro e do que a produção social do outro junto com a nossa é capaz de fazer nas oportunidades que podem ser abertas por meio do planejamento pedagógico, é o que possivelmente, abre portas para as possibilidades de aprendizagens não só curriculares, mas em diversas áreas e realidades cotidianas.

A partir deste prisma, é possível associar a realidade vivida ao meio social no qual o professor está inserido e se insere, e através dela inicia um processo de criação da sua própria realidade. É nesta associação que se faz importante que o estudante seja considerado parte desse meio social que é vivo, afirma Vigotski (1997). Então, no cerne da abordagem histórico – cultural interessa ao autor, o meio tal como é, subjetivado, interiorizado pela criança. (TOASSA, 2009).

Entendemos assim, que a relação do homem com o mundo não é uma relação direta, é portanto, mediada por instrumentos que se constituem “ferramentas auxiliares” para a atividade humana; a potencial capacidade para criá-las é de exclusividade humana e o pressuposto da mediação é basilar na visão histórico-cultural, exatamente porque pelos instrumentos que os processos de funcionamento psicológico são dados pela cultura.

E em relação ao planejamento, precisamos reconhecer o lugar de destaque culturalmente dado à escola e seus sujeitos, que certamente, se aproxima da qualidade de se apresentar como um dos espaços sociais, se não o, que mais contribui para o desenvolvimento do estudante, levando em conta os entrelaces deste com o mundo das outras pessoas. E pensando por esse caminho, conseguimos produzir uma tessitura que pode sustentar ações voltadas a estabelecer uma sintonia entre professores e seus planejamentos pedagógicos.

## **1.2 O complexo: da gênese ao ato: verso II – parte 1**

Ao considerar os vários eventos, encontros e desencontros que acabam por conformar o sujeito à realidade vivida, confirmada ou modificada, se faz necessário compreender quais níveis de Complexidade se apresentam diante da profundidade densa das ações humanas, que são historicamente relatadas, na busca pelo entendimento das relações humanas entre si e com o ambiente.

Quando nos direcionamos a permear discussões que abarcam os ambientes sociais como é o discutido por este trabalho, que, no caso não pode ser confundido com a escola mas que é declaradamente o planejamento pedagógico do professor, necessário se faz que seja marcado pela pesquisadora o olhar direcionado à complexidade que é oferecida por todo o

contexto que compõem a ação humana de pensar no que o outro vai aprender; e para tanto, vale a pena conhecer e contextualizar o leitor em uma perspectiva um pouco mais aprofundada sobre a Complexidade enquanto teoria.

O sujeito provocador da discussão sobre a Complexidade é de origem francesa, lá nasceu Edgar Nahoum em 08 de julho de 1921. Filho único de uma família judia sefardi, seu pai, Vidal Nahoum, era um comerciante originário de Salônica. Sua mãe, Luna Beressi, faleceu quando ele tinha 10 anos. Ateu declarado, descreve-se como um neo-marrano. Estudou direito, história, filosofia, sociologia e economia.

Em 1942, obteve a licenciatura em Direito, História e Geografia. Em 1941, adere ao partido comunista, um momento em que se sentia, pela primeira vez, que uma força poderia resistir à Alemanha nazista. Entre 1942 e 1944, participou da Resistência, como tenente das forças combatentes francesas, adotando o codinome *Morin*, que conservaria dali em diante.

Considerado um dos principais pensadores contemporâneos e um dos principais teóricos da teoria do campo da Complexidade, Morin (1973) afirma que diante dos problemas complexos que as sociedades contemporâneas hoje enfrentam, apenas estudos de caráter inter-poli-transdisciplinar poderiam resultar em análises satisfatórias de tais complexidades: "Afim, de que serviriam todos os saberes parciais senão para formar uma configuração que responda a nossas expectativas, nossos desejos, nossas interrogações cognitivas?"

A partir desta afirmação, a teoria da complexidade desenvolvida por Morin, pode trazer sim, luz ao pensamento sobre planejamento pedagógico no que se refere ao que dizemos neste constructo teórico, pois, ao apresentar outra possibilidade de conhecimento, se abre a uma nova perspectiva de encontrar em seu desenvolvimento dentro ou fora de um processo específico, como é o escolar, que não se encerra de forma única, mas se apresenta no dinamismo da vida e das relações complexas, a perspectiva de reelaboração das ações praticadas pelos professores quando do elaborar seus planejamentos.

O pensamento de Morin é uma evolução de autores considerados importantes para o mundo da literatura e conhecimento universal. Kant e sua estrutura do *a priori*, é questionado, por mostrar uma diferença entre o sujeito e o pensamento, algo complexo e contínuo para Morin. Ele apresenta o conhecimento dentro de atividade do espiritual, cultural e cerebral, podendo mostrar uma perceptiva importante relacionado ao dinamismo anelar da auto-organização do e nos sujeitos.

As relações, complexas que são, fazem parte de ações que do ponto de vista de seu desenvolvimento, em algumas vezes, se apresentam oposto e convergente, unido a uma recepção dos fenômenos. É nessa perspectiva que o pensamento de desenvolve

distanciando-se para o seu próprio objetivo de conhecimento, percebendo não apenas o pensamento, mas também as vivências (TOASSA, 2009).

Dessa forma, é possível destacar que aprender, ter conhecimento e interagir com esse conhecimento de forma a produzir novas aprendizagens e novos conhecimentos são fazeres humanos que se destacam como um tecido complexo inter-relacional que passeia do individual ao social e deste para aquele, num movimento espiralado ascendente. Porém para existir conhecimento é necessário que haja uma relação e separação entre o que se deseja e se entende como manifestação dos fenômenos que envolvem o humano e suas relações com os mais diversos ambientes. Assim, as condições de existência do conhecimento se fazem presentes no mundo e necessitam atravessar o ambiente social escola de forma contundente e totalmente esperada.

Reconhecer o ambiente escola, e pertencente a ele, o planejamento do professor, como um fenômeno social em grande escala que nos leva à inserção como sujeitos nos diversos ambientes sociais, nos faz perceber como o pensamento dedicado ao desenvolvimento do outro, o seu externar através de estruturas formais, na utilização simbólica de signos, como aprender a escrever textos, por exemplo, percebendo o alinhar de estudiosos e pensadores das áreas do conhecimento humano e de toda a importância do desenvolvimento humano como base para a evolução da educação e da sociedade, nos leva a pensar sobre a importância que de fato as ações pedagógicas planejadas pelo professor têm sobre o desenvolvimento social.

E então, analisar espaços, fazeres e tempos escolares tendo por base Morin é uma forma intensa de correlacionar a escola com e no mundo do conhecimento e das descobertas da vida; onde o mundo fenomenal é mais amplo, lançando o espírito a aventurar-se nas zonas do real, do sonhar, do imaginar, do criar e do possibilitar.

Esse processo de encontrar-se participante do mundo de maneira real e descobrir sua relação com a vida diária do sujeito é uma sensação de fazer parte de um processo na compreensão da vida. O conhecimento e as sensações podem levar a situações das mais simples às mais complexas, descobrindo que as relações estão sempre disponíveis no real ao alcance de todos aqueles que estejam abertos e disponíveis para encontrar e confrontar, abrir-se fechar-se, buscar-se e deixar-se, aumentar e diminuir levando a uma relação cada vez maior de complexidade.

Complexo vem do latim *complexus*, que quer dizer “aquilo que é tecido em conjunto”. Segundo o próprio Morin (2011), nós somos: *Homo* (gênero) *Homo sapiens sapiens*. Com isso, Morin afirma que todo homem é duplo: ao mesmo tempo que é racional apresenta certa “demência”. E, no desejo de compreender as aplicações do pensamento complexo de Morin,

encontramos entendimento deste todo complexo nas categorias conceituadas por ele, que estabelecem um elo de coerência e entendimento entre alguns aspectos da constituição humana social que podem ser interligados com o fazer pedagógico no que tange à elaboração do planejamento de aula.

E, fazendo um recorte na Teoria da Complexidade abordamos então, os conceitos de operadores de complexidade, quais sejam: 1. Operador dialógico que é diferente de operador dialético; 2. Operador recursivo; e, 3. Operador hologramático.

O operador dialógico envolve o entrelaçar coisas que aparentemente estão separadas: Exemplos: Razão e emoção; Sensível e inteligível; O real e o imaginário; A razão e os mitos e, a ciência e a arte. De acordo com Morin, trata-se da não existência de uma síntese. Tudo isto consiste o chamado *dialogizar*.

O operador recursivo trata principalmente do fato de que sempre aprendemos que uma causa A produz um efeito B. Na recursividade a causa produz um efeito, que por sua vez produz uma causa. Exemplo: Somos produto de uma união biológica, entre um homem e uma mulher e por nossa vez seremos geradores de outras uniões.

Já o operador hologramático trata de situações em que você não consiga separar a parte do todo. A parte está no todo, assim como o todo está na parte. Esses três operadores são as bases do pensamento complexo.

Em resumo tem-se: 1. Juntar coisas que estavam separadas; 2. Fazer circular o efeito sobre a causa; e, 3. Idéia de totalidade: Não dissociar a parte do todo. Estas três categorias, quando levadas ao contexto escolar, são alinhavadas pelo planejamento do professor em relação às suas ações sobre o seu próprio ato de ensinar e sobre o ato de aprender de seus estudantes.

Com esses três operadores, poderemos criar a noção de totalidade, mas ao mesmo tempo, criar uma concepção de que a simples soma das partes não leva a esse total. A totalidade (no pensamento complexo) é mais do que a soma das partes e simultaneamente menos que a soma das partes.

Nós somos considerados seres que: falam e fabricam seus próprios instrumentos; simbólicos, pois criamos nossos símbolos, nossos mitos, e nossas verdades e mentiras e que, de posse de tudo isso no viver da vida, interferimos nos tecidos de vidas das pessoas que nos redeiam e temos a nossa tecitura também imergida pelas ações dos mesmo que estão à nossa volta.

O pensamento complexo de Morin afirma também que, além da constituição complexa do pensamento, somos seres complexos. Isto porque estamos inscritos numa longa ordem biológica e porque somos produtores de cultura. Logo, somos 100% natureza e 100% cultura. O conhecimento complexo não está limitado à ciência, pois há na literatura, na poesia, nas artes, um profundo conhecimento. Todas as grandes obras de arte possuem um profundo pensamento sobre a vida. Segundo o próprio Morin, devemos romper com a noção de que devemos ter as artes de um lado e o pensamento científico do outro.

Morin (2011) inclui ainda o conceito de tetralogia, quando afirma que qualquer atividade de seres vivos é guiada por ela, a tetralogia que por sua vez, envolve relações de: Ordem; Desordem; Interação; (re)Organização. Unindo este tetragrama aos operadores de complexidade, temos as bases do pensamento complexo.

“Qualquer reforma do ensino e da educação começa com a reforma dos educadores.” Esta é uma das citações mais utilizadas por Morin quando trata da questão do pensamento complexo e da reforma dos educadores no processo de criação de uma nova educação. Podemos inferir que, a razão cartesiana impôs um paradigma e nos ensinou a separar a razão da des-razão. Teríamos então, uma tarefa complexa, mas, sobretudo, intensa e talvez restauradora no pensar fazeres escolares pelo prisma do planejamento pedagógico, a tarefa de religar tudo o que a ciência cartesiana separou.

Há ao mesmo tempo, um elo simples e complexo com a ação de planejar o que será executado em sala de aula e o fazer educação, e sendo assim, não há como negar a presença real desse constructo teórico nos atos dos sujeitos envolvidos naquele processo; acrescenta-se a este tecido o plano histórico-cultural tecido por Vigotski e temos uma colcha alinhavada onde estão impressas as marcas dos sujeitos envolvidos nas ações escolares.

Ainda sobre a escola, seus sujeitos e os processos de desenvolvimento humano que nela ocorrem quando objetivamos nosso olhar a entender o que Morin nos diz, e integramos a isso, o planejamento do professor, percebemos a importância da elaboração de conceitos sobre a própria aprendizagem e em relação ao próprio ato de se apropriar da própria aprendizagem. De fato, como escrever sobre o que não conhecemos? Eis a questão! E planejar é pensar sobre algo e sobre sujeitos que são conhecidos.

Estar envolvido com os escritos de Edgar Morin (1973, 1977, 1980, 1986, 2001) pode se mostrar como visitar tempos mais antigos e pensar um presente como ponto essencial para um processo racional que contribui de forma positiva para em direção a um olhar mais atento e aberto para o futuro.

Suas produções teóricas demonstram uma realidade atualizada da vivência do cotidiano, tecnológico e ambiental dos seres vivos, por que leva em consideração uma realidade existencial, onde muitas vezes percebemos, mas não associamos a vida a essa realidade que se faz presente, mas parece adormecida. Por de trás do descortinar a Complexidade se apresenta com um sentido transdisciplinar de perceber o mundo, as coisas, as situações e todos os contextos em que a racionalidade humana possa estar envolvida.

E pensando na situação objeto desse trabalho, qual seja, os fatores que compõem e direcionam o momento ato do planejamento do professor, nos leva a perceber o porquê da necessidade de que, o professor em seus planejamentos, se empoderem das vestimentas da transdisciplinaridade.

Entender por exemplo, quando saímos da aula de cálculo da velocidade (Física) e compreendemos que essa mesma velocidade perpassa diversos conhecimentos curriculares de forma interdisciplinar e que pode interferir na realidade cotidiana de um sujeito quando este, por exemplo, entra em uma campanha em prol da redução de velocidade nas vias da cidade, que vai interferir na realidade de outras pessoas com outros níveis de realidade; e não seria bobagem elencar a realidade física, mental, emocional e outras, cada uma em perspectivas de autotranscendência.

A teoria da complexidade traz uma clareza diferente ao pensar sobre o pensamento no que diz respeito ao que já conhecemos, pois, ao demonstrar uma possibilidade de conhecimento, se abre a uma nova perspectiva de encontrar seu desenvolvimento dentro ou fora de um processo que não se encerra de forma única, mas se apresenta no dinamismo da vida e das relações complexas. Importante identificar como algo pertencente a este pensamento, que o homem não se adequa ao meio como se fosse apenas uma impressão de si e de outros, mas dispõe de possibilidades extremamente diversas de se declarar participante ativo na construção cultural e representação social como indivíduo social que é, por meio das possibilidades de aprendizagens, sejam elas de que sentido for.

Isso nos leva a supor que o armazenamento compreensivo de outrem e a reconstituição imitativa ou onírica integrais do ser comportam a complexidade hologramática. E na educação, é como se pudéssemos nos imaginar submersos pelo próprio aprendizado e elaboração de novos conhecimentos. Natural que o planejamento do professor faça parte deste processo e de tudo o que pode significar no aprendizado no entendimento e na criação de novos conhecimentos.

Perceber, nos contextos de aprendizagem, o poder da compreensão, é fornecer elementos concretos para que os sujeitos ativos nos processos educacionais utilizem suas capacidades com o vislumbre de possibilidades infinitas de constituição dos processos de desenvolvimento mental. Tudo que procede por analogia e representação é de natureza compreensiva e sendo assim, os processos cognitivos funcionam conforme uma dialógica de compreensão/explicação. Podemos afirmar, neste contexto, a compreensão como modo de conhecimento psicológico e, também sociológico, especificamente, um modo de fundamental importância de conhecimento antropossocial.

A compreensão é o conhecimento, quando sabemos o que de verdade é compreender, que é o que está para além do simples entendimento do que se vê ou se lê ou se interpreta, que torna inteligível para o sujeito não somente outro sujeito, mas também tudo o que é marcado pela subjetividade e pela afetividade. Um conhecimento que se prive da compreensão se automutila e mutilaria a própria natureza do mundo antropossocial, como fez uma sociologia que se acreditou científica só vendo na sociedade objetos e números.

Tudo isso nos indica que a compreensão deve ser combinada com procedimentos de verificação (em atenção aos riscos de erro e de incompreensão) e com procedimentos de explicação. No que se refere a planejamento, atividade escolar que envolve, não apenas os que aprendem, mas também, os sujeitos que planejam e ensinam, esses processos colocados são essenciais para o aperfeiçoamento das relações afetivas que de forma direta, suportarão os processos de ensinagem e, também de aprendizagem envolvidos.

Neste contexto, podemos afirmar que explicação é um processo abstrato de demonstrações logicamente realizadas, a partir de dados objetivos, em virtude de necessidades causais materiais ou formais e/ou em virtude de uma adequação a estruturas ou modelos. Enquanto compreender significa captar os significados existenciais de uma situação ou de um fenômeno, “explicar” é situar um objeto ou um acontecimento em relação à sua origem ou modo de produção, partes ou elementos constitutivos, constituição, utilidade, finalidade.

De acordo com Morin (2012 p. 159), “a compreensão se movimenta principalmente nas esferas do concreto, do analógico, da intuição global, do subjetivo e que a explicação move-se principalmente nas esferas do abstrato, do lógico, do analítico, do objetivo”, entendemos que, enquanto compreender nos leva a corroborar significados existenciais de dada situação ou de um fenômeno específico, explicar no remete a destacar um objeto ou acontecimento em relação à sua origem ou modo de produção, partes ou elementos constitutivos, constituição, utilidade, finalidade.

Em um processo de analogia com processos de desenvolvimento humano e aprendizagem, podemos perceber que de forma institucionalizadas, a escola caminhou e ainda caminha na estrada da explicação, damos utilidades às palavras aprendidas, damos até exemplos do que fazer com suas representações mentais, contudo, ainda estamos um pouco longe de compreendê-las e de utilizá-las na forma que sequer ousamos pensar que podemos. E na relação sujeito que ensina e sujeito que aprende, podemos falar sobre a efetividade dos atos que interligam esses sujeitos nos mais variados momentos escolares, inclusive na afetividade na qual mergulha o ato de planejar do professor.

É necessário perceber a presença desses conceitos na ação de planejar do professor e que não há compreensão sem explicação, assim como as projeções/identificações do sujeito ao sujeito realizam-se num contexto de determinações objetivas e de causalidades explicativas. Tudo o que decorre da compreensão pode também legitimamente decorrer da explicação, sob a condição de que esta não asfixie a compreensão. Pois, enquanto a explicação introduz em todos os fenômenos as determinações, regras, mecanismos, estruturas de organizações, a compreensão reconstitui-nos seres, os indivíduos, os sujeitos vivos.

No que diz respeito à condição humana, talvez pudéssemos “temer menos as insuficiências da compreensão do que os excessos da incompreensão” (MORIN, 2012, p. 162). De acordo com Morin (2012), reservamos a nossa compreensão apenas a alguns confrades, correligionários, compatriotas, congêneres, e a estendemos somente a alguns animais familiares. E ainda nos cutuca Morin (2012, p. 166),

[...] a compreensão deveria e poderia abrir-se a todos os nossos congêneres, nossos irmãos humanos; deveria poder superar não apenas a face negra subjetividade, feita de desprezo e ódio, mas também a face cinza da objetividade, a indiferença; ambas nos impedem de compreender; ora, recusar a compreensão a outro significa recusar-lhe a subjetividade e assim recusar-lhe o direito à autonomia, ou mesmo à existência.

Diante disso, apresenta-se a nós a necessidade de questionar o pensar sobre o fazer pedagógico, no ato de planejar a aula a ser dada!

Em Pedagogia, falamos de “modo de conhecimento e de ação”; entretanto, devemos então, empregar também o termo “pensamento”, no sentido em que o pensamento constitui o modo superior das atividades organizadoras do ser que, na, por e através da linguagem, constitui a sua concepção do real e do mundo. Por isso, é possível afirmar que o pensamento o é ao mesmo tempo uno e duplo “unidual”, que de acordo com Morin (2012), é empírico/técnico/racional, - simbólico/mitológico/mágico.

O desenvolvimento das grandes civilizações históricas contribuiu para a evolução dos dois pensamentos, assim como a sua dialética; o pensamento simbólico/mitológico/mágico não foi absolutamente corroído. Mas, se desenvolveu, transformou e integrou no pensamento religioso, que continuou a acompanhar e a interpretar todos os atos práticos da vida individual e social, nascimentos, casamentos, mortes, caçadas, sementeiras, colheitas, guerras etc.

Edgar Morin (2012), em *O Método 3*, atenta que foi, realmente, nos últimos desenvolvimentos da história ocidental que uma oposição se constitui entre a razão e o mito e que se operou a ruptura entre ciência e religião. Os formidáveis desenvolvimentos científicos e técnicos não acarretaram de modo algum o declínio das religiões ou a morte dos mitos e, paradoxalmente, será na pretensão de reger e de guiar a humanidade que a Razão e a Ciência se verão clandestinamente parasitadas pelo mito.

Nos processos escolares, o símbolo é algo marcado e marcante. Marcado porque é através de sua existência e denominação como símbolo que trazemos o pensamento a uma forma concreta, marcante por que é por ele que conseguimos efetivar as relações com o outro; o símbolo marca em si e por si.

Numa tentativa de dialogar o processamento mental humano por meio da ação de pensar sobre algo ou alguém, trazemos necessariamente a interligação entre signo e símbolo. São associados, pois, o signo que carrega em si a distinção entre sua realidade e a realidade designada, e em contrapartida, a noção de símbolo que comporta a relação forte entre a sua própria realidade e a realidade designada.

E sobre isso, Morin nos fala que “o espírito humano mora na linguagem, vive de linguagem e alimenta-se de linguagem” (MORIN, 2012, p. 171), nos valem da linguagem por meio das palavras que são, ao mesmo tempo, indicadores (que designam coisas) e evocadores (que trazem à mente a representação presença da coisa nomeada). Morin ainda nos diz que, é nomeando a coisa que faz surgir o seu espectro e, se o poder da evocação é forte, ressuscita, ainda que esteja ausente, a sua presença concreta. Há no nome e no seu conceito significado significante uma ambivalência natural, portanto, uma pode torna-se a outra e vice-versa.

Nos processos de elaboração das ações de ensinagem é possível perceber esse movimento sendo desenvolvido pelo sujeito que aprende. Contudo, perceber as dificuldades do percurso tendo em vista as possíveis fragilidades dos processos de associação que são utilizados e desenvolvidos por meio das estratégias pedagógicas elencadas no planejamento da aula, é de fundamental importância.

E na forma moriniana de dizer, os dois sentidos encontram-se potencialmente em cada nome: todo nome, com efeito, comporta a co-presença de um significante (signo arbitrário), de um significado (sentido) e de um referente (o ser ou a coisa nomeada) (MORIN, 2012).

A palavra carrega em si o poder duplo da sua própria existência, cotidianamente, utilizamos as palavras em suas ambivalências; e, o que são as palavras, se não um dos instrumentos potencializadores de aprendizagens. Porém, quando o pensamento se torna abstrato ou técnico, o poder indicativo das palavras comanda, recalca, controla, atrofia suas possibilidades e potencialidades simbólicas.

Há que se dizer, que na elaboração das ações de ensinagem, muitas vezes, se não na maioria delas, a abstração da palavra alcança um nível tal que atende a um estado de inatingibilidade tamanho que o receptor da palavra talvez demore anos para entender seu real significado.

Seria, então, possível, agregar aos processos de ensinagem, já que a escola é permeada pelo poder e pela ação dos símbolos em suas mais variadas formas, algumas características do símbolo/signo; trazendo ao fato concreto e real, de que a letra/palavra/texto que se quer ensinar e talvez se queira aprender, pode trazer em si, por meio de seus conceitos.

Então, uma relação de identidade com o que simboliza suscita o sentimento de presença concreta com o que é simbolizado e, que na plenitude de sua representação transparece não apenas palavra ou figura, mas sim uma concentração hologramática original da totalidade que torna presente.

Portanto, o símbolo, que pode representar o fato de se estar apto a concentrar uma constelação de significados e representações que aparentemente podem ser percebidas com estranheza, porém, ligadas simbolicamente por contiguidade, analogia, imbricação, envolvimento, onde, escrever a palavra “pessoa” pura e simplesmente não envolve tanto os sentidos diversos que ela pode expressar como quando em comparação percebe-se o símbolo “pessoa”, quando sentimos cheiros, experimentando sabores e construímos relações de memória associado ao conceito que carrega a escrita dessa palavra e utilizar um símbolo não depende de regras formais, ele apenas revela uma característica e uma função comunitária e, neste caso, apresenta-se como significante de uma estrutura social à qual pertence (ORTIGUES, 1962).

O pensamento simbólico desenvolve-se a partir e em função de símbolos; esse pensamento tem a virtude não somente de suscitar a presença concreta e rica do evocado nos símbolos, mas também de compreender e de revelar a verdade que detêm. Talvez seja com essa intenção simbólica que as escolas sejam tão importantes nas culturas pelo mundo,

constitui-se social, afetiva e cognitivamente faz parte do processo de desenvolvimento humano e, também, como pressuposto para a existência social do sujeito.

### **1.3 O professor que planeja: potencialidades para um pensamento criador: verso II – parte final**

Como podemos despertar novas aprendizagens? Como podemos instigar o outro a elaborar novos conhecimentos a partir do que foi aprendido? Como reinventamos palavras e conceitos? Complexas questões que precisariam permear o pensamento dos sujeitos que diariamente estão em contato com outros sujeitos em processo de aprendizagem escolar. Como disse Szent-Gyorgy (apud MORIN, 1999, p. 207), a descoberta “consiste em ver o que todo o mundo viu e em pensar o que ninguém pensou.” Acreditamos que nos processos de ensinar também seja assim; olha para criança e buscar perceber de que forma ela aprende é trazer à vida algo que talvez nem ela mesma saiba.

De fato, “ver o que todo mundo viu” necessita da concepção nova, “pensar o que ninguém pensou”, a qual desencadeia a integração na percepção, e por isso a sua modificação, do qual era antes invisível, embora “visto” (MORIN, 1999, p. 207).

De acordo com Morin (2012), invenção e criação são dois termos que se sobrepõem e que não podemos separar por uma fronteira. Podemos, no entanto, distingui-lo referindo-nos a sua conotação dominante: há na noção de invenção uma conotação de engenhosidade e na criação uma conotação de poder organizador sintético. Importante perceber a natureza real destas duas palavras que tão frequentemente são utilizadas sob o mesmo conceito, apesar de se conceituarem em nascedouros diferentes. A relação destes conceitos com o ambiente escolar e com o planejamento do professor pode sugerir definições quando pensamos no ato de escolher estratégias que levem a um ou ao outro, pois as ações planejadas para serem desenvolvidas em sala de aula podem levar os estudantes tanto para um pensamento criativo inovador, quando surge um pensamento ou algo totalmente novo a partir daquilo que se aprende ou quando as ações desencadeadas levam apenas à um comportamento organizador daquilo que se aprendeu. O que, de fato, o professor almeja que seus estudantes alcancem, em termos de potencial criativo criador, quando planeja suas aulas?

Ainda de acordo com Morin (2012, p. 208), “existem diferentes modos, tipos, e níveis de invenção e de criação (de detalhe, de conjunto, técnica, literária, filosófica, científica etc.)”. Existem criações e invenções que são derivadas de regras, princípios e teorias já existentes e advêm de um processo mais simplista ou até mesmo diária; talvez esse processo

seja o que ocorra ao professor em seus planejamentos para planos de aula, a partir de algo já existente inventa e cria sobre sem que exista de fato algo significativamente inovador com alto poder de evocação de processos de criação.

Porém, são de existência mais difícil de ver por aí as invenções que transgridem as regras e as criações que as revolucionam; e ainda, de acordo com Morin, (2012, p. 208), “as criações mais criativas são as que de si fazem nascer um novo conceito, conformam um novo sistema de ideias, carregam em si a capacidade inteligível de mudar os princípios e regras que dirigem as teorias”. *De per si*, carregam ao nível do pensamento fatos e coisas que mudam a nossa visão das coisas, nossa concepção de mundo e de realidade. São exemplos disso Galileu, Einstein, Newton.... Cada um abriu possibilidades de um mundo novo.

Na aprendizagem para a vida, como deveria ser a educação formal, importante seria que os entes envolvidos em criar ou inventar o espaço tempo para tal feito percebessem que o olho só consegue ver o que a mente está pronta para compreender. Os processos envolvidos nos mecanismos de aprendizagem são complexos na essência da sua constituição e de fato, tudo acontece na mente ao mesmo tempo agora e que, a utilização de bisturi nesses processos desenha no seu traçado, marcas igualmente cortantes que isolam o ser de forma mais que ensimesmada.

Daí o empoderamento do professor (como profissional que ensina) da capacidade de perceber além do que se vê com olhos físicos, enxergar com a mente a possibilidade que se abre no ato de planejar estratégias que estão indo de encontro aos sujeitos que irão executá-las e de fato, usarem a capacidade pensante que carregam em si pelo simples fato de que são seres humanos.

Isto seria como que perceber que, por exemplo, discutir o tema água está para muito além de se escrever sobre a utilidade, a necessidade de racionalizar o uso, aprender sobre as fontes ou sobre a fórmula química do produto; seria em continuidade recursiva buscar sobre a informação de que como as propriedades de dois gases se unificam e dela constituem um produto líquido: a água; e os processos químicos que envolvem a volta dessa substância ao seu estado natural: a evaporação.

Enfim, o pleno desenvolvimento do ser comporta a sua própria reflexividade, ou seja, a consciência, e não podemos dizer que o ato de planejar não requeira essa reflexividade. Sob todos os aspectos, a consciência é o produto e a produtora de uma reflexão; o termo reflexão pode ser considerado, de acordo com Morin (2012, p. 209), num sentido análogo ao do espelho ou da lente, mas, ao nível do ser, a reflexão é muito diferente de um jogo óptico: “[...] é o retorno do ser sobre si mesmo através da linguagem; este retorno do ser permite um

pensamento do pensamento capaz de retroagir sobre o pensamento, e permite correlativamente um pensamento de si capaz de retroagir sobre si”.

De acordo com Morin, tem-se aparentemente dois ramos na consciência: por um lado a consciência cognitiva (conhecimento da atividade do ser por essas mesmas atividades), por outro lado a consciência de si, (conhecimento reflexivo de si); mas parece-nos que elas estão incluídas numa na outra e que a consciência de si está sempre virtualmente presente na consciência cognitiva: a consciência que visa um objeto visa-se ao mesmo tempo a si mesma em virtude do necessário retorno do anel reflexivo sobre si próprio. Isso oferece sentido ao próprio pensamento e na elaboração deste manter-se como sujeito ativo desse processo talvez seja um dos maiores dilemas dos processos escolares.

Esse movimento é perene no contexto em que se desenvolvem os princípios da aprendizagem. Abrir espaços para pensar sobre o próprio pensamento nos ambientes escolares é algo que talvez expanda e modifique alguns rumos da qualidade dos atos que são constituídos e constituintes do espaço/tempo de aprendizagem.

Precisamos então, levar em consideração nos processos educativos formais aspectos especiais quais sejam, a inteligência, o pensamento, a consciência que não são apenas interdependentes, e que, de acordo com Morin (2012, p. 211), “cada um destes termos precisa dos outros para ser definido e concebido. Assim, o pensamento necessita de arte e estratégia cognitiva, isto é, da inteligência”.

A inteligência precisa de pensamento, isto é, das dialógicas polimórficas do da essência do ser, e precisa da aptidão, do estar apto e ser reconhecer como tal para conceber. A consciência precisa de ser controlada pela inteligência, a qual precisa de tomadas de consciência. O pensamento precisa de reflexão (consciência) e a consciência precisa de pensamento. Não há como deixar passar a excelência desse fato tão intrínseco ao ambiente escolar e ao sujeito que ensina, a ele é vital a percepção desses conceitos e de forma íntima transpor seu próprio pensamento criativo na intenção de conduzir o sujeito que aprende pelo caminho que o levará ao encontro do conhecimento utilizando forma mais acertada a sua capacidade de planejar aulas.

E ainda sobre a consciência; se esta é oscilante, tremulante, podendo apagar-se ou iluminar-se; se podem parasitar as nossas vidas, quando é consciência da morte, se é constantemente parasitada pelos nossos egocentrismo; se continua de uma fragilidade externa; se é inaudita a sua cegueira relativamente as suas condições, as suas determinações, aos seus limites, as suas possibilidades; se não vê os buracos negros de inconsciência que há nela, se podemos enganá-la e se própria se pode enganar lamentavelmente na mentira a si própria, não

estaremos ainda na época e infantil bárbara da consciência? E o que fazemos então quando planejamos sobre o que ensinaremos?

Como sujeitos adultos tecnicamente mais experimentados que os estudantes, na vida, na formação, o que queremos quando nos propomos a pensar um plano de aula, que deveria significar e resultar em aprendizagens verdadeiras, e vamos para uma sala, com vários estudantes e executamos aquele plano? Mudança? Aprendizagem? Reflexão de si para si e em si para o outro? O que de fato queremos com a sala de aula e o que fundamenta o nosso planejamento? Cenas dos próximos capítulos.

## 2 ESSÊNCIAS PARA O PLANEJAMENTO

Esta sequência textual traz ao leitor dois temas que são considerados importantes, nesta pesquisa, para o professor que se debruça no planejamento pedagógico que desenvolve diariamente com os estudantes que estão sob sua mediação.

Incluir no fazer pedagógico ações como a escuta sensível dos movimentos que preenchem a escola, das falas dos estudantes, buscando oferecer atenção às necessidades que, muitas vezes, não são faladas por eles, pode denotar responsabilidade, comprometimento e entendimento sobre a real função do planejamento pedagógico executado pelo professor na busca por caminhos que desencadeiem interesse e acorde a motivação nos estudantes pelos caminhos da aprendizagem.

Além do mais, a escuta sensível associada à prática da gestão do planejamento oferece, por meio da lente ampliadora que possui a Teoria da complexidade e da perspectiva histórico-cultural, um novo olhar para esta prática que se apresenta de modo tão comum, mas tão complexa que acontece cotidianamente nos ambientes escolares.

E são sim, aspectos que se caracterizam como Essências, e por que não, essenciais ao planejamento pedagógico, tendo em vista, as demandas de aprendizagens que podem ser geradas por ele aos estudantes. Do acabado, por que viemos, historicamente, de uma perspectiva determinista biológica em detrimento do social; ao possível, por que através desta perspectiva das possibilidades, o olhar foi psicológico, biológica e socialmente direcionado ao desenvolvimento humano de um em e com todos e de todos neste um.

### 2.1 Do acabado ao possível: a escuta sensível e o planejamento do professor

A história humana nos conta que sempre e em todo o tempo, assim como pessoas nascem e morrem todos os dias, que o homem sempre buscou explicações sobre o fato declarado de que os seres humanos são diferentes dos outros seres que constituem o bioma terrestre. Logo foi descoberto que a diferença estava para além do fato bípede *homo ereto*. Algo menor, contudo, composto de outra estrutura de funcionamento, que está até os dias atuais em estudo, se torna o carro-chefe das pesquisas científicas: o cérebro humano.

Até parece meio óbvio, olhando da época atual para trás, que os primeiros aspectos que seriam levados em consideração seriam os biológicos. Nós, de forma geral, temos certa facilidade em ver e analisar o que está sensível aos olhos e a partir daí, tirarmos conclusões a

respeito de temas que entendemos como fato, pautado no padrão do que é normal pré-determinado por vários campos sociais, principalmente o científico.

As forças positivistas da ciência sempre estiveram às voltas em estabelecer parâmetros que justificassem padrões de igualdade e normalidade para a própria ciência e em contrapartida, identificar e colocar em lugar do separado o que era tido como fora dos padrões e normalidade (dois olhos, um nariz, uma cabeça, duas pernas e aí por diante). Então, fazia-se extremamente necessário, dizer o motivo pelo qual um indivíduo era diferente um do outro. E não estava claro! Apesar de enxergar, não viam que só ao puro e sensível do olhar já éramos e somos diferentes!

Quanto a isso, podemos achar as mais variadas possibilidades de explicação que vão da filosófica à religiosa, que trazem em si a essência para a justificativa ao comportamento discriminatório do homem. Algumas até viraram ditos populares, pois quem nunca ouviu “filho de peixe peixinho é!” “pau que nasce torto, cresce torto, morre torto!?” Algumas ideias filosóficas apontam que os seres humanos eram compostos por metais da própria criação que se diferenciavam entre si e diferenciavam os homens entre eles, além de classifica-los quanto à capacidade para o trabalho e para o servir. Imagine só de que era composto os senhores nobres?

Mas, nem tudo é de tudo ruim! Assim como uma moeda rasa tem dois lados a história em suas facetas, às vezes nos oferece até três lados ou mais. Aparece sempre alguém ou um grupo de alguéns que consegue olhar com mais cuidado e abrir uma fresta no lamaçal da intolerância às possibilidades do outro. O positivismo nos marca com o determinismo da ciência e alguns homens, por debaixo desse determinismo, nos marcam com as possibilidades sociais.

Pensamos que podemos considerar como “um homem que surge por debaixo do determinismo”, um escritor bielo-russo, que nasceu em 1896, em Orsha, Bielo-Rússia; falamos de Lev Semiónovic Vigotski, que, em uma era positivista ao extremo, vem afirmar que não só biologicamente se desenvolve a criança, mas também pelo meio social em que vive; daí a importância do ambiente escolar.

Bem no meio dessa proposição, podemos puxar o gancho para uma vertente que durante muito tempo determina a capacidade do homem de se desenvolver nos espaços sociais - os estudos sobre a capacidade intelectual (cognitivo)! Desse ponto de vista, apenas se encontra em condições de ser classificado como gente quem tem a pontuação na média ou acima da média no seu teste de Quociente de Inteligência (QI).

Mais que importante falar da escola, que em seus espaços abriga mesmo que não com total consciência, parte significativa do tempo de vida dos seres humanos socialmente desenvolvidos, espaço no qual a capacidade de desenvolvimento do indivíduo enquanto ser, pode ser estagnada ao se prender em avaliações e testes que, aos avaliadores, dizem quem aquela pessoa é ou não, impedindo o avaliado de decidir sobre isso. Infelizmente, um espaço cerceador quando poderia oferecer liberdade nas oportunidades. Ainda prevalece na maioria dos espaços escolares, o determinismo biológico como pedra fundamental das ações de seus profissionais, ações estas que, ao longo do tempo, aniquila a vida.

Vemos então, aspectos concorrentes e antagônicos que se manifestam a partir da separação e da oposição entre duas vertentes lógicas: o determinismo biológico e a abordagem histórico-cultural. Concorrentes são por que buscam tratar o mesmo tema, e antagônicos por que apesar de buscarem o mesmo tema, os assuntos abordados caminham em vertentes contrárias.

E como que por necessidade do desenvolvimento, aparece no vínculo inseparável entre independência e dependência e os termos que usamos, achando nós, com tanta propriedade, “autonomia”, “independência” e os termos “dependência”, “subjugação” e “alienação” se mostram igualmente necessários, incertos, para dar conta da relação entre seres humanos e a natureza física, social e cultural que o rodeia.

Assim, a unidade indistinta – ser humano biológico e cultural – é, ao mesmo tempo o lugar onde as ações egoístas de indivíduos/grupos que se articulam em ações mútuas, numa fadiga constante onde o ambiente, a cultura o social entra em concorrência com o indivíduo que, ao mesmo tempo, tiram egoisticamente partido da organização produzida por ele mesmo.

E de novo, e novamente e mais uma vez, em uma corrente quase cíclica, percebemos, quase sem autoridade nenhuma que “é na relatividade de um em relação ao outro que cada um adquire e assegura a própria existência”. Determinismo biológico existe por que somos seres humanos e abordagem histórico-social também existe por que somos seres humanos.

Um dos maiores bens culturais, se não o maior, é a linguagem. A Capacidade humana de se relacionar através da fala, da escrita, fez com que tudo se perpetuasse ou tivesse a possibilidade de ser mudado. Possível dizer que a “necessidade faz a corça correr”, e dá necessidade o homem aprendeu a se comunicar e a perceber do que era capaz. E nas descobertas, encontramos diversas formas de linguagens para expressar e acessar outros saberes. Arte, matemática, música, dança, textos... maravilha do poder da criação, do novo, e da comunicação entre os homens, tal é o poder da fala, que através dela, podemos regular o nosso comportamento, nossa memória, atenção e pensamento.

Mas, através da fala, na construção do pensamento desenfreado também dizemos o que é certo ou errado de acordo com a conveniência individual ou social; e talvez, ao que nos requeira mais trabalho ou até aceitação, por muitas vezes, renegamos e nos envergonhamos. Negros, índios, surdos, cegos, cadeirantes, mulheres, crianças,

De tudo isso, é possível afirmar o seguinte, homem e sociedade vivem uma simbiose. Como entidades quânticas, continuam a interagir qualquer que seja seu afastamento. Isso pode parecer confuso, contudo, após participar da história, da cultura mesmo querendo se isolar do mundo, o que ficou dessa participação continua fazendo com que o indivíduo reflita sobre o que viveu e tire novas conclusões.

Desse modo, uma família, uma empresa, uma nação, uma coletividade é sempre mais que a simples soma de suas partes. De certa forma, é como se um fator de interação que não é redutível às propriedades dos diferentes indivíduos, estivesse sempre presente nas coletividades humanas, mas nós sempre queremos mandá-lo para o campo da subjetividade. E então, somos obrigados a enxergar que em nosso pequeno planeta nos encontramos muito longe da não separabilidade humana. E Morin (2012, p. 18), nos estudos da complexidade, assevera:

Assim, todo conhecimento cognitivo necessita da conjunção e processos energéticos, elétricos, químicos, fisiológicos, cerebrais, existenciais, psicológicos, culturais, linguísticos, lógicos, ideais, individuais, coletivos, pessoais, transpessoais e impessoais, que se encaixam uns nos outros. O conhecimento é, portanto, um fenômeno multidimensional, de maneira inseparável, simultaneamente físico, biológico, cerebral, mental, psicológico, cultural, social.

Na constituição de tecido complexo, quando voltamos o olhar para o fazer pedagógico, de forma mais específica, para o planejamento feito pelo professor, é que focamos na relação com o saber ou saberes que são desencadeados ou não nos espaços de sala de aula. Seria importante se, em seu planejamento, o professor devesse começar perguntando por que nossos estudantes vão à escola e por que elas têm que aprender tantas coisas e por tanto tempo. Apesar de aparentar serem questões de cunho filosófico, podemos entender por analogia até que, nenhuma outra espécie animal demora tanto tempo para aprender.

Associando questões pedagógicas e epistemológicas nos permitimos perguntar qual tipo de abordagem nos permitem entender o que está acontecendo na história escolar de uma criança, o que se tem de fazer para aprender alguma coisa. Indubitavelmente, essas questões precisariam estar na base da elaboração do planejamento do professor que, com ele, pretende fazer com que a criança aprenda algo.

Profissionais escolares, ao longo da história, sempre relatam o desejo de ver a escola mudar; e saber por que os estudantes aprendem ou não aprendem poderia ser um ponto de partida em direção a uma mudança de planejamento, pois, de acordo com Charlot (2013), a transformação da escola está estritamente relacionada com a atividade do estudante; e em tese, o guia das atividades dos estudantes se ancora na dupla professor-planejamento.

Podemos acreditar na perspectiva de que só aprende quem tem uma atividade intelectual; e partindo do pressuposto de que todos temos alguma atividade intelectual, todos temos possibilidades de aprendizagens. Às vezes, seria preferível “consertar” o mecanismo do entendimento que pensamos faltar em alguns estudantes, mas sabemos que não é possível. “O professor não conseguirá desencadear a aprendizagem se não encontrar, da parte do estudante, uma atividade intelectual que vá ao encontro a aquilo que se quer ensinar” (CHARLOT, 2013, p. 159). De novo, para aprender precisa haver atividade intelectual e para ter atividade intelectual, o aprendiz precisa ver, encontrar, sentir um sentido para isso; e um sentido alinhado ao aprendido.

Quando ouvimos nas escolas estudantes afirmarem que gostam demais da escola mas, quando são perguntadas sobre o que não gostam afirmam que não gostam das matérias e do professor, podemos analisar que a escola desencadeia um sentido para o aprendiz, apenas esse sentido desencadeado não está vinculado a aprender o que a sala de aula pelo professor e seu planejamento estão querendo ensinar; o sentimento de prazer esta na escola, mas não na aprendizagem escolar.

Portanto, pode-se dizer que prazer e desejo caminham na mesma direção e se tornam a mesma coisa e que, o desejo é fator elementar da vida escolar, tanto para o sujeito que aprende quanto para o sujeito que ensina.

Como afirma Charlot (2013, p. 160), o problema é saber como despertar no aprendiz, um movimento interno, um desejo interno de aprender. O que poderia fazer com que uma aula seja interessante? Vamos ao encontro novamente ao professor e ao seu plano de aula. Quais são os seus componentes basilares? O que oferece suporte ao professor para que seu planejamento dê, ao estudante, oportunidade para se mobilizar para aprender? Essas duas questões, que são fundamentais nesse trabalho, também nos remetem à heterogeneidade das formas do aprender, o que também nos levaria a uma heterogeneidade nas atividades levadas para serem realizadas em sala de aula, que, de certo, deveriam estar previstas no plano de aula elaborado pelo professor.

E pode-se pensar nos fatores experiências, vivências que caracterizam as pessoas nos contextos sociais e, portanto, na escola o que caracteriza a pessoa é a forma como ela se relaciona com o mundo, com os outros, consigo mesma, conseqüentemente, com o saber e, de forma mais geral, com o aprender.

A dica aqui, é ampliar a oportunidade de ler o mundo com a lógica dos outros, dos aprendizes, por exemplo, com os olhares dos outros, para entender como se constrói a experiência dos outros, como se estrutura o mundo dos outros. De uma forma subjetiva e complexa, adicionar uma dose extra de alteridade, empatia e escuta sensível no dia a dia e no planejamento da aula a ser desenvolvida com os estudantes.

Para ensinar, profissionais da educação se valem primeiro do que está à mão: órgãos dos sentidos (visão, tato, audição, olfato, paladar). Todos os mecanismos externos que dão acesso a mecanismos internos que num movimento recursivo, levam e trazem informações das mais variadas do mundo interior para o exterior e vice-versa.

Porém, diante da realidade do mundo moderno em que vivemos, não temos espaço para abarcar todas as tarefas que gostaríamos e que deveriam ser realizadas. Priorizamos algumas e, então, corremos o risco de priorizar o que para determinado contexto, não seria prioridade. Nessa demanda de não priorizar o que de fato importa e das adversidades de lidar com desconhecimento do que, de fato, importa o contato com o outro, o espaço para as relações interpessoais e a qualidade destas relações muitas vezes perderam espaço nas relações diárias e principalmente nas relações pedagógicas.

Não podemos nos esquecer de que é a vida que movimenta nossas relações diárias e que sem aquela, essas não existiriam. Cultivar nos espaços sociais escolares a importância da vida e valorizá-la necessita fazer parte do plano de aula do professor; somos mobilizados pelo desejo de aprender desde que nascemos e esse processo faz parte da constituição da vida e faz parte da constituição dos fazeres escolares. Ensino e aprendizagem são dois polos interligados pelas ações das pessoas envolvidas: sujeito que ensina e sujeito que aprende. Como assevera Sousa (2011), as relações humanas são peças fundamentais do contexto social em que vivemos desde as mais remotas situações até os mais inusitados acontecimentos.

Aprendizagem é relacionamento, nela estamos nos encontramos em constante troca com o outro mesmo que não percebamos; e podemos dizer que, esse relacionamento é inevitável e, sendo assim, precisamos fundamentá-lo na qualidade. E de acordo com Sousa (2011, p. 17):

A escuta sensível é uma porta que nos leva a conhecer o outro na sua totalidade humana e social. Permite-nos conhecer as várias faces de uma pessoa: seu lado forte, seu momento frágil, sua dor, sua alegria, sua coragem, seu medo; a escuta nos permite a aproximação, e esta é a proposta da escuta sensível: entrar em totalidade com o outro.

Escutar pode ser entendido como a sensibilidade de estar atento ao que é falado, ao que está expresso através da velha e boa palavra, dos gestos, das emoções; vinculado ao ouvir com atenção. Aqui se faz necessário diferenciar os conceitos de ouvir e de escutar, pois suas diferenças são relevantes, principalmente no contexto escolar. O ouvir por assim dizer está relacionando com os cinco sentidos, compreender processar mecanicamente o que é dito, decodificar os símbolos falados. Escutar transpõe essa etapa, vai além da limitação daquilo que está claramente falado.

Segundo Ceccin (2001, p. 15), “escutar exige a percepção, sensibilidade de compreensão para aquilo que fica oculto no íntimo do sujeito. A audição se refere à captação dos sons, enquanto a escuta tem o caráter de falar a respeito da captação das sensações do outro, realizando a integração ouvir-ver-sentir”.

Os estudantes, no contexto escolar e na vida diária, expressam-se das mais variadas maneiras, o que queremos dizer é que existe outra forma além da fala e da ação que precisa ser escutada: o silêncio. No silêncio, cabe ao observador a sensível percepção para compreender o outro na sua completude e complexidade. O silêncio, entendido como linguagem, se propõem como motricidade expressiva, possibilitando a quem escuta a oportunidade de perceber as ações subjetivas do indivíduo. Chamando pelo sujeito, podemos afirmar que este possui características objetivas e subjetivas, esta, com seus traços mais sensíveis requerem maior sensibilidade em um processo de desvelar do sujeito. Barbier (2002, p. 141) nos lembra

É indispensável lembrar que o homem permanecerá, para sempre, um ser dividido entre o silêncio e a palavra, e que somente a escuta do pesquisador poderá penetrar e captar os significados do não-dito. A pessoa que se dispõe a escutar não basta que tenha ouvidos, é necessário que ela realmente silencie sua alma. Silencie para perceber aquilo que não foi dito com palavras, mas que talvez tenha sido expresso em gestos, ou de outra forma.

Importante lembrar que, ao ouvinte não pode ser liberada as ações de julgar, medir, comparar o que ouve, o que escuta. Precisa exercitar a ação de sair de si e partir do outro, perfazendo um movimento de compreensão, sem aderir ou identificar suas opiniões com as opiniões dos outros, tanto no que é dito quanto no que é feito. E na escola, parece que temos a necessidade da massificação das ações, do que ouvimos e por muitas vezes, atribuímos, após

nossas célebres avaliações marcas nas pessoas, nos colegas, nos estudantes. Se ao escutar, estivermos ensimesmados por nossas opiniões, pelos preconceitos estaremos caminhando na direção de impedir o acesso à singularidade do sujeito que aprende. E, de acordo com Coelho (2009, p. 26): “Escutar sensivelmente significa esvaziar-se de nós mesmos para que possamos reconhecer o outro na sua singularidade”.

Um dos principais conceitos interligados à escuta sensível é o conceito de empatia onde podemos defini-lo como sendo a maneira de ser em relação à outra pessoa denominada empática transformando-se numa capacidade real para entender as percepções e os sentimentos de outra pessoa, o que significaria adentrar no universo de percepção do outro e sentindo-se plenamente à livre dentro dele.

Ao ser empático é requerível uma sensibilidade perene para com as variações que podem ser identificadas no outro ser ou sujeito dedicado à relação dos significados que ela percebe, ao medo, à raiva, à ternura, à confusão ou ao que quer que ele/ela esteja vivenciando, o que se transcreve em viver, por um período de tempo, a sua vida, movimentando-se neste mundo de forma suave e sensível sem apelos emissores de sentenças, declarando os significados quase não identificáveis, sem buscar demonstrar sentimentos dos quais a pessoa não tem consciência, sem ameaças de qualquer nível.

Ainda, ser empático denota a manifestação de um *modus* em como você sente o mundo do outro, em uma perspectiva que analisa, sem viés e sem medo, os movimentos e situações que são enraizados de sentimento de medo. Denota, frequentemente, avaliar com o outro, a exatidão dos sentimentos e nos deixar ser orientados pelo que se tem como resposta. Modificados então, nos tornamos um parceiro verdadeiro deste outro em seu mundo interior, no qual, mostrando os possíveis significados presentes no fluxo de suas vivências, ajudamos a pessoa a focalizar esta modalidade útil de ponto de referência, a vivenciar os significados de forma mais plena e progredir nesta vivência.

A escuta sensível pede a compreensão do sujeito como um todo, o que envolve seu estado de um sujeito completo e complexo. A complexidade se refere a entender e compreender os vários elementos que fazem parte do contexto do sujeito, entendido como ser social que sofre as influências do meio em que vive. A criança do sujeito, então, necessita ser pensada em todas as suas necessidades específicas; precisa ser vista, escuta, sentida, para que só assim fique mais perto de nós, de seus professores, a sua compreensão. Uma parceria: Vigotski-Morin-Barbier.

Ainda, em relação à escola, devemos apontar que esta não precisaria ou não deveria fixar suas ações apenas no conhecimento intelectual e nas produções cognitivas, isso seria uma negativa ao desenvolvimento integral do estudante, o que fatalmente geraria cidadãos “deficientes”. Ao professor é importante possibilitar variantes para reconhecer as nuances externas à sala de aula e que muitas vezes vêm à tona influenciando no processo educativo.

Para Cerqueira (2007), a escuta sensível busca compreender o outro nas suas singularidades, totalidade e valores, ou seja, no seu processo histórico-social-cultural. Para além do ato de ensinar a ler e a escrever ou ensinar continhas de matemática, é preciso ouvir os apelos silenciosos que ecoam na alma do educando. Faz-se necessário que o professor esteja disposto e deseje por aprender sobre seu aprendiz, percebendo que ele é um facilitador das aprendizagens e que seu plano de aula se empodera e atribui poder à medida em que mantém o foco no estudante.

Portanto, necessário é estar aberto às novas experiências, procurando se entender e entender o outro numa relação empática pode contribuir para a formação de cidadãos críticos, não limitados por aquilo que lhes é imposto, mas convictos de sua liberdade e capacidade criadoras, diante da realidade na qual estão inseridos (COELHO, 2009).

O professor, a escola, detêm um importante papel na construção social do sujeito e, práticas firmadas na responsabilidade, na afetividade e na sensibilidade precisariam estar descritas como parte essencial do planejamento de aula do professor. É o conscientizar-se do nosso processo de inacabamento, a partir dele nos tornamos mais sensíveis a um novo aprendizado e abrimos as portas para que novos aprendizados cheguem até nossos estudantes e, inserir a escuta sensível no planejamento do professor é necessariamente incluir a sensibilidade no contexto escolar, mais gente convivendo e aprendendo entre si e mais gente se percebendo como gente no mundo.

## **2.2 Diálogos pedagógicos: o professor e a gestão do planejamento**

Diante de todas as discussões que já permearam este trabalho, ainda há que falarmos sobre o sujeito professor, aquela pessoa que planeja as aulas em nossas escolas em uma sociedade contemporânea. Quando pensamos sobre os possíveis desafios que são enfrentados cotidianamente podemos perceber que os professores sofrem de certa ansiedade e estresse que recebem advindo de sua profissão. O professor vive ansioso, pois, que há um certo excesso de futuro em sua prática e estressado por conta do déficit de presente. E como disse Nóvoa (1999, p. 25):

[...] do excesso das “vozes” dos professores à pobreza das práticas associativas docentes; não recusando um pensamento “utópico”, é criticado as análises “prospectivas” que revelam um “excesso de futuro” que é, ao mesmo tempo, um “défice de presente”.

Sobre isso, podemos inferir que ao acumular um vasto vocabulário como “globalização”, “inovações”, “sociedade do saber”, “novas tecnologias de informação e comunicação”, há o risco de que o que estamos vivendo no presente seja analisado da forma mais acertada em prol de algo profético que é lançado sobre nós a respeito do futuro. Fazer parte de uma sociedade que esta em constante desenvolvimento, ainda mais em uma profissão que diz respeito ao desenvolvimento de crianças, é difícil mesmo evitar a propensão de se estar sempre a um passo à frente.

Em relação a este assunto, é possível que exista possibilidades de superação às contradições que os professores enfrentam, pois elas acabam por terem seus nascedouros do impacto que há entre as práticas do professor atual e ao que se espera do professor ideal.

Vários aspectos a respeito da escola são discutidos e até implementados sem que o professor tome de fato posse deles. Socialmente falando, frequentar a escola e conseguir um diploma de certo nível de escolaridade abre ou abria as portas para um emprego e doravante significa uma inserção social e ascensão social. De fato, ao se alcançar determinados status na sociedade vale afirmar que isso se deu também pela expansão das escolas e da garantia de acesso a ela.

Contudo, surge daí um novo modelo de inserção na vida adulta, no qual a articulação entre o nível de estudos e a profissão exercida se torna claro e altamente determinante de qual papel o sujeito ocupa socialmente. E sobre isso, precisamos deixar claro que, a história escolar de uma criança desencadeia consequências importantes, efetivas ou potenciais para sua vida futura.

Isso se dá, em primeiro lugar porque ser bem-sucedido na escola é um ponto de alta cotagem social. As notas, os diplomas, as formaturas valoram a pessoa e imprimem nela um futuro. Entretanto, nada é tão simples, pois para além de se ter uma nota boa e um diploma, é imperioso que se consiga notas e diplomas melhores do que os dos outros para que se possa conquistar as melhores vagas no mercado de trabalho capitalista e fazer parte de posições sociais mais lucrativas e prestigiadas. Esta, então, estabelecida a concorrência nos ambientes escolares.

Em segundo lugar, uma nova composição social de estudantes que vêm ingressando nas escolas, encontra dificuldades para entenderem os motivos pelos quais a escola faz exigências no tocante à aprendizagem e à disciplina; até por que, com advento globalizante da internet e seus adjacentes programas como *Whatsapp* e *Instagram*, por exemplo, fornecem muito mais atração para os estudantes do que a escola.

Em terceiro lugar, por estas e também outras razões não comentadas aqui é que podemos perceber as contradições que entram na escola e desestabilizam a função docente, pois ao colocar sobre os ombros dos professores a responsabilidade sobre os resultados dos estudantes, a interface direta com os pais, que exigem dos professores aulas bem dadas e cobram que seus filhos aprendam mesmo que estes não estejam interessados em estudar, a sensação de vigia constante e alvo de críticas é que vão se multiplicando os discursos sobre a escola e sobre os professores, de acordo com Charlot (2013).

Enfim, as práticas pedagógicas que se apresentavam eficientes tendo seu selo de garantia emitido pela tradição passam a ser questionadas e criticadas, onde inicia-se o processo de morte do professor que talvez pudesse se relacionar de uma forma mais fechada com os processos de ensinagem e inicia-se o nascimento do professor que propõem a interação entre o que ele planeja e os processos de aprendizagem que são escolhidos por seus estudantes. E então, afirmamos que, todas as transformações sociais vividas até a atualidades impõe consequências sobre a profissão professor, que acaba por se ver desestabilizada não somente pelas formas como as exigências tem se tornado crescentes por parte dos pais e da opinião pública, mas também na sua posição profissional, com seu público de estudantes e mais ainda, em suas práticas.

Gerir os vários espaços que estão inseridos no ambiente escolar seja como gestor escolar ou como gestor da sala de aula se tornou uma tarefa comprometedora e altamente delicada ante a ausência de regras definidas para se aplicar. O professor não é mais um funcionário para aplicar regras e executar planos de aulas demandados pela hierarquia, tem se tornado um profissional que ganhou autonomia inclusive para resolver os problemas. A declaração é: “Faça o que quiser, do jeito que quiser, mas resolva o problema!”

O professor se tornou o responsável pelos resultados e em particular pelo fracasso dos estudantes (CHARLOT, 2013). Vigia-se menos o que o professor está fazendo na sala de aula, mas em contrapartida, é inserido no contexto da aula altos níveis de avaliação dos estudantes, que ironicamente, gera um contrapeso lógico em relação ao trabalho do professor.

O fato é que, tudo isso, gera uma questão de formação e fixação de identidade do professor e em relação às ações deste enquanto responsável pela sala de aula. Para adequar-se à essa nova proposição os professores em conjunto com toda a escola são chamados a elaborar um projeto político pedagógico que leve em conta todo o contexto escolar e da comunidade onde a escola esta inserida, no qual farão a previsão das formas de como mobilizarão os recursos financeiros para atingirem a eficácia e a eficiência na formação, desenvolver projetos com os estudante e tal. Contudo, esta nova face do trabalho pedagógico deixa o professor um tanto quanto perdido, pois a sua identidade ainda é atrelada ao pensamento tradicional de planejar aulas e ministrar aulas.

A situação pode ficar ainda mais complexa, pois existem tensões que são inerentes ao próprio ato de educar, ensinar, levar à aprendizagem. Sendo mal geridas, essas tensões tendem a virar contradições vividas por professores e estudantes no ambiente escolar. Sobre gerir, Lück (2014, p. 25) afirma:

Gerir é o processo de mobilização e articulação de esforços e pessoas, coletivamente organizadas, de modo a promoverem objetivos comuns, envolvendo a articulação, a interação e a integração de diferentes elementos necessários a essa realização, inclusive a resolução de impasses, dificuldades e tensões relacionadas comumente a esse processo e esforço.

A forma como são geridas as tensões que são inerentes ao próprio trabalho e o modo como são tornadas contradições estão correlacionadas e dependentes da atuação prática do professor e como suporte a ela, a gestão organizacional da escola, do funcionamento institucional escolar, do que a sociedade espera desse professor e o que lhe é solicitado. As contradições são estruturais e ao mesmo tempo sociohistóricas, uma vez que são moldadas pelas condições sociais de ensino da época. Aqui, acaba por ficar estabelecido o paradigma entre o professor que se autoidentifica tradicional e o professor que se diz construtivista.

Entretanto, quando o professor se sente amparado pelo ambiente escolar, pela gestão escolar, pela comunidade, é certo que ele alicerceará sua identidade dando a esta um formato mais robusto e atuante nos processos escolares, tanto dentro quanto fora da sala de aula, as dificuldades e contradições acabam se tornando balanços de pouca amplitude que se manifestam em ocasiões onde está presente dificuldades profissionais particulares e não de todo um contexto coletivo que inclui outros professores, estudantes e comunidade, ou cada um desses segmentos em separado.

Em relação aos processos pedagógicos se perguntarmos aos professores de determinada escola se eles são construtivistas ou tradicionais, a aposta é que a maioria se denominaria construtivistas, contudo, se a prática do planejamento atrelada com a da sala de aula for observada, veríamos muito mais tradicionalistas do que construtivistas.

Na verdade, existe uma dicotomia que não representa de fato os conceitos seja construtivista ou tradicionalista. Não podemos confundir práticas tradicionais com um ensino tradicionalmente de qualidade, por exemplo. A característica do método tradicional é outra, que se segue com o professor explicando o conteúdo da aula e as regras das atividades e o estudante faz o que lhe foi ensinado. Primeiramente, o professor diz o quê e como fazer e depois o estudante executa.

Partindo do exposto, o construtivismo desencadeia um processo de quebra de postura e prática fundamental, apesar de que muitos pensam que ser construtivista é ser moderno, dinâmico e inovador; como se toda inovação fosse boa, o que não se comprova. Conceituar uma postura prática construtivista significa uma oposição ao modelo da aula tradicional que é seguida por exercícios de aplicação de modelo em que a atividade vem primeiro. É mobilizar o pensamento do estudante na perspectiva de tentar resolver situações e propor pensamento ativo, construindo respostas, que de fato são as portas de acesso ao saber. Bachelard (1996) afirmou que, na história da ciência, o saber nasce do questionamento e se constrói por retificações sucessivas.

Esses achados são muito importantes tendo em vista que ninguém pode negar que a atividade de quem aprende é o fundamento da aprendizagem, não é o professor dizendo o que é para fazer que vai provocar uma atividade intelectual voltada para a aprendizagem. Faz-se essencial aliar aos aportes nos quais Vigotski ressalta o movimento no qual a criança nasce em um mundo onde lhe preexistem significações, ou seja, palavras-conceitos que devem ser mostradas, ensinadas à criança e apropriadas por ela. Daí, podemos inferir que o papel a ser desempenhado pelo professor não é de acompanhar os estudantes em seus processos de aprendizagem, mas, também, em um modo mais organizado, fazer transitar significações que até então, são desconhecidas pelos estudantes.

O professor na sala de aula é o sujeito que desempenha a primordial ação de mediar, articular, mobilizar, liderar, coordenar processos sociais e interações de modo a canalizar e despertar talentos humanos em processo de aprendizagem (LÜCK, 2014).

Posto isso, o importante não é se definir um professor de um tipo ou de outro, mas sim atentar-se para o fato sobre qual modo ele resolve duas tensões que estão intrínsecas ao ato de ensinar e ao de educar, sendo que ensinar se manifesta como ação de mobilizar as atividades

dos estudantes para que elaborem saberes e em conjunto mostrar a eles um conjunto patrimonial de conhecimentos sistematizados produzidos por gerações anteriores. Isso implica na constituição de um professor não de respostas, mas, sobretudo de questionamentos, e esse saber necessária e fundamentalmente precisa estar caminhando dentro do planejamento do professor no seu ato de questionar.

Mas, o mais importante disso tudo, é sabermos que os estudantes às vezes caminharão sozinhos, com um indelével acompanhamento do professor e outras vezes andarão de mãos dadas com ele, entretanto, o que marca esse caminhar do estudante, mesmo que ele não saiba, é a cara que o professor dá à aula quando ele senta e planeja os delineamentos do que ele utilizará para despertar o estudante que há dentro de todo estudante.

A gestão do planejamento é a ação que estabelece a unidade, direcionamento, o ímpeto, a consistência e coerência à ação educacional, a partir do ideário e estratégias que serão adotados para tanto. Em vista disso, essencial é pontuar que o esforço que se faz na gestão do planejamento, vai, em última via, destacar as melhorias nas aprendizagens dos estudantes e suas formações; em resumo, aperfeiçoa-se e qualificam-se as formas de gestão em relação ao planejamento para que sejam maximizadas as oportunidades e de aprendizagens dos estudantes.

É importante ficar claro que o processo ensino-aprendizagem se manifesta em um processo de gestão, que na sala de aula é desempenhado primeiramente, pelo professor que, em busca da maneira acertada de garantir que a unidade seja um aspecto bem delineado do seu trabalho como condição para que a todos os estudantes seja garantido uma real experiência de acesso igualitário à vivências no progresso escolar, em um fazer democrático, exerce uma demanda na qual se faz necessário uma ação específica da coordenação, supervisão, monitoramento e avaliação tanto por parte do professor como por parte dos gestores da escola, apoiando o professor com vistas ao desenvolvimento contínuo de sua competência profissional.

Inserir a experiência do estudante como a principal base para o planejamento pedagógico, sem abrir mão de levar em consideração a influência do meio social escolar no qual se destrava a atuação docente, como organizador desse meio social que determina a aprendizagem, é uma tarefa que requer tempo, dedicação, disponibilidade para o novo a qualquer momento.

Como gestor de aprendizagens, quando o professor articula em seu trabalho de planejamento, mantendo o foco no estudante e nas necessidades desse, o que está vinculado a diversos fatores de diferentes ordens e origens (sócio-econômica, por exemplo) e buscando

manter em certa tranquilidade suas próprias dificuldades enquanto sujeito na sociedade, ele, o professor mantém o foco de atenção no estudante, em suas necessidades educacionais, suas motivações e seu talento que serão mobilizados para aprendizagem, mediante a participação em experiências estimulantes e dinâmicas que se tornarão vivências.

Extrapolando a sua complexidade e a urgência diária de articulação de todos os componentes e ações mentais e práticas, há que falar que é importante compreender o real papel desempenhado pelo professor, que possui seus valores, sua formação, seus conhecimentos, habilidades e atitudes, suas expectativas quanto à aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes e ao seu próprio trabalho docente para essa promoção; a natureza de sua experiência profissional, o nível de comprometimento com seu trabalho e sensibilidade em relação aos estudantes como pessoas.

Já na sala de aula, o professor depende de um grande conjunto de habilidades, atitudes e conhecimentos, com a finalidade de que a cada momento, no desenrolar das aulas, tomar decisões pedagógicas efetivas e aplicá-las em ações bem orientadas, formadas e informadas a partir da visão do todo e de todos os elementos que se interligam e interagem nos mecanismos de sensibilidade a respeito da variação de seus significados, de acordo com o contexto e a situação. Todos esses pressupostos aparecem previamente, ao professor quando esse se dedica a pensar um planejamento revelado e direcionado ao que de fato ele se propôs a fazer enquanto profissional.

O fazer trabalho do professor entrelaça sim, habilidades de gestão, caminho pelo qual ele se torna capacitado em articular os elementos que atuam mutuamente e entre si no ambiente pedagógico apontados efetivamente para a efetiva aprendizagem dos seus estudantes. Porém, o que se observa em sala de aula é um contexto cheio de atividades como pretexto para a efetiva aprendizagem, como se quanto mais papel nas mesas se tem mais aprendizagem se proporciona. Não precisa ir muito longe para perceber que ações assim são lamentáveis perda de tempo de vida, de saúde, de produtividade qualitativa e de dinheiro.

É afirmativo dizer que, com base em uma ausência de relação afetiva e efetiva emocionalmente por parte do professor em direção aos estudantes, esses se sentirão livres para quaisquer outros tipos de relacionamentos com os outros colegas das formas mais subversivas. A isso costumamos denominar indisciplina, mas pode se configurar nominalmente como ausência de planejamento direcionado aos estudantes.

Ao considerar a probabilidade de ocorrência deste comportamento, a gestão do professor terá início antecipadamente: elas podem ser prevenidas na fase de planejamento e preparação das aulas, envolvendo a previsão de dificuldades a serem experimentadas pelos

estudantes, bem como a escolha de instrumentos ativos e participativos de envolvimento dos estudantes na aula, de forma que essa os envolva mutuamente.

Este ponto se refere preferencialmente aqueles estudantes que demonstram um comportamento que requerem atenção diferenciada, do tipo que não senta, está sempre provocando um ou outro colega ou se recusando a realizar as atividades que são propostas, tendo em vista que o professor poderá de certa forma, prever suas próprias ações mediante a cuidados direcionados ao acompanhamento estimulação, com estratégias que compreendam diversos níveis de dificuldades. Lück (2014, p. 35) afirma que

Estratégias para o envolvimento dos estudantes e ativação de seus processos mentais, estratégias de equilíbrio e maximização do uso do tempo, previsão de dificuldades e alternativas para superá-las, são, portanto, aspectos levados em consideração no planejamento e na implementação das ações pedagógicas. Abrange também a previsão de processos e dinâmica de relacionamento interpessoal entre professor e estudantes e entre estudante e estudante, considerando a dinâmica das relações interpessoais que ocorrem na aula e que demanda do professor contínua observação às variações de ânimo e atenção dos estudantes [...].

Por fim, a gestão do planejamento e, por conseguinte, da aprendizagem, se desencadeia diante de ações focadas em pessoas e em como elas são entrelaçadas nessas ações, sempre mantendo em mente a sua mobilização e envolvimento inteiro na inserção articulada de competências, métodos, recursos, técnicas na equalização e no destacamento do processo contínuo de transformação e desenvolvimento humano.

### **3 PASSEIO METODOLÓGICO: UM CAMINHO TRILHADO A DUAS MÃOS**

Olhar em direção às possibilidades metodológicas faz com que seja significativo afirmar que são várias as formas e os modos de desencadear a análise de dados que podem ser oriundos de estratégias que objetivam interpretar dados e dar a eles uma finalidade teórica do ponto de vista da pesquisa científica.

Levando em consideração os objetivos e o objeto dessa pesquisa, algumas bases teóricas e alguns aspectos foram elencados para vislumbrar a forma como os sujeitos envolvidos nesse trabalho trouxessem de fato o real entendimento do mundo em que vivem e trabalham: a escola, e mais especificamente, o mundo do planejamento de aula.

No contexto escolar, os sujeitos desenvolvem significados subjetivos se suas experiências e vivências, que são direcionados para outros sujeitos, sejam eles estudantes ou colegas de profissão. Tais significados e suas significações são múltiplos e variados, o que levou a pesquisadora a buscar a complexidade dos pontos de vista ao invés de classificá-los em categorias ou ideias, para não correr o risco de estreitá-los.

Na escolha do caminho metodológico, alguns aspectos essenciais são priorizados, tendo em vista, a busca pela participação envolvida dos participantes da pesquisa. Nesse contexto, as questões se tornam amplas no intuito de que os sujeitos envolvidos na pesquisa possam construir o significado de situações suportadas em discussões ou interações com outras pessoas e consigo mesmas. Quanto mais abertos forem os questionamentos, melhor; pois oportuniza ao pesquisador ouvir atentamente o que os participantes falam e realizam no ambiente da pesquisa.

Os significados subjetivos são pressupostos negociados social e historicamente, por isso, vale afirmar que não estão desenhados nas pessoas, mas são elaborados e realizados por meio da interação com outras pessoas e por constructos históricos e culturais os quais delineiam o modo como os sujeitos agem em sua própria prática e influenciam na vida prática de outros sujeitos. Vale afirmar que, o planejamento do professor é a grande ferramenta para delinear sua forma de pensar e realizar algo na vida escolar de outros sujeitos, daí então, a sua grande importância.

Por isso, a importância de tratar os processos de interação entre os sujeitos da pesquisa e manter a concentração nos contextos específicos em que as pessoas vivem e trabalham, para assim, compreender os variados ambientes históricos e culturais dos envolvidos na pesquisa. Assim, é salutar reconhecer também que, a pesquisadora com suas próprias origens, delinea sua interpretação e se posiciona na pesquisa na busca por reconhecer como sua interpretação

flui de suas experiências e vivências pessoais, culturais e históricas. E, por isso, construímos um caminho qualitativo.

O objetivo da pesquisadora foi perceber o que outros sujeitos, no caso, os estudantes, atribuem ao mundo pedagógico em que trabalham através do planejamento do professor. Os significados são construídos pelos seres humanos quando estão envolvidos no mundo/escola que estão interpretando, por isso, a metodologia qualitativa foi chamada à pesquisa. E sendo essa interpretação, permitidora de tecituras também objetivas e tendo em vista que, os instrumentos utilizados abriram espaços a outras análises, andamos em direção ao outro lado influenciador: a metodologia quantitativa.

Por coadunar com a perspectiva histórico-cultural e com as especificidades que a pesquisa em área subjetiva requer como levar em consideração aspectos da complexidade, vimos que estas possibilidades metodológicas reconhecem as necessidades de determinados objetos de estudos. Com a emergência por desenvolver um aporte metodológico que pudesse contar com um instrumental de pesquisa adequado para resolver problemáticas nas quais os objetos de estudos possuíssem qualidades do “impreciso”, do “incerto”, do subjetivo, a abertura de dois caminhos para a análise se apresentou bastante coerente e consistente.

O projeto em questão tem como meta analisar quais aspectos são considerados pelos professores de uma Escola Classe (EC) – Ensino Fundamental – Anos Iniciais, quando elaboram o planejamento pedagógico. E, tentar compreender se de fato o professor traz à memória as reais necessidades de aprendizagens de seus estudantes e se o planejamento é delineado de forma a atendê-las, também faz parte do repertório da pesquisa. Pensando o ensino como um aspecto social inseridos num contexto cultural amplo, e como parte desse, o planejamento do professor, este projeto assume o formato de pesquisa de caráter também qualitativo.

Um dos conceitos de pesquisa qualitativa afirma que a mesma supõe o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada, através do trabalho de campo, sem a intervenção direta do pesquisador, mas, com a imersão deste no campo de pesquisa que por sua vez acaba também constituído pelo pesquisador (GONZÁLEZ-REY, 2005).

Esta pesquisa apresenta os seguintes eixos teóricos, quais sejam: o olhar histórico-cultural, a complexidade e o planejamento pedagógico. Os participantes da pesquisa são professoras de uma EC do Ensino Fundamental – Anos Iniciais – de uma escola da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF), situada na Região Administrativa do Guará (RA X).

Aqui, a pesquisa quantitativa, que se apresenta como um caminho aglutinador e analisador dos dados que foram colhidos, oferecendo à pesquisadora a oportunidade de provar teorias examinando a relação entre as variáveis através da entrevista semiestruturada, na qual dados objetivos foram levantados também. Essas variáveis podem ser analisadas e medidas basicamente por instrumentos também objetivos, proporcionando a análise dos dados numéricos para que esses possam ser evidenciados por procedimentos estatísticos.

No caminho da análise de dados quantitativos partindo de uma Episteme Qualitativa, a pesquisadora pode apresentar suposições sobre a testagem dedutiva das teorias, sobre a criação de proteções contra vieses, apresentando um controle de explicações e alternativas, deixando clara a sua capacidade para fazer generalizações e replicar achados.

O procedimento metodológico desse trabalho visa utilizar também, informações quantitativas em uma investigação qualitativa, tendo em vista o caráter dos instrumentos que foram utilizados e a perspectiva ampliada da aplicação do questionário/entrevista que forneceu à pesquisadora a oportunidade de ampliar as possibilidades tendo em vista que dele, vieram dados tanto qualitativos quanto quantitativos, por meio de uma análise construtiva interpretativa.

Nesse caminho metodológico a pesquisa foi adquirindo uma característica de métodos mistos, pois a abordagem de investigação se delineou através da possibilidade de combinar ou associar as formas qualitativas e quantitativas (CRESWELL, 2010).

Essa abordagem envolve suposições filosóficas, o uso de abordagens qualitativas e quantitativas e a mistura das duas abordagens, caminho esse que foi sendo trilhado no decorrer do caminhar da pesquisadora no contexto em que a pesquisa aconteceu. Neste sentido, vale ressaltar que este trabalho transcende a simples coleta e análise de dois tipos de dados; certamente, envolve também a utilização de duas abordagens conjuntamente, de tal forma que a grande força do estudo se tornou maior do que a pesquisa qualitativa ou quantitativa em suas formas e apresentações isoladas.

Dentro das duas perspectivas investigativas se apresentam concepções que, diante de olhares mais radicais, não poderiam estar trabalhando em conjunto. E sobre isso, vale dizer de fato, que pode aparecer aos olhares de quem lê um caráter determinista, no qual as causas provavelmente determinam os efeitos e ou os resultados; pode-se apresentar também de forma reducionista, entretanto, não é o que se apresenta neste estudo, tendo em vista que, diante do formato quantitativo, trata-se de uma pesquisa onde a observação e a mensuração atenta e coordenada da realidade objetiva buscou oferecer ao leitor uma leitura diferenciada do contexto do espectro dimensionador da ação do professor diante do planejamento das aulas.

Diante disso vale ressaltar que a verdade absoluta não pode ser encontrada, tendo em vista o objeto da pesquisa ter por trás de si sujeitos que, como tais, interferem na de forma diversificada e intencionalizada na elaboração de seus pensamentos ao responderem as questões propostas. Isso pode equivaler à mensuração atenta da realidade que se passa no mundo fora do constituído e pensado pela própria pesquisadora.

Tem-se claramente, que a pesquisa é o processo de realizar declarações e após isso, passa-las por um trato de refinamento ou mesmo por abandonar algumas afirmações para fazer valer declarações que sejam mais sólidas em suas justificativas. Nesse contexto, as evidências e as considerações racionais emolduram o conhecimento. Aqui, a pesquisadora levanta dados sobre os instrumentos que tem como fonte base avaliações preenchidas pelos participantes. Então, a pesquisa objetiva empreender falas/declarações relevantes e verdadeiras, que se manifestam com o intuito de explicar a situação de interesse ou que descrevam as relações causais de interesse entre a ação do professor e o planejamento das aulas, oferecendo uma relação de validade e confiabilidade das informações coletadas.

Ao percurso metodológico dessa pesquisa é oferecida uma grande aliada, a epistemologia qualitativa como já citada anteriormente, que traz uma abordagem ancorada no valor dado aos sujeitos que buscam entender o mundo em que vivem e trabalham ou fatos/ações específicos que corroboram para o desenrolar de experiências e vivências dos sujeitos envolvidos na pesquisa.

### **3.1 Sobre o espaço para a pesquisa**

A construção do cenário de pesquisa pode ser elaborada como a aproximação entre pesquisador e pesquisados. Partindo de uma concepção que não se concretiza nos dados em si, mas que estabelece a construção interpretativa dos fenômenos, assumimos a construção de um vínculo entre pesquisador e pesquisado como pertinente e necessária. González-Rey (2005, p. 4) define a construção do cenário de pesquisa como o processo de “apresentação da pesquisa por meio da criação de um clima de comunicação e participação que facilite o envolvimento dos participantes [...]” e que colabore para o entendimento da pesquisa como produção de conhecimento, uma vez que não coloca a pessoa pesquisada como repositório de informações a serem colhidas, mas como participantes implicados na produção do conhecimento.

A pesquisa realizada foi iniciada com a ida à escola para a construção do cenário de pesquisa com a escolha do local de realização do estudo. Este local necessitava de ter alguns aspectos facilitadores do processo de pesquisa, como ser uma escola da rede pública de ensino do Distrito Federal e ter proximidade com o trabalho da pesquisadora.

Diante desses primeiros critérios, apresentou-se como espaço para a pesquisa a escola na qual a pesquisadora está vinculada também pela profissão professora e onde também exerce a função de gestora dos processos educativos tanto pedagógicos quanto administrativos. A escola está localizada na RA X e a própria pesquisadora fez o elo entre Universidade, Coordenação Regional de Ensino (CRE) e Escola.

Começamos os trabalhos com a aproximação direcionada para o momento empírico da pesquisa onde realizamos conversas com a equipe pedagógica da escola e com as professoras com a finalidade de esclarecer os propósitos do estudo, desdobramentos e possibilidades que poderiam ser destacadas durante e após a finalização da pesquisa.

Outros aspectos foram considerados como importantes para a escolha do espaço e sujeitos da pesquisa, proximidade com a perspectiva de desenvolvimento do trabalho pedagógico (desenvolvimento de um trabalho pedagógico que possibilitasse a expressão dos sujeitos em processo de aprendizagem), disponibilidade para participação no estudo de professores regentes no Bloco Inicial de Alfabetização (BIA) e do 2º Ciclo (4º e 5º ano do Ensino Fundamental – Anos Iniciais).

A escolha das professoras é o vislumbrar de uma possibilidade de observar os sujeitos envolvidos nessa trama que compõe o processo de alfabetização e pós-alfabetização com um olhar dedicado ao planejamento e aos aspectos que são envolvidos por elas nessa ação. Vale afirmar que a escolha das professoras está ligada ao fato de que elas já são professoras atuantes naquela escola desde o ano de 2016, tanto as que em 2017 escolheram turmas em que não estariam seus estudantes do ano anterior quanto as que tiveram a oportunidade e escolheram permanecer atuando com os mesmos estudantes no ano de 2017.

Vale destacar, que a pesquisadora relacionou como importante também o fato de o sujeito participante da pesquisa deveria estar na escola desde o ano de 2016, por considerar o fator tempo algo que sugere um estabelecimento de vínculo do professor com os aspectos pedagógicos e administrativos que desencadeiam as ações da escola.

A partir destes critérios, realizamos então contato com as professoras que compõem o cenário pedagógico de sala de aula, que são ao todo, 20 professoras. Nos momentos iniciais dessa pesquisa, pensamos em desenvolver todo o trabalho apenas com uma professora que atuasse no BIA. Entretanto, foi identifico a importância e significação do objetivo da

pesquisa se ela fosse desenvolvida em conjunto com todas as professoras regentes que estavam atuando efetivamente em sala de aula no ano de 2017.

Todos envolvidos com o trabalho pedagógico da escola foram informados sobre a pesquisa e seus objetivos e objetos sendo todos os termos devidamente aceitos. Elaboramos um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para início das observações do contexto escolar, dos momentos da coordenação pedagógica dos professores e de suas práticas docente.

Ainda, considerando que esta pesquisa busca sobremaneira compreender aspectos do trabalho pensado pelos sujeitos que planejam a aula para os sujeitos em processo de aprendizagem escolar, a relação estabelecida pelo vínculo do professor com seu ato de planejar e possíveis desdobramentos deste, fez-se necessário uma caracterização do ambiente escolar mais detalhada.

A Escola onde desenvolvemos a pesquisa foi inaugurada em 11 de agosto de 1969, com o propósito de atender a demanda da própria comunidade onde está inserida, ou seja, a comunidade do Guará I, Distrito Federal, em sua constituição inicial, que naquela época recebia os trabalhadores da construção de Brasília. Uma curiosidade interessante, mantém-se no nome dado à cidade, pois a região onde ela se formou era povoada pela espécie de lobos nativos do cerrado: o lobo Guará.

Esta escola, de médio porte, com espaços concebidos para atender em média, 570 crianças no diurno mais a especificidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA), que na época, era denominado de Mobral, que girava em torno de 170 estudantes, atualmente, já não possui mais essas características. Toda ela cedeu lugar ao processo de inclusão social e com ações voltadas para a melhoria do serviço docente, a citar, a diminuição da quantidade de crianças por turma nos anos iniciais; atualmente, a escola atende a 400 crianças não apenas do Guará I, como também da Cidade Estrutural e da invasão do Setor de Chácaras Lúcio Costa, não atendendo mais à EJA.

Importante dizer, que esta escola possui também uma peculiaridade, pois do total de crianças efetivamente matriculadas na instituição 11% são diagnosticadas com algum tipo de deficiência ou transtornos dos mais variados. É escola polo para atendimento de crianças com deficiência auditiva (desde a menos representativa à surdez total), e também, é polo de transtornos, atendendo desde a demanda do Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade às mais variadas da atualidade, como o Transtorno das Habilidades Escolares e Transtorno Global do Desenvolvimento.

Tal fato gera um grande impacto sobre o desenvolver das atividades pedagógicas dos professores, tendo em vista que, cada vez mais, a ação de ensinagem necessita ser planejada e executada da maneira mais direcionada ao sujeito estudante em seus processos de aprendizagens, garantindo o respeito às limitações apresentadas pelos estudantes, o que requer do professor mais esforços também na direção do entendimento de cada uma dessas limitações e ainda, se movimentar na direção de que o estudante supere suas próprias dificuldades.

Declarar aqui, que esse caminho não é fácil de ser escolhido e muito menos de ser caminhado, seria certa redundância, tendo em vista o nível de dedicação diária que cada professora acaba por realizar com cada estudante da sala de aula. Temos que declarar que, no ambiente escolar, não há apenas relação de trabalho e de recebimento de serviços; o ambiente escolar esta para além das relações de mercado, e mais que isso, a cada dia, se manifesta como espaço de convivência com o tecido da afetividade se estabelece de forma cada vez mais forte.



Foto 1 – A escola e sua disposição espacial – ângulo 1.

Fonte: Das autoras.

Apesar de seu espaço ser relativamente pequeno, hoje, a escola está devidamente organizada para oferecer os atendimentos aos quais sua clientela faz jus. Possui oito salas de aula para atendimento ao ensino regular, portanto, são 16 turmas entre matutino e vespertino recebidas em um espaço físico de 3.000 m<sup>2</sup> de área total da escola.

A escola conta com sala de recurso generalista para atender as crianças diagnosticadas com alguma classificação de deficiência, sala de recurso específica para atender aos deficientes auditivos, duas salas para a Equipe Especializada de Apoio à Aprendizagem, sendo uma para a avaliação pedagógica e psicológica das crianças e outra para o atendimento das crianças que possuem diagnósticos relacionados a Transtornos.

Possui ainda, sala para atendimento das crianças que porventura apresentem dificuldades em seus processos de aprendizagem, sala esta que é denominada pelo nome do projeto realizado nela, Projeto Interventivo (com três professoras atuando diariamente com as crianças que para lá são encaminhadas).



Foto 2 – A escola – ângulo 2.

Fonte: Das autoras.

O Projeto Interventivo tem por objetivo atender os estudantes que no percurso escolar demonstram dificuldades nos processos de aprendizagem; o foco desse trabalho é a alfabetização em Língua Portuguesa e, também, na linguagem matemática. O projeto não é atendimento de reforço, o foco é despertar no estudante a vontade de aprender através das

potencialidades apresentadas pelo sujeito que aprende; logo, o professor que atende a criança no projeto, que tem como característica o atendimento individualizado, busca intervir, através do conhecer o estudante, no ponto chave do processo de aprendizagem do estudante que provavelmente o tem impedido de caminhar de maneira mais tranquila em sua trajetória escolar. O nome dado a este ambiente está passando por um processo de mudança, pois, tem sido percebido que nele, não são realizadas intervenções, mas estão sendo vislumbradas possibilidades de aprendizagens.

Como ação pedagógica, o ambiente escolar acolhe também, projeto voltado à música com aulas específicas de violão sendo oferecida de forma gratuita aos estudantes da escola que manifestam seu interesse em participar. Essas aulas acontecem no ambiente escolar duas vezes por semana.



Foto 3 – Os ângulos da escola – ângulo 3.

Fonte: Das autoras.

A escola conta também, com espaços dedicados à secretaria escolar, à supervisão e coordenação, à direção (diretor e vice-diretor), sala com computadores para as crianças, sala para o Serviço de Orientação Escolar (SOE), sala dos professores, sala de leitura, cozinha e depósito de gêneros alimentícios, ambiente para organização de materiais pedagógicos com profissional específico para organização, manutenção e entrega de materiais aos professores, banheiros infantis devidamente preparado para receber as crianças, banheiro para pessoas com

deficiência, banheiro para professores, sala para os funcionários que cuidam da manutenção e limpeza da escola, mecanografia (suprida com máquina copiadora e máquina duplicadora) também com profissionais dedicados a executar o serviço de apoio ao trabalho pedagógico, parquinho infantil e uma mini quadra, como assim é chamada pelos profissionais da escola.

Em uma breve caracterização da sala dos professores, local no qual a maioria das professoras elaboram os planos de aula, é possível afirmar que é um espaço relativamente pequeno para comportar quantidade de professores que a escola abriga, porém, como as professoras realizam suas coordenações em horário contrário ao de suas regências, tendo em vista, trabalharem em regime de jornada ampliada que supõe uma carga horária de regência de cinco horas relógio diárias e três horas relógio diárias para a coordenação dos trabalhos e efetiva ação voltada para o planejamento das professoras para as turmas e para planejamentos voltados para o desenvolvimento da escola como um todo, a organização daquele ambiente acaba por atender a demanda, na maioria do tempo.

A sala conta com quatro mesas de quatro lugares adquiridas com as respectivas cadeiras para acomodar confortavelmente as professoras. Os armários onde elas guardam os materiais pedagógicos são alocados nas salas de aula, portanto, cada sala de aula possui dois armários de duas portas para esse fim. E os armários para guardar bolsas e pertences pessoais estão localizados do lado de fora da sala dos professores, devidamente trancados com cadeados. O ambiente interno de sala dos professores é arejado, claro e limpo; possui ainda uma geladeira, um filtro para água, pia com torneira para higienização de louças individuais e coletivas.



Foto 4 – Sala dos professores – ângulo 1.

Fonte: Das autoras.

Pedagógica e administrativamente, a escola é mantida com as verbas públicas, a saber: Programa de Descentralização Financeira (PDAF), oriundo dos recursos financeiros do Governo do Distrito Federal (GDF), com o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), advinda de recursos públicos federais, além das contribuições realizadas por pais e professores à Associação de Pais e Mestres (APM) e parcerias com comércio local e deputados distritais que se envolvem, através da CRE do Guará, com a melhoria do ambiente físico da escola.



Foto 5 – Sala dos professores – ângulo 2

Fonte: Das autoras.

A escola possui Projeto Político Pedagógico (PPP) que foi pensado em conjunto com toda a comunidade escolar e validado pela Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Em seu projeto pedagógico estão descritas as ações da escola e todos os projetos que por ela são desenvolvidos, incluindo Musicalização Infantil e Centro de Iniciação Desportiva (CID); ações essas que influenciam de forma bastante positiva no fazer pedagógico da escola como um todo e direcionam o planejamento dos professores para uma perspectiva interdisciplinar. Esses projetos, em momentos de avaliação com o grupo de professores, são altamente referendados pelo grupo, sendo que as professoras afirmam que o que é realizado com os estudantes nesses momentos, têm influenciado qualitativamente nas atividades que são desenvolvidas dentro de sala de aula.

Ainda sobre os projetos desenvolvidos na escola, excetuando-se o projeto CID, todos os outros são desenvolvidos por professores que foram, por problemas de saúde, restritos de suas funções de sala de aula. O projeto de musicalização atende a todas as estudantes, ou seja, é realizado do 1º ao 5º ano com atividades que envolvem desde a psicomotricidade como a participação das estudantes no coral; as atividades são realizadas na sala de aula em conjunto com a professora regente que acompanha todo o trabalho.

A escola investe ainda em momentos preparados especificamente para a comunidade que atende, como a Festa Junina, que definitivamente, é um evento a parte por sua complexidade de organização e envolvimento dos participantes o que a torna um grande

evento e a Festa da Família, que acontece em setembro e tem o objetivo de trazer as famílias das crianças para dentro do ambiente e em conjunto com elas, realizarem as mais diversas atividades juntas (essas atividades vão desde o escovar o cabelo no salão gratuito a construir pipas e brinquedos com os familiares), além das reuniões realizadas com os familiares para tratar do desenvolvimento das aprendizagens das crianças.

A Instituição de Ensino sede da nossa pesquisa conta com a participação efetiva do Conselho Escolar, que acompanha, colabora, delibera ações e fiscaliza a execução do PPP e a execução financeira das verbas públicas. Importante ressaltar que, os membros que constituem o Conselho Escolar são eleitos no mesmo pleito em que há a eleição para a equipe gestora, esse fato é bastante expressivo e significativo ao contexto da escola pesquisada, tendo em vista que suas ações são pautadas no que prevê a Lei n. 4.751/2012 da Gestão Democrática para o Distrito Federal.

O grupo de professoras da escola demonstrou interesse em fazer parte do que era anteriormente, apenas um projeto, demonstrando tranquilidade e interesse em aprender, sem deixar de registrar certo receio em serem observadas tão de perto.

Os recursos utilizados foram organizados para se comportarem como facilitadores da construção de um espaço de diálogo para a expressão das participantes, são vias para provocar a expressão destes durante o estudo (GONZÁLEZ-REY, 2011). Neste contexto legitimamos, quando necessário, a criação de novos instrumentos e a diversidade proposta como a tentativa de englobar a expressão dos sujeitos participantes em momentos diferentes, não como maneira de chegar a conclusões, mas como “[...] recursos de informação, que mantendo uma estreita relação entre si, permitem o desenvolvimento de hipóteses apoiadas em indicadores que o pesquisador vai desenvolvendo no curso da pesquisa [...]” (GONZÁLEZ-REY, 2011, p. 51).

Os encontros da pesquisadora, desde a entrada na instituição até o encerramento com os participantes, tiveram uma duração aproximada de quatro meses, com carga horária semanal variando entre quatro e oito horas. A periodicidade dos encontros, que foi quase semanalmente, se mostrou bastante variável, tendo em vista as necessidades evidenciadas no andamento da pesquisa.

Como breve demonstração sobre a forma em que aconteceu a minha presença no espaço da pesquisa, tem-se, no Quadro 1, a seguir, o tempo da minha frequência à escola para tentar transmitir o modo como se deram os espaços de tempo e a aproximação com o grupo de professoras.

Em primeiro momento, como já foi falado anteriormente, sou a gestora da escola pesquisada. Logo, estive diariamente na escola, nos turnos matutino e vespertino, acompanhando tanto as atividades administrativas quanto as pedagógicas, e no tocante a essa última, acompanhando os planejamentos das professoras, ajudando na elaboração deste, avaliando em conjunto com elas, os resultados obtidos.

Quadro 1 – Tempo de frequência na escola.

<b>1º Semestre de 2017</b>
<p><b>1. MAIO</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Aproximação inicial do grupo de professoras para a pesquisa;</li> <li>- Conversa com os outros membros da direção da escola para que eles entendessem a pesquisa e, também a autorizasse. <b>DIAS 4, 5, 15</b> – o dia inteiro.</li> <li>- Início da pesquisa;</li> <li>- Coordenação e participação com as professoras da reunião coletiva e acompanhamento dos planejamentos;</li> </ul> <p><b>2. JUNHO</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Escolha das participantes em conjunto com a Professora Doutora Teresa Cristina, orientadora desta pesquisa;</li> <li>- Acompanhamento das atividades desenvolvidas na sala dos professores nos momentos de planejamento;</li> <li>- Dinâmicas conversacionais com algumas professoras.</li> </ul>
<b>2º Semestre de 2017</b>
<p><b>3. AGOSTO</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Reaproximação do grupo, para a pesquisa, após o recesso de julho;</li> <li>- Definição final da quantidade de participantes para a aplicação da entrevista semiestruturada;</li> <li>- Entrega às professoras do roteiro da entrevista semiestruturada, em momento da coordenação coletiva;</li> <li>- Acompanhamento do preenchimento do roteiro elaborado para a entrevista semiestruturada e posteriores entrega da mesma para a pesquisadora;</li> </ul> <p>DIAS: 2, 3, 9, 10, 16, 17.</p> <p><b>4. SETEMBRO</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Entrega do formulário de completção de frases para o grupo de professoras;</li> <li>- Acompanhamento dos momentos em que o grupo estava realizando a completção de frases;</li> <li>- Momentos de tirar dúvidas sobre o instrumento;</li> <li>- Recebimento do instrumento preenchido pelas participantes;</li> </ul> <p>DIAS: 13, 14, 20, 21</p> <p><b>5. OUTUBRO</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Acompanhamento de alguns momentos de elaboração de planejamento;</li> <li>- Entrega individual de mais um item para compor a completção de frases, pois percebido a ausência de algumas informações relevantes a respeito do conceito de planejamento que cada professora poderia apresentar;</li> <li>- Recebimento das professoras, do item entregue anteriormente.</li> </ul> <p>DIAS: 17, 19, 24, 26</p> <p><b>6. NOVEMBRO</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Participação em atividades de avaliação pedagógica, como conselhos de classe, por exemplo;</li> <li>- Dinâmica conversacional com algumas professoras nos momentos de coordenação;</li> <li>- Encerramento das atividades de pesquisa com as professoras participantes.</li> </ul>

Fonte: Das autoras.

### 3.2 A sintonia dos instrumentos

O olhar focado ao campo de pesquisa apresenta um grupo de sujeitos a serem pesquisados, conforme evidenciado no Quadro 2, a seguir, e relacionados aos instrumentos previstos para a construção do diálogo relacional entre pesquisadora e colaboradores.

Quadro 2 – Grupos de sujeitos pesquisados.

Participante	Instrumentos Utilizados
Sujeito que planeja (professoras)	- Roteiro de entrevista semiestruturada; e - Completação de frases

Fonte: Das autoras.

Os instrumentos escolhidos abrem perspectiva à manutenção das duas abordagens metodológicas já apresentadas, quais sejam a qualitativa e a quantitativa; e conforme afirma González-Rey (2005, p. 78), se caracterizam também como “[...] apenas indutores para provocar a manifestação do sujeito estudado, que, em seu trânsito pelos diversos instrumentos sempre terá o pesquisador como interlocutor imaginário [...]”.

Deste modo, temos a possibilidade de incluir novos momentos de diálogo, que se constitui em tentativas de apreender sob diversos modos, aspectos relacionados aos contextos que envolvem as professoras e o planejamento das aulas.

O instrumento roteiro de entrevista individual (Apêndice E) se apresenta como modo de aproximação com a participante e tem seu registro escrito com questões que subsidiam a escrita por parte das professoras, o que oferecerá dados tanto qualitativos quanto quantitativos para os apontamentos da pesquisadora e, também por gravação de áudio, após autorização pelas participantes, se assim se fizer necessário. No roteiro estão incluídas questões de caráter quantitativo e o apêndice referente ao roteiro da entrevista poderá ser observado ao final deste escrito, nos apêndices.

O instrumento denominado completção de frase (Apêndice F) é composto por um conjunto de indutores que devem ser preenchidos de maneira escrita pelo participante. Conforme González-Rey (2005, p. 79) “[...] esse instrumento coloca o sujeito diante de um universo diferenciado de frases, cujo significado deve ser produzido a partir de sua própria subjetividade”.

Vale ressaltar, que o olhar desse trabalho está direcionado para o planejamento do professor e para a compreensão dos sistemas que são estabelecidos entre professor, planejamento para a sala de aula, e por esse motivo, foi elaborado um roteiro de observação para a escola como um todo com o intuito de perceber as dinâmicas de gestão tanto das professoras participantes quanto da própria gestão escolar em relação ao planejamento das atividades escolares e das professoras.

Com o aceite dos gestores e das professoras regentes, o aprofundar do estudo ficou instrumentalmente definido da seguinte forma:

- a) Roteiro de entrevista individual semiestruturada com levantamento de aspectos da história de vida, do percurso profissional das professoras participantes e de como elas realizam seus planejamentos e o que consideram ao fazê-lo;
- b) Completação de frases.

O pensar sobre os instrumentos e procedimentos que foram utilizados na pesquisa direcionaram a ação da pesquisadora no campo como momentos de espaços dialógicos e, fazendo uso do aporte metodológico da epistemologia qualitativa, os instrumentos são uma maneira de desnudar as informações sem necessariamente estabelecer uma relação de causa efeito entre o que é revelado pelo sujeito pesquisado e a produção de conhecimento.

### **3.3 Desvelando a pesquisa em seus ambientes: breves incursões**

Pensar espaços para elaboração de informações constitui estratégia basilar para a escolha da metodologia a ser utilizada pelo pesquisador. Pelo mote indicador do tema desta pesquisa e pela metodologia também já definida, decidimos apresentar um ambiente cujo lugar não se dá totalmente apresentado, cujo local está passível às possibilidades de mudanças, cujo crescimento pode ser constante, e no qual as atitudes se tornam concretas antes mesmo de existirem materialmente, para que o outro as percebam: as elaborações das professoras ao escreverem o planejamento para as crianças da escola, o nível das ideias.

De fato, esse “ambiente” não palpável (o pensamento dos professores sobre o seu fazer pedagógico), apresenta seus próprios mecanismos para elaborar ações na busca de resultados e satisfações, e cada sujeito pensante pode manifestar formas variadas de trazer à luz seus desejos, pensamentos, ações, e não é diferente com as professoras. Cada uma traz em si uma história, um modo de agir, ações diferentes por pensamentos diferentes, respostas diferentes a variados contextos. Entretanto, mesmo sendo claramente, um professor diferente do outro,

quando o assunto é planejamento, podem existir manifestações de pensamentos que se tornam em ações que acabam se configurando comum de todas, muitas das vezes assim se dá, por conta da formação e período históricos pelos quais passaram por essa formação.

E ainda, perceber a previsibilidade de que todo planejamento pode ter em si a perspectiva das estratégias que, de acordo com Morin (2009), elaboram um cenário de ação que examina as certezas e as incertezas da situação, mantém em nós a certeza de que considerar previsibilidade através do cálculo ou não, para referendar os efeitos de do que se faz para um curto prazo é plausível. Entretanto, a longo prazo, são imprevisíveis, ainda mais quando o planejado destina-se a compreensão que reside em um outro humano, afinal de contas, a sala de aula requer do professor a apresentação de resultados, sejam eles positivos ou não.

Focando o olhar nas ações diárias dos professores que se concretiza (assim o é, porque no momento em que planeja, para o professor, o que ele pensou já se tornou ação plena, posto o poder da imaginação) inicialmente, no registrar de seus planejamentos, podemos compreender que existem algumas situações que nos levam ao encontro da manifestação, tanto na fala quanto nos escritos, do sujeito professora. Em contrapartida, podemos também refletir sobre as interferências teóricas e a própria maneira em que as professoras se percebem como professoras, com possibilidades de quantificar algumas informações que podem oferecer suporte às discussões nas análises das informações.

Não podemos negar que, planejar passa pelo exercício do professor ou de grupos de professores em compreender ou pelo menos tentar compreender o outro, nesse caso as crianças e suas aprendizagens, o que comportaria um conhecimento de sujeito a sujeito (MORIN, 2000), inserindo um processo de empatia, de identificação de projeção sempre intersubjetiva. Não negamos também, a prevalência que se faz necessária, da percepção da complexidade dos indivíduos que isso nos traz, que em um movimento recursivo, insere um pedido de abertura, simpatia e generosidade que só a compreensão consegue estabelecer.

Em um movimento de compreensão, os sujeitos envolvidos nesse trabalho se apresentam à pesquisa de maneira solícita, entretanto, desconfiada, pois não podemos afirmar que seja um fato tranquilo estar sendo observado tão de perto assim, como nesse trabalho e muito menos ainda, quando a pesquisadora é a diretora da escola. Com o olhar de observador atento, foi possível perceber alguns comportamentos que poderiam estar revelando comportamentos inseguros, mas que também sinalizavam para a necessidade de saber o que o outro pode mostrar deles para eles próprios. Surgem, então, manifestações de direcionadas à pesquisadora de entender a perspectiva do planejamento do ponto de vista da pesquisa com

portas abertas a novas possibilidades diante do que é manifestado como realizável através do planejamento.

Agregamos então, para além da possibilidade do que é visível aos olhos para o que é visível aos diálogos, às conversas, aos questionários semiestruturados e outros momentos mais que, tanto a metodologia qualitativa quanto a quantitativa nos permitem contemplar através dos seus instrumentos.

Foi identificado um grupo de professoras, composto por 20 profissionais que se permitiram deixar que o outro se envolva com elas e com o que fazem de modo generoso e participativo. Concebemos que, através do ambiente físico e nele também, podemos encontrar outros tantos ambientes que compõem o todo e onde também esse todo se insere oferecendo-lhe completude: o espaço escolar e o registro do que pensam as professoras quando planejam as aulas.

E assim sendo, podemos afirmar que, na composição do espaço da pesquisa sobre planejamento, temos dois ambientes que se completam, mas que também, em diversos momentos, sobrepõem a sua força; indicam impossibilidades quando se planeja algo que o espaço físico não permite que aconteça, ou quando o planejamento se manifesta de forma tão intensa que a limitação de espaço físico passa a ser o menor dos fatores que poderiam fazer as ações planejadas fracassarem. Podemos dizer que o espaço não é o lugar físico apenas, mas sim as pessoas que dão identidade àquele lugar numa interação tamanha através do que planejado pelas professoras que um acaba se tornando o outro e vice-versa.

A observação dos momentos nos quais as professoras pensam sobre seu plano de aula e a dinâmica do trabalho pedagógico envolvendo ou não toda a turma, denotou algo singular ao exercício do magistério, que posteriormente, se manifestaria quando da análise dos dados levantados, a partir dos instrumentos já sinalizados. O olhar da pesquisadora inicia então, um verdadeiro trajeto entre emoções e planejamentos, suas estratégias e os alcances do que foi estabelecido no planejamento da própria pesquisa quando este deu sinal de que já estava, de fato, acontecendo no espaço físico da escola e nos espaços tais que não conseguiríamos sequer contemplar se não tivéssemos, histórico e culturalmente, avançado no ato demonstrar um pouco do que há em nossas mentes por meio da linguagem, seja ela qual for.

Estando um pouco dentro desses dois ambientes, olhando atentamente o movimento que produzem, num relacionar de ações e sensações que construiremos um movimento na direção da impressão de um retrato de importantes momentos do pensar pedagógico e analisaremos, sob a luz das teorias já apresentadas, quais possibilidades o ato de planejar desencadeia nas ações das professoras, por meio dessa pesquisa.

#### **4 DIÁLOGOS ENTRE ANÁLISES: A PRODUÇÃO DE CONTEXTOS**

Na dinâmica relacional bastante ativa entre as participantes da pesquisa, escola e pesquisadora, além do processo de observação atenta, as possibilidades de utilização de instrumentos que permitissem uma aproximação diferente da que já ocorria no dia a dia dos envolvidos, se declarou necessária. Direcionar, focar em algo específico como o planejamento, em um ambiente onde acontecem tantas coisas ao mesmo tempo agora, não é uma tarefa simples quando o local de pesquisa é o seu local de trabalho que inclusive, abrange como trabalho, a gestão do planejamento pedagógico dos professores da escola toda.

Interessante porque, pode ser que o fato de a pesquisadora ser a gestora da escola tenha influenciado na escolha do objeto de estudo, por considerar ser os momentos dedicados com efetividade ao planejamento e sendo o próprio planejamento o grande revelador de ações de intervenção mais próprias aos processos que ocorrem em todos os espaços que podem ser considerados como sala de aula, quando aquele é feito a partir de critérios que estejam em consonância com um ambiente formador.

O vínculo da pesquisadora com a escola pesquisada se deu em 2014, mais precisamente no mês de maio, quando foi convidada pela Coordenação Regional de Ensino (CRE) para assumir a gestão da escola de forma interventiva, tendo em vista que a diretora que havia sido eleita pela comunidade estava passando por problemas em relação a gestão da escola o que ocasionou o seu afastamento da função por questões profissionais e de saúde.

Na época, a comunidade escolar estava manifestadamente solicitando uma nova equipe gestora tendo em vista que a escola estava sem gestores havia um semestre letivo. Assumir a gestão de uma escola numa situação como esta, não se faz tarefa fácil e de fato, foram vários os entraves vividos com a gestão anterior sem falar das dificuldades burocráticas imposta pela legislação e pela lentidão dos processos administrativos nos quais a escola estava envolvida.

Mas nada como a manifestação de uma postura empática na busca por uma escuta sensível das necessidades da comunidade escolar como um todo (pais, professores e estudantes) para que a gestão interventora começasse a imprimir no contexto pedagógico e social daquele ambiente físico, profissional e emocional a marca da produção coletiva e da valorização da qualidade e da ação ativa e proativa dos grupos compositores da escola. Logo, o vínculo entre os grupos reaparece e a transparência nas ações se torna um marco na construção coletiva, trazendo companheirismo, afetividade, cumplicidade e trabalho de qualidade.

Neste contexto, a nossa pesquisa buscou, durante o período estabelecido para o trabalho no campo da pesquisa e através dos instrumentos utilizados e em conjunto com os participantes, priorizar situações, escritos e falas que denotassem um pensar preenchido de verdade em relação ao que estava sendo investigado de tal forma que o cotidiano dos participantes se conformasse à pesquisa e a pesquisa ao cotidiano escolar. Esse fato, sem dúvida, traria ao trabalho de pesquisa um grande repertório de unidade, coesão e fidelidade ao que estava acontecendo no dia a dia de planejamento das participantes e que pertenceria também aos dados do trabalho aqui escrito.

Planejar pode ser visto como uma ação simples que direcionaria o planejador aos objetivos desejados, às estratégias para alcançá-los, contudo, ao desenhar um planejamento que vá ao encontro a possibilidades humanas, não temos e não devemos olhar para ele de forma tão linear.

Trilharemos então, um caminho que com certeza nos levará a alguns momentos espaços preciosos com possibilidades para o novo e para as possibilidades de respostas às indagações que deram origem à essa pesquisa, sem nos distanciarmos do terreno fértil que é o arcabouço teórico que suporta esse trabalho.

#### **4.1 Os dados: o grupo e suas manifestações**

Em consonância com os instrumentos utilizados para entender os movimentos que acontecem na sala dos professores ou em outros ambientes, quando o assunto é planejamento do professor, possivelmente caminharemos pela vereda que nos levará a conhecer um pouco nossos participantes, ou melhor, nossas participantes da pesquisa e o que podem nos dizer quando o assunto é planejamento, como veremos a seguir.

Poder olhar para os dados com possibilidades quantitativas pôde nos oferecer oportunidades de associar dados postos com dados ainda em construção, tendo em vista que, em perguntas semiestruturadas, as possibilidades de respostas são guiadas muito mais pelo que o pesquisado pode ou deseja relatar do que o quê a própria pesquisadora desejaria ver, ler ou ouvir, não apenas pelo fato de confirmar dados, mas pelo desenvolver de ideias, de contrapontos e de pontos de vista a partir de quem opera o instrumento que poderia ser definido como a mola mestra da escola, o planejamento pedagógico.

Para que possamos adentrar à realidade da escola pesquisada, lembramos que ela é uma Escola Classe (EC) da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF), por sua constituição, atende a crianças do Ensino Fundamental I – Anos Iniciais (crianças de

05 anos e meio aos 10, 11, 12 anos), do 1º ao 5º ano. A partir dessa informação, podemos inserir o dado de que as turmas são direcionadas à uma professora que durante cinco horas por dia, dedica sua atenção a aqueles estudantes.

De forma dinâmica podemos visualizar conforme se segue.

#### ***4.1.1 Quanto ao gênero e suas possíveis implicações***

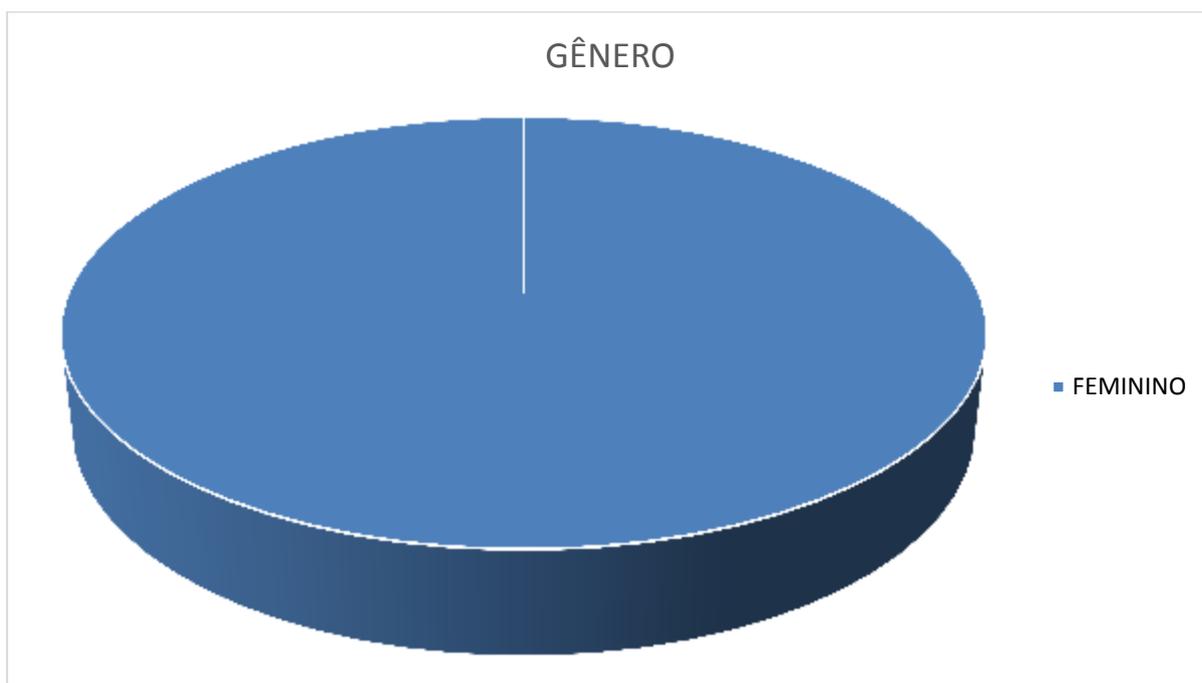


Gráfico 1 – Gênero.

Fonte: Das autoras.

O grupo pesquisado é composto em 100% por professoras e, diante dessa caracterização, foi possível observar um grupo bastante ativo, comunicativo e questionador. Tais observações foram possíveis a partir de momentos dedicados a observação da movimentação do grupo no ambiente escolar e, também nos momentos de coordenação pedagógica em que os assuntos além de serem discutidos no coletivo, também eram discutidos entre os pares que já se encontravam estabelecidos por afinidade pessoal, de trabalho ou por estar trabalhando com o mesmo ano escolar.

Nos momentos de coordenação dos anos (1º ano, 2º ano, 3º ano, 4º ano e 5º anos, pois não somos mais seriação), que ocorriam semanalmente, foi possível observar a interação manifestada dos grupos dos anos escolares, partindo do pressuposto da compreensão que podia ser percebida principalmente, nos momentos que as opiniões discordantes eram

declaradas pelas professoras. As discussões se direcionavam à resolução dos conflitos de opiniões, com o destaque da presença de uma professora que se manifestava como a “organizadora” dos posicionamentos; essa “pessoa organizadora” não é uma professora específica, mas sim uma característica que se apresentava sempre em alguém dentro dos grupos de coordenação.

No geral, foram observados também características voltadas para afetividade e interação nos relacionamentos estabelecidos entre o grupo de professoras o que se manifestava também das professoras em direção às crianças e das crianças em direção às professoras. É possível afirmar, que para além dos processos de ensinagem, no grupo, era perceptível o vínculo emocional de todo o grupo que se transparecia pela demonstração de cuidado, de respeito e de carinho entre o grupo de professoras que se estendia para as crianças da escola.

Essa observação se torna relevante quando, pensamos nos momentos de planejamento pedagógico e no elaborar do planejamento de aula, pois essa manifestação relacional entre o grupo também se manifesta como cuidado através das atividades que são elaboradas pelas professoras.

#### ***4.1.2 Quanto à idade das participantes***

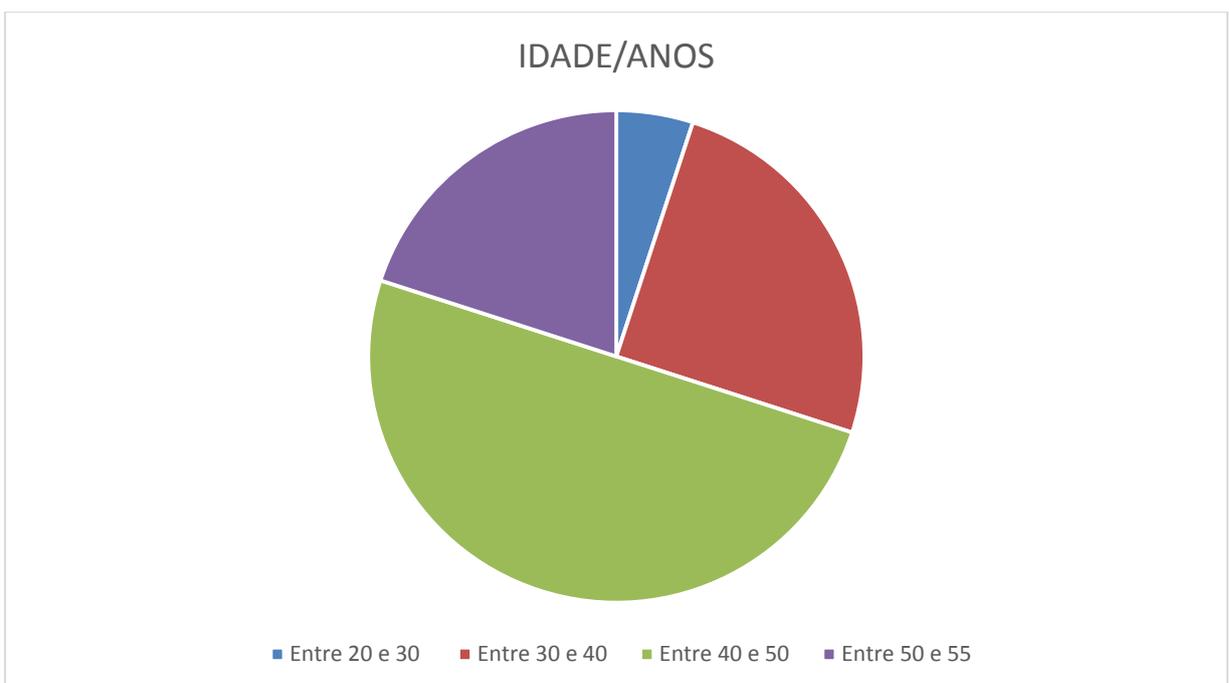


Gráfico 2 – Idade/Anos.

Fonte: Das autoras.

O Gráfico 2 sinaliza que a escola, quanto ao grupo de professoras, é composto, em sua grande maioria, por mulheres que se encontram entre os 40 e 55 anos de idade, perfazendo um total de 70% do grupo pesquisado. *De per si*, esse dado não revelaria informações significativas, pois não podemos afirmar que quanto mais idade temos, mais responsáveis ou mais maduros profissionalmente ficamos; entretanto, vale ressaltar a presença marcante de professoras acima dos quarenta anos de idade que se manifestam a favor de um fazer pedagógico interdisciplinar e transdisciplinar, no qual declaram ações que objetivam se incluírem como agentes transformadores do lugar onde trabalham e incitadores, em conjunto com os estudantes, de momentos de produção de conhecimento e aprendizagens significativas a partir de seus planejamentos.

E, ao associarmos a outro dado, o tempo de trabalho dedicado ao trabalho com o magistério, os dados ganham uma potencialização, pois podem revelar para além da experiência profissional e de vida, um nível diferente de compreensão dedicado à realização do trabalho de planejar para ensinar.

#### 4.1.3 Quanto ao tempo dedicado ao exercício do magistério

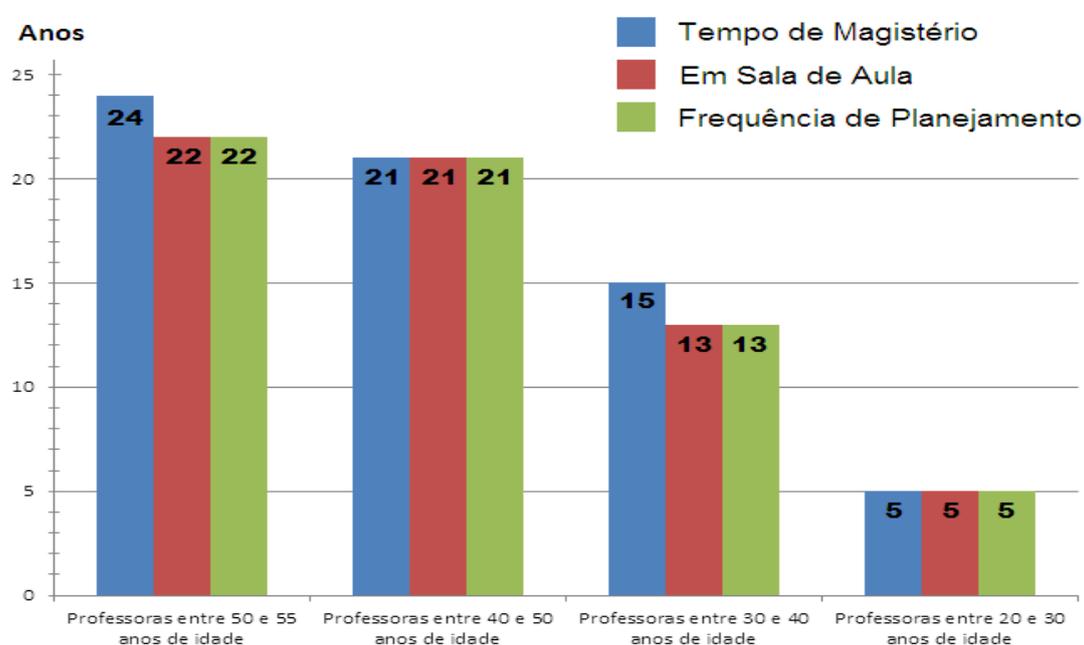


Gráfico 3 – Tempo dedicado ao magistério.

Fonte: Das autoras.

O conceito de desenvolvimento é um dos conceitos que permeiam a educação, principalmente quanto à maturidade para a aprendizagem. Quase sempre podemos ouvir professoras dizendo “a criança de desenvolve assim!” ou “já desenvolvi esse conteúdo com meus aluno.” Entretanto, não é um conceito tratado de maneira expressa em relação ao grupo de professores, talvez por pairar sobre o grupo um certo pensamento ético no que diz respeito a caracterizar comportamento em relação à idade cronológica e tempo de trabalho com ensinagem e conseqüentemente, tempo de planejamento pedagógico.

É possível afirmar que desenvolver-se é um aspecto natural e inerente ao ser humano, contudo, diante das variadas possibilidades que pertencentes aos seres humanos, sabemos que nem todas acontecem e seguem o mesmo tempo para se manifestarem como habilidade ou competência plena. Quando analisamos alguns aspectos que são realizados cotidianamente em sala de aula e nos outros espaços escolares, podemos identificar que queremos que todos se comportem da mesma maneira, que todos se desenvolvam no mesmo tempo, que todos aprendam as mesmas coisas e no mesmo ritmo.

À professora que carrega em si e consigo toda uma vivência no que se refere ao planejamento pedagógico, cabe tanto, enquanto pessoa humana que é e profissionalmente falando, o aprimoramento da capacidade de reagir a muitos estímulos sem recorrer à luta nem à fuga aos problemas e, também a plenitude atingida pelo ser humano na realização de sua potencialidade.

O desenvolvimento profissional, dentro da perspectiva histórico-cultural se caracteriza como um processo dinâmico em que cada pessoa tem seu próprio percurso e tempo para se desenvolver em relação a si mesmo e ao mundo em que vive e que, dificilmente, uma pessoa pode ser considerada pronta sob todos os aspectos da vida. Afirma ainda, que aprendizagem precede o desenvolvimento, nos dizendo que proporcionar aprendizagem é caminhar na busca pelo desenvolvimento em relação a si mesmo e à comunidade em vive.

Alinhado à ótica da Teoria da Complexidade, é importante proporcionar momentos em que o profissional reflita sobre seu próprio pensar pedagógico antes de torna-lo em ação, pense nos desdobramentos possíveis assumindo uma responsabilidade profissional sobre os resultados de suas intervenções nas possibilidades de aprendizagens dos estudantes a partir do que foi planejado.

Isso faz parte de uma análise sobre o comportamento e o desenvolvimento complexo profissional em seus contextos individuais e sociais em relação ao trabalho de planejamento das aulas que pode se manifestar como um aspecto antecipador de oportunidades e procedimentos pedagógicos. Por exemplo, se determinada estratégia, por qualquer motivo,

não funcionou como o planejado, talvez, o seu tempo de estudo ou de trabalhar com planejamento para a turma possa ajudar a professora a perceber momentos importantes dentro da rotina escolar, que se daria pela flexibilização do planejamento para atender a uma demanda mais urgente, que pode ter sido provocada pelo próprio planejamento ou por um estudante que pode trazer à tona em sala de aula outros aspectos referentes ao tema trabalhado que a professora ainda não tinha percebido.

Requer da professora um comportamento com senso de coletividade, escuta sensível e ações que colaborem para a participação efetiva dos estudantes em sala de aula na direção das aprendizagens. Pelo fato de poder estar em suas próprias ações o controle ou não das situações em sala de aula é importante que a professora esteja atenta à dinâmica da sala de aula e que seja capaz de se permitir também aprender com seus estudantes e com as possibilidades de melhoramento que a flexibilidade pode trazer, concedendo uma avaliação mais coerente aos resultados que podem advir de seu planejamento pedagógico. Maturidade pode estar diretamente relacionada à percepção do mundo complexo.

Quanto ao contexto social, à experiência profissional, o tempo de trabalho dedicado à sala de aula nos revelar, movimentos voltados para as aprendizagens também das professoras e contrários a um movimento de estagnação profissional, sendo que, este último, no grupo pesquisado, se manifestou de forma rara e quase inexistente, de maneira que quando foi perguntado às professoras do que mais elas gostavam em sua profissão a fala foi unânime em dizer “interagir com as crianças” e “quando amplio a oportunidade de apreender” e ainda “de estar em sala de aula”. Essas falas puderam ser evidenciadas mesmo em professoras que já estão em vias de se aposentar, nos revelando que mesmo diante da possibilidade perto de não estar mais em sala de aula, estar lá com as crianças ainda é um aspecto motivador para a realização do trabalho.

Através do questionário semiestruturado, as professoras se posicionaram também sobre a frequência com que registravam seus planejamentos das aulas e quanto a isso, todas responderam que registravam sempre, acrescentando à resposta a característica flexível que o planejamento apresentava, como está registrado no Gráfico 3, respondendo a um dos questionamentos realizados nessa pesquisa, no que diz respeito ao ato de planejar.

Seguem algumas falas das professoras que norteiam a elaboração de algumas análises em relação ao planejamento pedagógico:

Sim, sempre planejo as aulas antecipadamente, porém, pode ser mudado, acrescentado, de acordo com o dia a dia da sala de aula (P1).

Sim, planejar é uma atividade consciente para nortear o trabalho em sala de aula. Percebo muito da teoria de Vigotski em meus pensamentos e modo de ensinar. Acredito no concreto de Piaget (P2).

[...] sim, registro, penso que utilizo teorias construtivistas (P3).

Salutar evidenciar que o planejamento pedagógico se apresentou como uma constante na ação profissional das professoras e que ganha papel de destaque em relação à jornada de trabalho delas, 100% relatou que pensa nas aulas fora do ambiente escolar e 90% afirmou que, muitas vezes, algumas boas ideias são ainda melhoradas quando se encontram fora da agitação do ambiente escolar e repensam seus planejamentos pedagógicos.

Fica declarado o movimento constante da ação das professoras em um movimento recurso de ação de planejar, executar, ir de volta ao planejamento para melhorar ou acrescentar algo novo. Foi relatado pelas professoras que 70%, uma fala pertinente das crianças em relação ao tema que está sendo desenvolvido em sala, modifica todo o planejamento, manifestando a interação da parte (estudante) no todo (planejamento para a turma).

Em uma das questões respondidas pelo grupo, foi aberto espaço para que elas se posicionassem em relação a identificar se em seus planejamentos elas conseguiam identificar a presença de alguma teoria estudada na formação acadêmica, e ficou marcado que apenas 10% das entrevistadas evidenciavam uma ou outra teoria pedagógica ou psicológica como suporte para o planejamento de suas aulas. As professoras, um total de 20% apenas, que identificaram alguma relação entre o que planejavam e teorias pedagógicas declararam utilizar pensamentos ou teóricos que apontavam para a Teoria Histórico-cultural de Vigotski, para o Construtivismo e para Wallon, contudo, não souberam dizer em que ponto desses estudos se apoiavam e ainda, em relação ao Construtivismo, não souberam dizer quem era o idealizador de tal teoria.

Ainda em relação à análise quantitativa, foi evidenciado que apenas 20% das professoras entrevistadas não percebem na sua totalidade que o desenvolvimento em sala de aula do que foi planejado por elas estabelece vínculo com a aprendizagem das crianças, ou seja, essas professoras não evidenciam que o planejamento é a ferramenta para interferir nos processos de aprendizagem.

Esse fato pode estar ligado ao objetivo proposto para o planejamento pois, ao serem interrogadas sobre aos aspectos que são prioritários para um planejamento, 20% dentro do mesmo formulário responderam que eram os conteúdos e os objetivos destes o que levavam em consideração.

[...] alcançar os objetivos (P4).

[...] exemplificar e discutir os conteúdos (P5).

O planejamento é utilizado, por essa parte das professoras, como espaço para definição de quais conteúdos serão abordados e quais as atividades serão realizadas para tal. Entretanto, é importante mover o olhar para a outra parte do grupo que evidenciou e destacou a presença da criança em seu planejamento. Grande parte das professoras, em um total de 80%, afirmaram que ao planejar as aulas, os aspectos em que se apoiam e dão prioridade são:

[...] o estudante como indivíduo; os interesses do estudante (P1).

Dou importância aos aspectos que seriam mais significativos para os estudantes, tentando desenvolver atividades que sejam mais próximas das vivências dos estudantes para que a aprendizagem faça sentido (P2).

Dou prioridade para momentos prazerosos que estimulem o interesse das crianças, valorizando os conhecimentos dos estudantes (P3).

Penso em quais estratégias serão mais atrativas para meus estudantes (P4).

Ao assunto e a forma mais prazerosa e significativa de acontecer, de atingir o estudante, ajuda-lo a desenvolver as suas habilidades e competências (P5).

A necessidade e dificuldade dos estudantes (P6).

Busco, no planejamento, respeitar os limites e valorizar os avanços individuais (P7).

Tais relatos religam ao todo complexo discutido por Morin, que na Teoria da Complexidade nos fala sobre operadores complexos: podemos evidenciar as professoras se manifestando como agentes promotor da recursividade (planejando-executando-avaliando-reestruturando – planejando novamente), num processo dialógico em uma perspectiva hologramática (percepção de que a parte está no todo e o todo está nas partes do planejamento e da própria ação pedagógica), sem se distanciar da percepção dos diversos níveis (afetivo, social por exemplo) que compõem as realidades.

É um todo que representa um início que se torna um meio e um fim para se tornar o início novamente, com a capacidade de dialogizar os fatos, ou seja, capacidade para entrelaçar o que aparentemente está desconexo (relacionamentos, interesses de aprendizagem e conteúdos), entendendo que o todo está nas partes assim como as partes fazem o todo, na perspectiva hologramática de Morin, que o todo muitas das vezes, se compõem com efetividade na relação que a criança estabelece com o que realiza através da ação da professora.

Cabe também, fazer uma relação entre essas falas e a declaração anteriormente feita sobre a média de idade das professoras, com o olhar na teoria histórico-cultural e com o foco mantido na atuação profissional observada através do ato do planejamento pedagógico das professoras, espaço no qual é possível perceber que se manifesta uma crescente postura declarada na entrevista semiestruturada quando olhamos as respostas de um mesmo indivíduo/professora: quanto mais tempo de atuação direta com a criança, a relação se estabelece de forma diretamente proporcional ao ato de pensar primeiro nas crianças como ato de gestão do planejamento.

Como afirma Lück, (2014, p. 25):

Como gestor da aprendizagem, o professor articula em seu trabalho, com foco nos estudantes envolvidos, um conjunto de fatores de diferentes ordens [...] Dada a sua complexidade e a necessidade de articulação de todos os seus componentes e ações, todos os fatores caracterizam o ensino-aprendizagem como processo de gestão pedagógica, que é promovida em vários âmbitos de atuação, com foco na qualidade do ensino e aprendizagem dos estudantes.

O ato de planejar é histórica e culturalmente estabelecido como algo necessário para o trabalho de qualidade do professor, contudo, não é apenas escrever uma lista de atividades que irão acontecer no desenvolver da aula, é ir além disso, e tornar real situações que movimentam o estudante em direção à concretização da sua aprendizagem através estratégias que serão utilizadas pelas professoras em conjunto com as crianças para que o experimentado se torne vivência se ancorando na vida das pessoas que estão envolvidas no processo.

Como fazer educação é algo que precisa ser considerado como elaboração de longo prazo e que é um processo que corroborado ao desenvolvimento humano, atribui aos sujeitos que estão no contexto para pensar sobre seu próprio trabalho, as possibilidades de conhecerem o passado histórico, aprimorar o presente cultural e romper para o futuro que já está em desenvolvimento, podemos indicar dentro de uma abordagem que se manifesta no sentido de afirmar que os indivíduos se desenvolvem em uma da perspectiva histórica, se apropriando da sua própria história individual e coletiva, hoje, planetária e, cultural, com a possibilidade de se apropriar de tudo que já foi produzido pela humanidade, carregada de suas interferências geradas por diversos fatores, como a necessidade, é que destacamos o planejamento das professoras pesquisadas, como um mover histórico e culturalmente estabelecido e complexo.

É histórico e cultural porque o ato de planejar as atividades a serem desenvolvidas é destacado como o que torna palpável as possibilidades de desenvolvimento individual e coletivo das crianças que estão sendo inseridas no contexto da vida social através da escola. É

complexo, porque não é uma ação que se tornada concreta de forma isolada, não há que ser inserido em algo se algo não existe, e todo o tecido social que perpassa a escola não pode ser ignorado ao ponto de se constituir em ações isoladas, pelo contrário, são tecidos individuais que são costurados com outros tecidos que foram costurados pela coletividade que se prendem a outros tecidos individuais, que se prendem a outros coletivos e assim por diante.

Em uma outra etapa da pesquisa, foi entregue às professoras um novo instrumento dedicado à pesquisa, a completção de frases. Esse instrumento se apresentou de sobremaneira rico para perceber e analisar algumas posturas das professoras em direção aos seus planejamentos.

Ao fazer uma leitura flutuante dos registros, foi possível identificar falas que somam com os dados já analisados anteriormente. Ao analisar de forma quantitativa, foi percebido que os itens mais expressivos do instrumento sinalizaram para o ouvir os estudantes e para o conceito da palavra planejar. Interessante perceber, por meio desse mecanismo, que em meio a sugestões de palavras-frases voltadas às demandas individuais, o outro, no caso ao estudante, à criança, seja concedida o espaço de importância em detrimento de outros aspectos que são considerados na elaboração do planejamento pedagógico, como o conteúdo, por exemplo.

Quantitativamente falando, 70% das professoras ao serem direcionadas pelo instrumento para completar a frase – Quando o estudante fala – escreveram

Eu escuto prontamente.

Eu escuto.

Paro para ouvir o que ele tem a dizer.

Escuto e aplico.

A manifestação das professoras nesse item pode ser considerada expressiva e um excelente indicador de que para além da imposição burocrática do sistema educacional em relação ao trabalho do professor, pelo menos naquele ambiente, a voz da criança é percebida e ouvida. É certo que, as professoras são referência para seus estudantes, podendo ser uma referência que insira aspectos positivos ou não, entretanto, a história nos conta que já houve épocas em que falar em sala de aula era considerado indisciplina, falar para que a professora escutasse e oferecesse importância ao que estava sendo falado então, era mais que intromissão. E por isso, ouvimos muitas vezes relatos de distanciamento escolar, de

desinteresse pelo que era desenvolvido em sala de aula, pois ao estudante era negado o direito à participação, a não ser para responder ao que a professora perguntou na atividade.

Referencialmente, pode ser que a ação de escutar a criança quando ela fala se dirigindo à professora, interfira pouco ou quase nada no que diz respeito à criança ser trazida pela professora para dentro do seu planejamento pedagógico. Mas, o mais interessante é observar esse dado em relação às respostas relatadas quando a frase “planejar é” foi completada.

Veamos o que se segue a partir da representação gráfica abaixo, direcionado à análise do instrumento completação de frases para a frase “planejar é”, no qual quanto maior a área, maior a incidência da palavra nas respostas dadas pelas professoras.

#### 4.1.3 Quanto à área de abrangência das palavras utilizadas pelas professoras

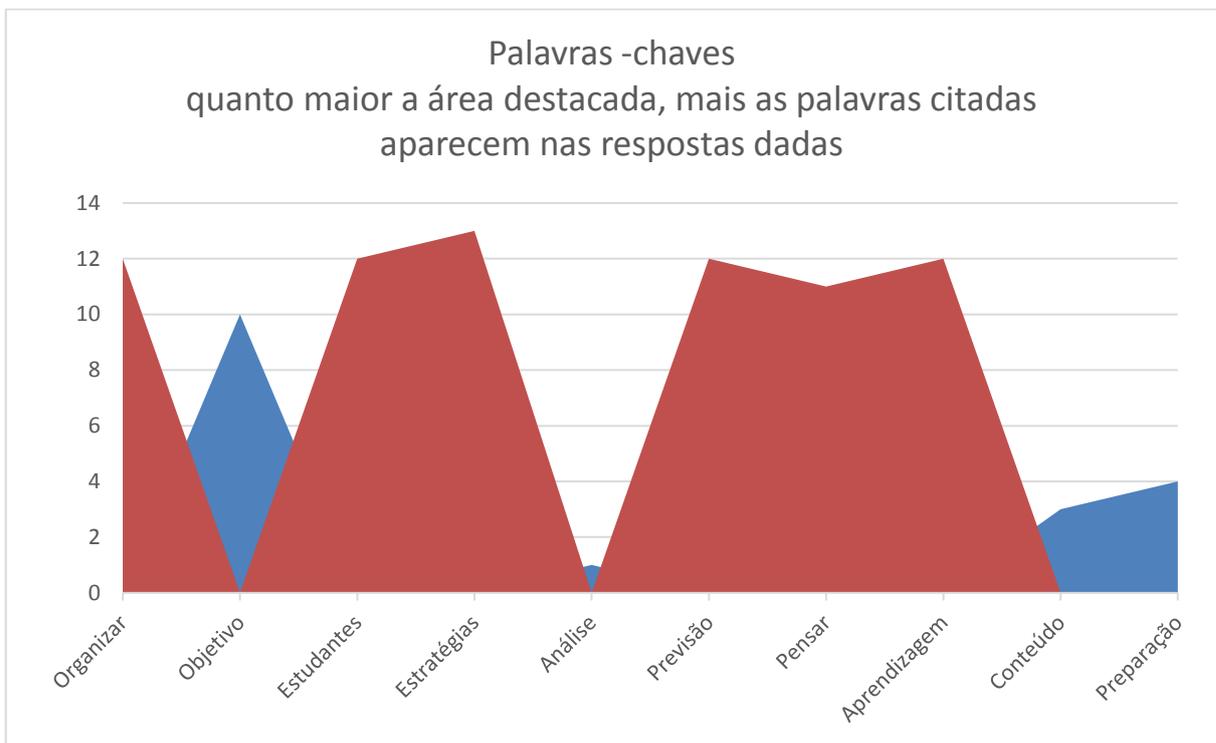


Gráfico 4 – Área de abrangência das palavras utilizadas pelas professoras

Fonte: Das autoras.

Ao debruçar-me sobre as respostas dadas pelas professoras ao completarem a frase, as palavras destacadas no Gráfico 4, foram as que mais se repetiram nas 20 frases completadas. Em uma lista de 10 palavras, podemos ver a intensidade de suas manifestações, que são representadas pela área de abrangência no gráfico e fazer uma análise a partir dessa informação. O que queremos afirmar com isso é que as palavras previsão, pensar,

aprendizagem, estudantes, estratégias e organizar foram as que definiram o que significa planejar na escola pesquisada.

De certo, que esse ponto precisa ser analisado em parceria com a outra frase completada analisada anteriormente. Pode nos parecer que, uma preencha a outra quando olhamos atentamente para os escritos das professoras, em uma lógica assim definida: se eu escuto meu estudante então ele aparece de forma significativa em meu planejamento pedagógico. Mas a pergunta é: De que forma?

A ação de dar voz aos estudantes pode sinalizar para uma necessidade das professoras de compreender quem está por detrás dessa voz. Ao escutar o outro, abrimos espaço em nós mesmo para que esse outro o ocupe. Nas relações entre professoras e estudantes é certo que haja, por meio das relações de afetividade, um vínculo emocional, que pode ser regulado por ações de ambas as partes e pelo próprio ambiente escolar. Então, podemos dizer que, escutar os estudantes é tentar receber em si, o interesse do outro. Essa ação nos sinaliza que, para as professoras da escola campo, ouvir os estudantes os leva diretamente aos seus planejamentos pedagógicos.

Quando Vigotski (1997) afirma que para realizar mudanças que beneficiem os estudantes em suas aprendizagens é necessário que seja melhorada a maneira como o professor elabora seu planejamento, posso dizer que, como umas das mais variadas formas de interpretar esse escrito, ele está oferecendo alicerce para que a sala de aula seja o lugar abrigador de desenvolvimentos a partir do que o adulto mais experiente pode proporcionar aos estudantes; para isso, ao elaborar o planejamento pedagógico, é importante que as professoras o façam para os estudantes e não só para si mesmas.

Pode ser percebido que por escutar os estudantes, as professoras os trazem para participar dos seus planejamentos pedagógicos, elas os inserem na decisão que tomam quando estão arquitetando as ações que serão desencadeadas quando estiverem em sala de aula.

A pesquisa mostra aqui a sua importância quando permite que fenômenos escolares sejam observados, que a partir disso, dados sejam levantados e analisados para que possamos compreender um pouco mais sobre universos tão complexos quanto os que ocorrem no ambiente escolar. Poder analisar fatos particulares em relação ao planejamento das professoras se revelou como algo fundamental para que outros aspectos fossem percebidos de forma diferente, como a avaliação por exemplo.

De certo, que a gestão do planejamento cabe às professoras, é uma ação cuja decisões sobre ela podem ser tomadas unilateralmente, sem que seja levada em consideração qualquer aspecto demonstrado pelos estudantes. Planejar pode se tornar um movimento quase solitário

se não fossem as conversas mentais que temos quase inconsciente com o que estudamos, pensamos sobre, com os vários ambientes em que vivemos e situações diversas.

Podemos perceber que as professoras participantes dessa pesquisa se mostraram em uma perspectiva diferente da burocraticamente declarada pelo sistema que mantém seu foco nos resultados. Não podemos abrir mãos dos resultados, contudo, eles se tornam a consequência quando o caminhar é tratado com relevância, ainda mais se o tema envolve pessoas e a forma como as relações são estabelecidas.

Dentre as palavras destacadas no gráfico 4, podemos focar nas que mais preencheram a área do gráfico significando a prevalência destas sobre as outras. Então, temos organização, estudantes, estratégias, previsão e aprendizagem como palavras-chave para uma análise mais específica.

As palavras reveladas nos direcionam ao entendimento de que, primeiro para as professoras participantes, o planejamento pedagógico não é algo exclusivo delas, que elas elaboram para si mesmas, que desenha apenas o que elas irão desenvolver com as crianças em sala de aula.

Em segundo lugar, que a ação de elaborar o planejamento pedagógico está mais direcionada ao entendimento de que as possibilidades variadas de estratégias, tanto levadas pelas professoras quanto as próprias estratégias eleitas pelos estudantes serão como molas propulsoras que os levarão (os estudantes) a uma real aprendizagem. Uma das palavras que mais foi revelada foi a palavra estudante e em consequência aprendizagem.

Em terceiro lugar, ficou declarado que faz parte do itinerário das professoras oferecer aos estudantes momentos organizados com estratégias pedagógicas que desencadeiem em seus estudantes processos de significação real para as aprendizagens.

Então, podemos concluir que, as características marcantes do planejamento das professoras se mantêm com organização, envolvimento dos estudantes, previsão de estratégias adequadas aos estudantes com vistas às possibilidades de aprendizagens; o que de sobremaneira responde aos objetivos propostos para esse estudo.

Vale registrar aqui, alguns dos escritos das professoras para que seja destacado a importância que elas dedicaram tanto à participação neste estudo quanto revelado a forma como pensam a atribuição que têm de planejar aulas.

Pensar e se colocar no lugar dos vários indivíduos envolvidos no processo ensino-aprendizagem, visando melhor utilização dos recursos e metodologias disponíveis para provocar no outro, a vontade de buscar conhecimento e aprimorar os que já foram apropriados e principalmente, torna-los úteis na transformação do nosso

mundo em um lugar melhor para todos. Isso tudo, baseando-se nas habilidades e dificuldades de cada um.  
Difícil, mas necessário!

Podemos dizer que esta professora se habilitaria para o que Morin (2012) descreve como alguém que consegue pensar em educação de forma planetária, para além dos muros da escola. Nela, o estudante está posto como centro de sua forma de pensar o planejamento e por ele e com ele as possibilidades de transformação no agir em relação ao mundo são pensadas como possíveis. Em uma visão histórico-cultural é possível perceber que em seu próprio conceito de planejamento, a professora que a ele atribui característica de historicidade a partir de conhecimentos adquiridos culturalmente, esta interagindo com novas perspectivas a partir desses, para uma possível transformação futura nos aspectos que dizem respeito à função social da escola, por exemplo, que passa diretamente pela ação de planejar das professoras.

Pensar em ações e estratégias para serem trabalhadas na aula com o objetivo de levar o conhecimento a cada estudante, mesmo que para isso precisemos pensar em estratégias individualizadas.

Percebemos aqui que, o objetivo da professora não é alcançar seus próprios objetivos em relação a uma aula a ser dada, mas sim buscar garantir que seu estudante, cada um deles, passe a conhecer o que a escola pode oferecer a ele quando o assunto é aprender. Vemos ainda, a disposição em realizar processos individualizados para que na ação conjunta entre estudante e professora, o sucesso seja garantido. Então, afirmamos ainda que, não apenas o resultado se manifesta importante, mas, mais ainda, o trajeto percorrido entre o que era e o que pode vir a ser.

Pensar...  
É tentar formas de levar o conteúdo ao estudante.  
É conseguir criar estratégias que viabilizem o aprendizado.  
É aceitar que às vezes o planejado não foi favorável à aprendizagem.  
E com base no que deu ruim tentar reformular.  
É não deixar quieto enquanto o troço não dar certo.

Ao olhar para essa afirmação que se apresenta tão intensa e permeada de possibilidades tanto para a professora quanto para seus estudantes, podemos destacar a recursividade presente em seus escritos com a possibilidade marcada de retomar o que foi feito para redirecionar o caminhar, na proposta real de olhar para o outro e para as suas necessidades dentro dos espaços de aprendizagens. É importante destacar o movimento da professora em reorganizar a si mesma e suas próprias ações tendo em vista seu objetivo maior

que é a aprendizagem dos estudantes e, a partir disso, destacar também, que não é uma tarefa fácil reestruturar em si mesmo ações que fazem parte da sua própria formação enquanto professor.

Fica claro que a tarefa da professora não se resume a dar aulas, mas que para além dessa ação, a junção da aula ofertada com a aprendizagem dos estudantes por meio de formulações e reformulações direcionada para estes é mais do que essencial.

Definir passos para fazer o caminho.  
Pensar nas necessidades educacionais dos estudantes e desenvolver estratégias para ajuda-los a alcançar níveis diferentes de aprendizagem. Devendo haver um fluxo de elaboração, aplicação, avaliação e acompanhamento do processo.

Interessante perceber nos pronunciamentos escritos das professoras que existe um todo que é aprendizagem dos estudantes e que as professoras se veem como uma das partes que compõe esse todo, ao mesmo tempo, elas também são um todo composto por outras e partes e pelo todo que é a aprendizagem dos estudantes. O operador hologramático definido por Morin se apresenta nesse todo complexo humano que podemos evidenciar através da manifestação das professoras em relação aos seus planejamentos pedagógicos.

Destacamos a imperiosidade da percepção constante do outro por parte das professoras e das necessidades que mesmo estando fora delas, se coaduna com as delas quando o assunto é o elaborar do fazer pedagógico. Talvez isso apareça pela necessidade e vontade de fazer com que as ações de fato deem certo para todos os envolvidos.

Pensar sobre e buscar ferramentas, estratégias, para proceder a execução da atividade a ser desenvolvida. É antecipar problemas/perguntas sobre o que está sendo planejado. É estudar para estar preparado para refletir além do que você já sabe.”  
“Organizar meu trabalho, contemplar as dificuldades e interesses dos estudantes, analisar como está minha caminhada e ir em busca da minha satisfação que é o prazer do estudante em aprender.”  
“Pensar e organizar estratégias/ações que apresentem intencionalidade na prática educativa tanto minha quanto dos estudantes.”

Nesses registros, destacamos novamente a preocupação das professoras em pensar nas estratégias, na organização dos processos, nas aprendizagens dos estudantes, a preocupação com as aprendizagens e, também, um olhar voltado para a intencionalidade da educação e da ação das professoras quando elaboram os planejamentos pedagógicos.

Quando Lück (2014) declara que os professores também são gestores pedagógicos pois, carregam em suas mãos a função de planejar as aulas em consonância com os pressupostos que caracterizam esse trabalho e dentro das perspectivas direcionadas aos estudantes, ela deixa marcado que a gestão do planejamento pedagógico por parte do professor necessita estar carregada de intencionalidade advinda das necessidades levantadas pelo próprio professor a partir de uma escuta ou observação atenta dos estudantes.

Isso levará o professor e, neste caso, as professoras, a reorganizar as próprias ações em uma proposta crescente na direção de aprendizagens efetivas e significativas, planejar o que será desenvolvido em sala de aula, não é uma proposta unilateral onde um pensa e o outro executa; muito pelo contrário, como identificamos aqui, a ação de elaborar um planejamento pedagógico está sendo definido como uma ação conjunta entre professoras e seus estudantes, que estão vinculados ao objetivo da aprendizagem e da relação estabelecida entre as partes, quais sejam professoras, planejamento pedagógico e estudantes.

É importante declarar sobre a espontaneidade das elaborações de diálogos entre as professoras participantes e a pesquisadora; as professoras e estudantes possuem trânsito livre nos ambientes escolares com possibilidades de se manifestarem a qualquer tempo sobre qualquer assunto. No ambiente da escola pesquisada, se estabelecem relações de trocas de experiências, de amizades, de respeito mútuo e de valorização das potencialidades tanto dos estudantes quanto dos profissionais que nela atuam. A visão estabelecida na escola se manifesta nas ações intencionais dos envolvidos nos processos que requerem uma escola objetivada em garantir qualidade nas ações que nela são desenvolvidas. Por isso, o espaço da escola, inclusive a sala da direção, é espaço livre para professores e estudante transitarem por ela. É estabelecido pelas pessoas que fazem parte do trabalho da escola um ambiente de convivialidade, no qual as pessoas convivem sem o recolhimento que poderia ser imposto pela hierarquia.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dedicar tempo para analisar questões vinculadas ao trabalho pedagógico de professores é algo que tem sido alvo de muitos estudiosos da área da Educação. Contudo, estudos desenvolvidos especificamente sobre o ato de planejar, sobre a elaboração do planejamento pedagógico de professores se mostraram menos recorrente.

Ao desenhar este trabalho havia, em mim, apenas o vislumbrar de algumas possibilidades de aprofundar percepções em relação a essa ação pedagógica, mas ao iniciar a pesquisa no ambiente escolar, junto com o grupo de professoras aqui destacado, foi que se abriram as perspectivas de agregar fatores inovadores a partir do ângulo de visão de cada professora que se manifestou ao colaborar com o estudo através dos instrumentos propostos.

Lembro-me dos momentos dedicados a estar perto do grupo em tempos preciosos onde ficava estampado, apenas através da, e na minha observação, que os estudantes se sentavam à mesa da sala dos professores para fazer parte essencial da elaboração do planejamento das professoras. Mesmo eles não estando fisicamente no local, eram evocados quando a fala deles vinha na ponta da caneta das professoras.

Este trabalho começou com uma indagação simples: será que professores, ao elaborar seus planejamentos, inserem a criança nesse contexto ou apenas se limitam a pensar nos conteúdos curriculares e em respectivas atividades para serem aplicadas em sala de aula? Se os inseriam, o que dava suporte para essa escolha?

Em alguns congressos que participei sempre haviam estudos e pesquisas destinados a falar das estratégias pedagógicas, das aprendizagens, dos tempos e espaços dedicados para a coordenação e, lembro-me de, em um desses momentos, me interessar particularmente pelo planejamento pedagógico. Foi quando tomei a decisão, meio insípida ainda, de estudar e pesquisar sobre o ato de elaboração do planejamento pedagógico de professoras da escola em que trabalho.

Confesso que fiquei um tanto preocupada inicialmente, com os possíveis resultados que poderiam se apresentar, pois, por mais que se conheça o ambiente pesquisado, as posturas que são tomadas pelos agentes/sujeitos envolvidos não se mostram claramente efetivos como são mostrados na pesquisa; sabemos que as coisas estão acontecendo a contento, pois possuímos vários instrumentos de acompanhamento e avaliação dos processos, mas na pesquisa, as ações e suas vertentes aparecem como fato.

Mas também preciso confessar que quando os instrumentos da pesquisa foram aplicados e pouco a pouco, as falas começaram a ganhar formato escrito, pensado e elaborado pelas professoras, foi que senti a força que isto ganhava em meu estudo e na ação diária daquele grupo.

Preciso deixar registrado que o momento mais expressivo desta pesquisa se deu logo após um diálogo com a minha orientadora, pois, quando peguei novamente nos instrumentos da pesquisa já respondido pelas professoras e fui colocar em prática a leitura flutuante, que me foi indicada por ela, para começar a fazer a análise de conteúdo numa pesquisa que se apresenta como construtiva interpretativa, fiquei encantada com o que lia e conseguia perceber a intrínseca proximidade que tudo o que eu via escrito tinha com o objetivo deste trabalho.

O contato diário que me é proporcionado pela minha profissão com as participantes deste estudo, foi de sobremaneira essencial para transcender os instrumentos utilizados e identificar, na prática, a materialização de cada fala registrada sobre o ato de elaborar o planejamento pedagógico. Então, posso afirmar que na escola pesquisada, as professoras se dedicam a elaborar um planejamento pedagógico que objetive as necessidades dos estudantes; e a pesquisa deu-me a oportunidade de mostrar outros fatores que contribuem para o entendimento da importância que tem a participação do estudante no planejamento da professora e o motivo pelo qual as professoras os inserem em contexto tempo e espaço que está fora do ambiente da sala de aula: a sala dos professores.

Acredito que esta pesquisa traz pontos importantes à prática docente de elaborar planejamentos pedagógicos. Não há como alinhar mesmos modos de registrar planejamentos, até porque, cada professora atribui aos seus escritos suas próprias características, contudo, foi possível perceber, no grupo, que as preocupações em relação às aprendizagens buscavam algo comum a todas: a autonomia dos estudantes nos quesitos leitura (todas), interpretação das mais diversas formas e variedades de assuntos, produção de conhecimento a partir de um assunto novo apresentado e participação ativa dos estudantes.

Como visto em alguns registros das professoras, posso perceber que desempenhar a atividade de planejar não é uma tarefa simples e muito menos fácil, principalmente quando se leva em consideração as necessidades de aprendizagens dos estudantes. Mas ficou marcado o movimento ativo do grupo em direção a realizar algo diferente. O planejamento não pode se resultar apenas em uma aula dada, ele vai além desta simples ação. É através do planejamento pensado pelas professoras em conjunto com os estudantes que os resultados se tornam mais qualitativos e que acabam por se representar quantitativamente também.

É no planejamento que as professoras têm o espaço tempo de manifestar a intencionalidade do seu trabalho, de abrir espaços para olhar com cuidado as aprendizagens, juntar peças de um quebra-cabeça fragmentado, dar voz àquela criança que se manifesta de forma indisciplinada ou que foge totalmente do assunto que a turma inteira está envolvida na discussão.

Cada planejamento pensado na perspectiva da inclusão dos estudantes nesta ação que pensamos ilusoriamente, ser uma ação de cunho único e exclusivo do professor, pode estar trazendo à vida escolar novas formas de pensar as ações que são realizadas na sala de aula tanto por estudantes quanto pelas professoras. E penso que esse fato seja algo que despende benefícios a todos que estão envolvidos nos processos escolares.

Levar em consideração todas as possibilidades que um estudante ou uma professora tem é algo impossível, contudo, quando olhares pedagógicos se direcionam ao improvável, ao que não está tão visível assim no comportamento, nas respostas dadas ou não dadas, pode sim, apresentar caminhos onde é possível andar quando se toma a decisão de andar junto. Nos caminhos traçados ao elaborar o planejamento pedagógico, é o professor quem decide com quem ele quer caminhar. Traz um sentimento revigorante e estimulador ao se confirmar, por intermédio da pesquisa, que existem professoras que decidem andar de mãos dadas com os estudantes.

Por outro lado, pensar que ainda olhamos para as dificuldades e mantemos nossas ações em um movimento raso no que diz respeito a conhecer mais sobre a capacidade humana de produzir, de criar e de recriar conhecimentos e transformar as coisas para facilitar a vida dos humanos, e ainda, perceber que nos ambientes escolares a possibilidade de que estejam, na prática, apenas reproduzindo conhecimentos já elaborados e impedindo que novos conhecimentos sejam descobertos, inventados e criados, pode causar um movimento desestimulador ou acomodador em relação às várias potencialidades que a escola pode oferecer.

Costumo dizer que professores perdem no quesito valorização porque simplesmente, qualquer um que saiba algo a mais se coloca em uma posição de poder ensinar. Mas ensinar não se resume a conhecer mais do que o outro, ensinar está para além de ensinar fórmulas, sequências, conjugações e datas. Ensinar passa primeiro pelo tempo e espaço que um professor destina a entender como o outro percebe e compreende o que está a sua volta e o insere no seu cotidiano do pensar, do elaborar.

Os efeitos da escola cartesiana ainda são visíveis, muitas vezes, penso que eu fui fruto de uma escola assim, onde cumprir ritos e memorizar para as provas eram a essência do negócio escolar, as notas importavam muito para a escola e para as famílias. Contudo, estar na escola deveria ser o momento espaço da criação, da produção de conhecimento, das reais aprendizagens, do movimento ativo para o desenvolvimento consciente da sociedade. A escola é uma parte representativa da sociedade e vimos a sociedade mudar, talvez não como poderia ser em um pensamento dedicado às pessoas.

Entretanto, quando percebo grupos de professoras que se movimentam em direção ao planejamento pedagógico como instrumento de elaboração de ação, de retomada para avaliação, de reconstrução de ideias, de registro de práticas e de evolução de perspectivas, percepção esta que está vinculada às respostas dadas pelas professoras participantes da pesquisa, percebo e sinto que ainda há possibilidades, que ainda há oportunidades para andarmos na direção das pessoas e do que elas representam e, não em direção às coisas. A sala de aula pode ajudar e melhorar isto, o planejamento do professor pode ser o instrumento que possibilita (re)elaboração das ações do próprio professor. É a recursividade em andamento, é o pensamento dialógico em curso, é a percepção das partes do todo e do todo nas partes.

Trago uma fala de Vygotsky (1983) que em um dos meus passeios pelo universo da curiosidade por conhecimento ficou marcada em mim, quando ele afirma que é necessário revisar tanto os planos de aula quanto os métodos de trabalho das nossas escolas. No contexto da leitura, ele falava sobre as escolas que atendiam as crianças com defeito, pois que eram negligenciadas e não atendidas em suas necessidades de aprendizagens. Mas que às escolas talvez seja mesmo necessário passar por uma revisão nas formas de planejar e nos métodos que são adotados para atender a outras pessoas. À essa fala deste autor também devo a inspiração para olhar para o planejamento dos professores.

Por não sabermos do que somos capazes na atuação pedagógica, talvez nos limitemos pelo receio de ousar e errar, mas quando olhamos na posição contrária podemos também perceber que exatamente por não nos sabermos da totalidade de nossas potencialidades para produzir coisas boas é que precisamos caminhar em direção à ousadia, a uma busca inovadora, a compreensão, e na educação, no fazer pedagógico que começa com o planejamento, projetar-se através do que o outro nos mostra. É escutar, com atenção e com dose extra de sensibilidade o outro.

Compreendo que este estudo traz uma anunciação às práticas escolares em relação ao trabalho do professor e das professoras. Espero que a quem interessar a leitura, ela possa trazer um sentido diferente em relação ao planejamento pedagógico e conseqüentemente, um movimento novo na direção das ensinagens.

Este trabalho demonstrou o quanto podemos agir em direção aos estudantes considerando-os não apenas quando eles estão em sala de aula, mas principalmente, fora dela, pois é fora dela que professores e professoras afirmam-se como tal primeiramente, e, também disparam seus pensamentos na direção dos estudantes. Importante se faz que os professores não apenas vão ao encontro com os estudantes, mas por meio do planejamento, decidam andar lado a lado com eles. Que possamos ir além, além do que achamos que sabemos!

## REFERÊNCIAS

BARBIER, R. A pesquisa-ação. Brasília: Liber livro, 2007.

\_\_\_\_\_. Escuta sensível na formação de profissionais de saúde. In: Anais da Conferência na Escola Superior de Ciências da Saúde-FEPECS, SES-GDF, Brasília, 2002. Disponível em: <<http://www.barbier-rd.nom.fr/ESCUTASENSIVEL.PDF>>. Acesso em: 23 jul. 2017.

BERGER, P. L.; LUCKMANN, T. A construção social da realidade: Tratado de Sociologia do Conhecimento. 29. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

CAMARGO, D. As emoções no processo de aprendizagem. 1997. Tese (Doutorado em Psicologia) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo. 1997.

CECCIM, R. B. A escuta pedagógica no ambiente hospitalar. In: ENSAEH – Encontro Nacional sobre Atendimento Escolar Hospitalar da Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ, 1., 2000, Rio de Janeiro. Anais do 1º Encontro Nacional sobre Atendimento Escolar Hospitalar – ENSAEH, Rio de Janeiro, UERJ, 2000.

CERQUEIRA, T. C. S. Educação- Estudo e Ensino. Transdisciplinaridade e subjetividade: saberes e perspectivas docentes. Curitiba: CRV, 2013.

\_\_\_\_\_. (Con)Textos em Escuta Sensível. Thesaurus Editora. 2011. SOUSA, E. M.

\_\_\_\_\_. Representações sociais e escuta sensível do professor universitário. Hildebrando Editor e autores associados. Brasília, 2007.

CHARLOT, B. Da relação com o saber às práticas educativas. Cortez Editora. São Paulo. SP. 2013.

COELHO, I. F. A escuta sensível e sua relevância para o desenvolvimento da educação no setor hospitalar. Monografia. Universidade de Brasília, Orientadora: Teresa Cristina Siqueira Cerqueira. Faculdade de Educação, Brasília, 2009.

COLE, M.; SCRIBNER, S. The Psychology of literacy. Cambridge, Inglaterra: Harvard University Press. 1984.

CRESWELL, J. W. Projeto de pesquisa. Métodos qualitativos, quantitativo e misto. 3º ed. – Porto Alegre: Artmed, 2010.

DEMO, P. Saber Pensar. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2000. – (Guia da Escola Cidadã; v.6)

FREIRE, P. Educação como prática da liberdade. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

\_\_\_\_\_. Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FURTADO, O.; GONZÁLEZ REY, F. L. (Org.). Por uma Epistemologia da subjetividade: um debate entre a teoria sócio-histórica e a teoria das representações sociais. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002.

GATTI, B. A. A construção da pesquisa em educação no Brasil. Brasília: Plano Editora, 2002.

GEEMPA. Ensinar: uma provocação. Coleção “Só ensina quem aprende”. Editora Vozes. Petrópolis, RJ. 2001.

GONZÁLEZ-REY, F. Comunicación, Personalidad y Desarrollo. La Habana, Pueblo y Educación, 1995.

\_\_\_\_\_. Lenguaje, sentido y subjetividad: yendo más allá del lenguaje y el comportamiento. Estudios de Psicología, v. 32, n. 3, p. 345-357, 2011.

\_\_\_\_\_. O pensamento de Vigotski: contradições, desdobramentos e desenvolvimento. Tradução de Lólio Lourenço de Oliveira. São Paulo: Hucitec, 2012.

\_\_\_\_\_. O sujeito que aprende: desafios no desenvolvimento do tema da aprendizagem na psicologia e na prática pedagógica. In: Aprendizagem e trabalho pedagógico. TACCA (org.). São Paulo. Alínea, 2008.

\_\_\_\_\_. Pesquisa qualitativa e subjetividade: os processos de construção da informação. São Paulo. Thomson, 2005b.

\_\_\_\_\_. Pesquisa qualitativa em Psicologia: caminhos e desafios. São Paulo: Thomson, 2002.

\_\_\_\_\_. Subjetividade, complexidade e pesquisa em Psicologia. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.

\_\_\_\_\_. Subjetividade e saúde: superando a clínica da patologia. São Paulo. Cortez. 2011.

\_\_\_\_\_. Sujeito e subjetividade: uma aproximação histórico-cultural. Tradução: Raquel Souza Lobo Guzzo. 1. reimpr. da 1. ed. de 2003. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005a.

GOULD, S. J. A falsa medida do homem. São Paulo: Martins Fontes, 1991. (Coleção Ciência Aberta)

GUATTARI, F e ROLNIK, S. Micropolítica: cartografia do desejo. 7ª edição revista. II. Subjetividade e história. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

LAVILLE, C. B. Os professores: entre o prazer e o sofrimento. Ed. Loyola, São Paulo, Brasil, 2005.

LÜCK, H. Gestão do processo de aprendizagem pelo professor. Ed. Vozes, RJ. Brasil 2014.

LURIA, A. R. Pensamento e Linguagem: as últimas conferências de Lúria. Tradução: Diana Myriam Lichtenstein e Marco Corso. Porto Alegre. Artes Médicas. 1986.

\_\_\_\_\_. O desenvolvimento da escrita na escrita. In: VIGOTSKI, L. S.;

\_\_\_\_\_. LEONTIEV, A. N. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. São Paulo: Ícone, 2006.

MADEIRA-COELHO, C. M. Sujeito, Linguagem e Aprendizagem. In: MITJÁNS MARTINEZ, A.; TACCA, M.C.V.R. (Orgs.). A complexidade da aprendizagem: destaque ao ensino superior. Campinas, SP: Alínea, 2009.

\_\_\_\_\_. Possibilidades de aprendizagem. Ações Pedagógicas para estudantes com dificuldades e deficiência. Campinas, SP: Alínea, 2011.

\_\_\_\_\_. Formação docente e sentidos da docência: o sujeito que ensina, aprende. In: Ensino e aprendizagem: A subjetividade em foco. MITJÁNS MARTINEZ, SCOZ and CASTANHO (orgs.). Brasília, Liber Livro. 2012.

MARQUES, A. F. de A. Eu músico – configurações subjetivas a duas ou três vozes. Tese Doutorado. UnB – FE, 2010.

MARX, K. Para a crítica da economia política. São Paulo: Nova Cultura, 1999. (texto original de 1875).

MATURANA, H. R. Biology of cognition. Urbana (III), Urbana Biological Computer Laboratory, 1970.

\_\_\_\_\_. “Stratégies cognitives”, in Morin, E., Piatelle- Palmarini, M., L’Unité de l’Homme. Paris, Éd, du Seuil, 1974, p. 418-442.

\_\_\_\_\_. “The biology and Psychology of Language. Nova York, Plenum Press, 1978.

MAURICE, T. Saberes docentes e formação profissional. – Petrópolis, RJ: vozes, 2002.

MITJÁNS MARTINEZ, A. A criatividade na escola: três direções de trabalho. Linhas Críticas. Brasília, v. 8, nº 15 p. 189-206, jul/dez. 2002.

\_\_\_\_\_. A Psicologia da aprendizagem. In: MITJÁNS MARTINEZ, A;GONZALEZ REY, F;FREITAS S.N;FUNGGHETTO,S.S e SERIQUE, J. A. B (orgs.). Coleção: Aprendendo a aprender. v.5. Brasília, Editora Uniceub, 2003.

\_\_\_\_\_. Processos de aprendizagem na Pós graduação: um estudo exploratório. In: MITJÁNS MARTINEZ, A.; TACCA, M. C.V R. (Orgs.). A complexidade da aprendizagem: destaque ao Ensino Superior. Campinas: Alínea, 2009b, p.213-262.

\_\_\_\_\_. A. and GONZALEZ REY, F. O subjetivo e o operacional na aprendizagem escolar: pesquisas e reflexões. In: MITJÁNS MARTINEZ, A. SCOZ, B. J. L.; CASTANHO, M. I.S. (orgs.). Ensino e aprendizagem: a subjetividade em foco. Brasília: Liber Livros, 2012. Cap. 3, p. 59-84.

MORAES, M. C. Como pesquisar em educação a partir da complexidade e da transdisciplinaridade? Maria Cândida Moraes, José Armando Valente. – São Paulo, SP: Paulus, 2008.

MORIN, Edgar. O Método II: a vida da vida. Tradução de Marina Lobo. Porto Alegre: Sulina, 2011.

\_\_\_\_\_. O método III: O conhecimento do conhecimento. Tradução de Juremir Machado da Silva. 4. ed. - Porto Alegre: Sulina, 2012.

\_\_\_\_\_. Os setes saberes necessários para a educação do futuro. 2 ed. – São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000.

NICOLESCU, B. O manifesto da Transdisciplinaridade. São Paulo. 3ª edição. 2015.

\_\_\_\_\_. Educação e transdisciplinaridade. Brasília: UNESCO, 2002.

OLIVEIRA, M. K. Vigotski: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico. 4. ed. São Paulo: Scipione, 2003.

\_\_\_\_\_. Coleção Grandes Pensadores in mídia e educação: Paulus, 2004.

ORTIGUES, E. Le Discours et le symbole. Paris, aubier-Montaigne, 1962.

OYAFUSO, A. Plano escolar. MAIA. E. 4ª Edição. – são paulo: Biruta, 2004.

PETRAGLIA, I. Edgar Morin: a educação e a complexidade do ser e do saber. 12. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

PIAGET, J. La Psychologie de L'intelligence. Paris. Collin, 1947.

REGO, T. C. R. Vigotski – Uma perspectiva histórico-cultural da Educação. Petrópolis, RJ: Ed Vozes, 2009.

ROGERS, C. A pessoa como centro. São Paulo: EPU, 1977.

ROSSATO, Maristela; MARTÍNEZ, Albertina Mitjás. A subjetividade dos estudantes no processo de superação das dificuldades de aprendizagem: estratégias de ação. In: Alexandra Ayach Anache; Beatriz Judith Lima Scoz; Marisa Irene Siqueira Castanho. (Org.). Sociedade Contemporânea: subjetividade e educação. 1ed.Sao Paulo: MEMNOM, 2015, v. 1.

SCHLANDER, J. COLL. Problem's et controversies. Paris: Librairie Philosophique J. Vrin, 1983. 134 p.

SEEDF, Orientações Gerais para o Ensino Fundamental de 9 anos. Brasília, SEDF/SUBEP, 2006.

\_\_\_\_\_. Manual de procedimentos: *EAPE: Escola de Aperfeiçoamento de profissionais da Educação*. 3 ed. Brasília: EAPE, 2005.

\_\_\_\_\_. Diretrizes pedagógicas do Bloco Inicial de Alfabetização. 2ª ed. Brasília, SEDF, 2012.

\_\_\_\_\_. Currículo em Movimento da Educação Básica. Pressupostos teóricos. Brasília, SEDF, 2013.

\_\_\_\_\_. Currículo em Movimento da Educação Básica. Anos Iniciais. Brasília, SEDF, 2013.

SOUZA, H. D. S. C. de. A formação do pedagogo como agente de letramento: perspectivas e possibilidades. Brasília, 2011, 128 f. Dissertação de Mestrado em Educação – UnB – Universidade de Brasília.

SOUZA, M. F. G. de. Educação Infantil: os desafios da qualidade na diversidade. In SESI. Departamento nacional. Seminário Nacional de Educação Infantil: Identidade na Diversidade. Relatório de Atividades e Perspectiva de Atuação. Brasília, 1998.

TACCA, M. C. V. R. (Org.). Aprendizagem e trabalho pedagógico. Campinas, SP: Ed Alínea, 2006.

\_\_\_\_\_. O professor investigador: criando possibilidade para novas concepções e práticas sobre ensinar e aprender. In: A complexidade da aprendizagem: destaque ao ensino superior. TACCA M.C.R.V. e Mitjàns Martinez. A. (orgs.). São Paulo, Alínea 2009.

TOASSA, G. Emoções e vivências em Vigotski: investigação para uma perspectiva histórico-cultural. Tese de doutorado. Universidade de São Paulo – Instituto de Psicologia. São Paulo, 2009.

TOURAINÉ, A. Um novo paradigma: para compreender o mundo de hoje. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006. Parte II – Agora que falamos de nós em termos culturais, Seção I – O sujeito.

VIGOTSKI, L. S. A Construção do Pensamento e da Linguagem. São Paulo, SP: Martins Fontes, 2000.

\_\_\_\_\_. Obras escogidas V – Fundamentos da defectologia. Visor Dis., S.A, 1997.

\_\_\_\_\_. A formação social da mente. São Paulo, SP: Ed Martins Fontes, 2002.

\_\_\_\_\_. Psicologia Pedagógica. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

VELHO, G. Cidadania e violência. Org. Editora: UFRJ. 1996.

WERTSCH, J. V. Vigotski and the social formation of mind. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1985.

### **Bibliografia consultada:**

CASTORIADIS, C. Para si e subjetividade. In: PENA-VEGA, A.; NASCIMENTO, E. P. (Orgs.). O pensar complexo: Edgar Morin e a crise da modernidade. 3. ed. Rio de Janeiro: Garamond, 1999.

MARQUES, I. M.; ALMEIDA, Z. P. (Orgs.). O lugar da memória educativa na formação de professores: uma leitura psicanalítica. Curitiba: CRV, 2012.

**APÊNDICES**

## APÊNDICE A – CARTA DE APRESENTAÇÃO



Universidade de Brasília  
Faculdade de Educação  
Programa de Pós Graduação em Educação

Brasília, Março de 2017.

Sra. Diretora e demais pessoas do conselho diretivo,

Como parte da minha pesquisa de mestrado acadêmico, pretendo acompanhar professores e estudantes em processos de alfabetização, suas construções e percepções acerca da língua escrita assim como a organização do trabalho pedagógico de professores alfabetizadores de uma escola da rede pública de ensino do Distrito Federal

Pertencço ao quadro de professores efetivos da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal e atualmente me dedico à gestão de uma escola da rede, além dos estudos no turno noturno cursando o mestrado acadêmico em educação, na Universidade de Brasília, na Faculdade de Educação.

A pesquisa intitulada: “Professores e planejamento pedagógico: um diálogo em dois verso” será realizada por mim, Cíndia Rodrigues e Silva Carpina Cury, sob a orientação da Prof.<sup>a</sup> Teresa Cristina Siqueira Cerqueira. Com intuito de conhecer, esclarecer possíveis dúvidas e de que essa pesquisa possa ser desenvolvida nessa instituição educacional, apresento informações gerais sobre esse estudo:

**Temática:** Professor e o elaborar do plano de aula.

**Problema de pesquisa:** Quais são os aspectos influenciadores que suportam o planejamento do professor?

**Objetivo:** Analisar quais aspectos são considerados pelo professor quando elabora o planejamento pedagógico, em uma Escola Classe com Ensino Fundamental de Nove Anos.

**Questões orientadoras:** O que embasa o pensamento do professor ao planejar uma aula? O currículo? A criança? Ao pensar as atividades para serem realizadas pelos estudantes, o professor considera as diferentes possibilidades em relação aos processos de aprendizagem? O professor compreende os processos pelos quais os estudantes aprendem e levam em consideração os interesses delas? Como o professor transforma esse conhecimento em estratégias pedagógicas para acessar o pensamento da criança?

**Discussão teórica:** Psicologia histórico-cultural (Vigotski) e Teoria da complexidade (Morin).

**Metodologia:** Métodos mistos, com análise de conteúdo a partir de entrevistas semiestruturadas e completção de frases. Acompanhamento dos momentos de planejamento do professor da escola.

**Instrumentos:** Roteiro de observação, roteiro de entrevista semiestruturada, completção de frases e outros necessários ao longo da pesquisa.

Pretendo, ao término do trabalho, apresentá-lo e discuti-lo com os professores como uma forma de devolutiva e agradecimento pela cooperação e participação na pesquisa. E, também deixar uma cópia do trabalho.

Coloco-me à disposição e deixo os meus contatos para dirimir quaisquer dúvidas.

E-mail: [cindcarpina@gmail.com](mailto:cindcarpina@gmail.com)

Celular: (61) 99281-2953.

Desde já, agradeço pela grata colaboração.

Cindia Carpina Cury.

**APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO  
(INSTITUIÇÃO)**



Universidade de Brasília  
Faculdade de Educação  
Programa de Pós Graduação em Educação

**Termo de Consentimento Livre e Esclarecido**

A pesquisa intitulada: “Professores e planejamento pedagógico: um diálogo em dois versos.” será realizada por Cíndia Rodrigues e Silva Carpina Cury sob a orientação da Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup> Teresa Cristina Siqueira Cerqueira e será apresentada na Universidade de Brasília como requisito parcial para obtenção do título de mestre em educação.

Sua instituição educacional, um grupo de estudantes do segundo ano do Ensino Fundamental com sua respectiva professora estão sendo convidados a participar desta pesquisa. A autorização para participação na pesquisa será documentada por meio deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Se decidir participar, leia cuidadosamente este termo e esclareça eventuais dúvidas.

Se você concordar em participar da pesquisa, o nome da instituição e identidade serão mantidos em sigilo. Somente a pesquisadora e a orientadora terão acesso a suas informações para desenvolver o estudo. Os encontros acontecerão em local e horário previamente marcado. Caso você autorize, a pesquisadora acompanhará as atividades realizadas em sala de aula, fará encontros com um grupo de estudantes e participará dos momentos de planejamento e coordenação coletiva com o professor da série mencionada.

Você será informado(a) periodicamente de qualquer alteração no procedimento que possa modificar a sua vontade em continuar participando do estudo. Você também pode desistir da pesquisa a qualquer momento.

Declaro que li e entendi este termo de consentimento e que sou voluntário(a) a tomar parte neste estudo.

Assinatura da instituição participante

Assinatura da pesquisadora

Assinatura da orientadora

Brasília, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2017.

**APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO  
(PROFESSOR)**



Universidade de Brasília  
Faculdade de Educação  
Programa de Pós Graduação em Educação

**Termo de Consentimento Livre e Esclarecido**

A pesquisa intitulada: “Professores e planejamento pedagógico: um diálogo em dois versos.” será realizada por Cíndia Rodrigues e Silva Carpina Cury sob a orientação da Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup> Teresa Cristina Siqueira Cerqueira e será apresentada na Universidade de Brasília como requisito parcial para obtenção do título de mestre em educação.

Você está sendo convidado(a) a participar desta pesquisa. Os participantes voluntários da pesquisa deverão falar sobre a sua história de vida pessoal, profissional e momentos atuais relacionados ao trabalho docente por meio de entrevistas e da realização de alguns instrumentos. A autorização para participação na pesquisa será documentada por meio deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Se decidir participar, leia cuidadosamente este termo e esclareça eventuais dúvidas.

Se você concordar em participar da pesquisa, seu nome e identidade serão mantidos em sigilo. Somente a pesquisadora e a orientadora terão acesso a suas informações para desenvolver o estudo. Os encontros acontecerão em local e horário previamente marcado. Caso você autorize, as entrevistas serão gravadas e o que você disser será registrado para posterior estudo do material.

Você será informado(a) periodicamente de qualquer alteração no procedimento que possa modificar a sua vontade em continuar participando do estudo. Você também pode desistir da pesquisa a qualquer momento.

Declaro que li e entendi este termo de consentimento e que sou voluntário (a) a tomar parte neste estudo.

Pesquisadora: Mestranda Cíndia Rodrigues e Silva Carpina Cury

Ass: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_\_

Contato: cindcarpina@gmail.com

Orientadora: Profa. Dra. Teresa Cristina Siqueira Cerqueira

Ass: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_\_

Contato: teresacristina@gmail.com

Nome do participante: \_\_\_\_\_

Ass: \_\_\_\_\_

Contatos: Telefone: \_\_\_\_\_ E-mail: \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_\_\_ Local: \_\_\_\_\_

**APÊNDICE D – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO  
(ESTUDANTES)**



Universidade de Brasília  
Faculdade de Educação  
Programa de Pós Graduação em Educação

**Termo de Consentimento Livre e Esclarecido**

A pesquisa intitulada: “Professores e planejamento pedagógico: um diálogo em dois versos.” será realizada por Cíndia Rodrigues e Silva Carpina Cury sob a orientação da Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup> Teresa Cristina Siqueira Cerqueira e será apresentada na Universidade de Brasília como requisito parcial para obtenção do título de mestre em educação.

Seu filho está sendo convidado(a) a participar desta pesquisa. Os participantes voluntários da pesquisa deverão participar de atividades de alfabetização estruturadas pela pesquisadora. Para isto deverão falar sobre a sua história de vida pessoal, escolar e sobre momentos atuais relacionados ao ano da alfabetização por meio de entrevistas e da realização de alguns instrumentos. A autorização para participação na pesquisa será documentada por meio deste **Termo de Consentimento Livre e Esclarecido**. Se decidir que seu filho(a) participe, leia cuidadosamente este termo e esclareça eventuais dúvidas.

Se você concordar que seu filho(a) participe da pesquisa, o nome e a identidade da criança serão mantidos em sigilo. Somente a pesquisadora e a orientadora terão acesso a suas informações para desenvolver o estudo. Os encontros acontecerão em local e horário previamente marcado dentro da escola. Caso você autorize, as entrevistas serão gravadas e o que a criança disser será registrado para posterior estudo do material.

Você será informado(a) periodicamente de qualquer alteração no procedimento que possa modificar a sua vontade e o do seu filho(a) em continuar participando do estudo. Seu filho também pode desistir da pesquisa a qualquer momento.

Declaro que li e entendi este termo de consentimento e que meu filho é voluntário (a) a tomar parte neste estudo.

Pesquisadora: Mestranda Cíndia Rodrigues e Silva Carpina Cury

Ass: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_\_

Contato: cindcarpina@gmail.com

Orientadora: Profa. Dra. Teresa Cristina Siqueira Cerqueira

Ass: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_\_

Contato: teresacristina@gmail.com

Pais e/ou responsáveis: \_\_\_\_\_

Nome do(a) filho(a): \_\_\_\_\_

Contatos: Telefone: \_\_\_\_\_ E-mail: \_\_\_\_\_

Ass: \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_\_\_ Local: \_\_\_\_\_

## APÊNDICE E – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA PARA PROFESSOR



Universidade de Brasília  
Faculdade de Educação  
Programa de Pós Graduação em Educação

### Roteiro para Entrevista Semiestruturada para o Professor

Olá professor (a)!

É um prazer poder contar com a sua preciosa participação!

Vamos conversar um pouco sobre você, sua profissão e seus estudantes.

#### 1. Dados iniciais

Idade: \_\_\_\_\_

Sexo: \_\_\_\_\_

Formação Acadêmica: \_\_\_\_\_

Tempo de profissão: \_\_\_\_\_

Atuou somente em escola pública: ( ) sim ( ) não

#### 2. Seguem abaixo, algumas questões que visam apenas orientar o seu pensamento sobre planejamento pedagógico; não se atenha à quantidade de linhas ou a quaisquer outros elementos, fique livre para responde-las.

2.1 De qual aspecto você mais gosta na sua profissão?

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

2.2 Em algumas palavras, como você definiria sua trajetória profissional?

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

2.3 Você possui o hábito de registrar seus planejamentos pedagógicos? Quando o faz, você consegue perceber se utiliza de alguma teoria estudada em sua formação? Se sim, qual?

---

---

2.4 Ao planejar suas aulas, quais são os aspectos aos quais você dá prioridades?

---

---

2.5 Você percebe se do desenrolar do seu planejamento em sala de aula, seus estudantes demonstram estabelecer significado entre o que é ensinado e o que é aprendido? Se sim, cite um exemplo.

---

---

2.6 Fora do ambiente escolar, você costuma pensar com alguma frequência em seus planos de aula?

---

---

**APÊNDICE F – ROTEIRO DE COMPLETAÇÃO DE FRASES PARA PROFESSOR**

Universidade de Brasília  
Faculdade de Educação  
Programa de Pós Graduação em Educação

**Roteiro de Completação de Frases**

Penso na escola e sinto: \_\_\_\_\_

Ser professor é: \_\_\_\_\_

Quando o estudante fala: \_\_\_\_\_

Desejo: \_\_\_\_\_

Trabalho: \_\_\_\_\_

Sempre quis: \_\_\_\_\_

Meu maior prazer: \_\_\_\_\_

Gostaria: \_\_\_\_\_

Lamento: \_\_\_\_\_

Não posso: \_\_\_\_\_

Sofro: \_\_\_\_\_

Consigo: \_\_\_\_\_

Planejar é:

---

---

---

---

---

## APÊNDICE G – ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO I



Universidade de Brasília  
Faculdade de Educação  
Programa de Pós Graduação em Educação

### **Roteiro de Observação para a Sala de Aula**

- 1) Que relação se concretiza entre planejamento e aula?
- 2) Como os estudantes recebem o plano de aula do professor que chega até eles pelo que foi planejado?
- 3) O professor segue fielmente o que estruturou no planejamento?
- 4) Como acontece a relação entre ele e os estudantes nos momentos de ensinagem e aprendizagem?
- 5) O professor percebe quando o planejamento não atinge determinados estudantes ou grupos de estudantes?
- 6) As estratégias que o professor planeja acessam a aprendizagem do estudante e atende às diversas formas de aprendizagem?

## APÊNDICE H – ROTEIRO OBSERVAÇÃO II



Universidade de Brasília

Faculdade de Educação

Programa de Pós Graduação em Educação

### **Roteiro de Observação para os Momentos de Planejamento/Coordenação Pedagógica do Professor**

- 1) O professor registra todo seu planejamento?
- 2) O estudante é evocado nos momentos de planejamento?
- 3) Aparecem, nas escolhas do professor, as teorias que dão suporte ao seu planejamento?
- 4) Acontecem momentos de trocas e discussões com outros professores que lecionam para o mesmo ano?
- 5) O professor insere em suas estratégias que são previstas em seu planejamento poucas ou muitas atividades xerocopiadas?
- 6) O professor planeja para aquele dia específico ou para mais que um dia?
- 7) A opinião de outros professores é levada em consideração para mudanças em seu planejamento ou para acrescentar informações e ações?