

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
CURSO LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

Camila Vicente Antunes

***E O PLANEJAMENTO SERVE PARA QUE?***  
**NARRATIVAS DE PROFESSORAS DE ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**  
**SOBRE A ORGANIZAÇÃO DO PLANEJAMENTO ESCOLAR NA PRÁTICA**  
**PEDAGÓGICA – UM ESTUDO DE DOIS CASOS**

Porto Alegre  
1. Semestre  
2024

Camila Vicente Antunes

***E O PLANEJAMENTO SERVE PARA QUE?***

**NARRATIVAS DE PROFESSORAS DE ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL  
SOBRE A ORGANIZAÇÃO DO PLANEJAMENTO ESCOLAR NA PRÁTICA  
PEDAGÓGICA – UM ESTUDO DE DOIS CASOS**

Trabalho de Conclusão do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Faculdade de Educação, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para a obtenção do Título de Licenciada em Pedagogia.

Orientador(a): Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Elisabete Maria Garbin

Porto Alegre

1. Semestre

2024

## AGRADECIMENTOS

Para chegar até aqui passei por etapas desafiadoras, por contextos turbulentos (eleições 2018, assumi como monitora na prefeitura de Porto Alegre, pandemia de Covid-2019, processo de remanejamento de escola, enchente de maio 2024, término de relacionamento, diagnóstico de ansiedade e depressão) que fizeram eu desacelerar para alcançar o meu objetivo final, mas não caminhei só - apesar do processo ser na maior parte do tempo solitário, confesso - tive comigo a presença de pessoas incríveis que, sem elas, nada disso seria possível. Por isso gostaria de agradecer a cada um que, de alguma forma, contribuiu para que este percurso fosse concluído.

MÃE, se decidi cursar Pedagogia foi por incentivo teu. Obrigada por ser tudo, pelo apoio, pela força, por não soltar minha mão. Tu és LUZ na minha vida.

PAI, tu literalmente acompanhaste todo meu processo de idas e vindas da faculdade, ia de ônibus me buscar até o camelódromo no centro quando eu voltava do serviço na Ilha da Pintada às 20h da noite. Quero te agradecer por ser PROTEÇÃO.

EQUIPE EMEI PONTA GROSSA, vocês foram ACOLHIMENTO! Quando eu passei pelos momentos mais tensos da minha caminhada eu pude contar com vocês, que são EMPATIA, obrigada de coração!

PROF RÔ, obrigada por sempre guardar um pratinho de comida para mim sempre que eu chegava da faculdade atrasada para o serviço. Muito obrigada pelo carinho, pelo CUIDADO. Conheci mais sobre o valor e o peso dessas palavras ao teu lado. Aprendi contigo que dentro de uma escola a gente não deve cuidar apenas das crianças.

DANI, se não fosse pela tua gestão, pelo teu olhar comigo, talvez eu não me colocasse como prioridade, obrigada por me fazer sentir importante e por me mostrar outros modos de ser dentro de uma escola, que pode ser LEVE.

DÉ, obrigada por toda a nossa PARCERIA durante a trajetória acadêmica e por ser AMIZADE mesmo depois dela. Tu foste o presente que a UFRGS me deu.

PROFE BETHE, obrigada por juntar meus caquinhos e fazer deles uma nova versão de mim que eu desconhecia. Obrigada por me mostrar que sou capaz, mesmo devastada por dentro e cheia de inseguranças, e por reafirmar que eu não estava só durante o processo. Obrigada pela CONFIANÇA em ser tua orientanda mesmo quando nem nos conhecíamos. Obrigada pela PACIÊNCIA, pelo COMPANHEIRISMO e por todo auxílio

durante a elaboração deste trabalho. Quero te agradecer por toda generosidade comigo em todo este processo.

Gostaria também de agradecer às professoras e supervisoras que aceitaram participar das entrevistas que fazem parte desta pesquisa. Obrigada por disponibilizarem de seus tempos, muito deles de planejamento, para me receber e falar sobre a temática em estudo. Agradeço também às escolas que me receberam muito bem e que se somaram para fazer esta pesquisa acontecer.

Agradeço à UFRGS, em especial a Faced e ao Curso de Pedagogia, por me oportunizar uma educação pública de qualidade junto a grandes professores e por contribuir com o meu crescimento profissional. Com certeza o prédio azul continuará sendo para mim um ponto de referência para novos conhecimentos.

Agradeço às contribuições da banca examinadora professoras Denise Wildner Theves, Mariângela Silveira Bairros e Sandra dos Santos Andrade pelas sugestões e contribuições que oportunizaram a qualificação deste trabalho. Obrigada por lerem o trabalho com dedicação e por tornarem o momento de apresentação do mesmo tão único e especial.

E, por fim, gostaria de agradecer às crianças, aos professores e colegas de trabalho e de curso por contribuírem com minha formação enquanto professora-pedagoga. Carrego comigo cada ensinamento, experiência e afeto que vivenciei e construí em nossas relações. Deixo aqui meus agradecimentos.

*[...] nenhuma indagação nasce de um vazio, sem um território e sem um tempo que fecunda as ideias, as dúvidas, as inseguranças. É nossa radicalidade histórica que produz o tipo de pergunta que abala nossas certezas, que inquieta, que apaixona, que impulsiona e, muitas vezes, amedronta pelo que sugere como possibilidade (COSTA, 2005, p. 200)*

## RESUMO

Este Trabalho de Conclusão de Curso tem como objetivo analisar como professoras e supervisoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental - de duas escolas públicas da rede municipal e estadual de ensino de Porto Alegre/RS, elaboram e organizam os seus planejamentos na prática do seu fazer docente. Além disso, pretende identificar quais são as principais modalidades de organização de ensino utilizadas por elas e verificar se existem momentos de encontro entre as docentes para trocas de experiências e reflexão sobre suas práticas. Trata-se de uma pesquisa de caráter descritivo com abordagem qualitativa e a metodologia configura-se em um estudo de dois casos. A coleta de dados deu-se através de entrevista compreensiva (semiestruturada) com as participantes. Sendo assim, a seção de análises está dividida em quatro subseções, a saber: Sem planejamento dá tudo errado: A importância do planejamento como prática docente; O trabalho triplicou: a demanda do planejamento; É um sentimento assim de um pouco de ansiedade: Sentimentos em torno do planejamento; supervisor, geralmente, todo mundo tem um olhar ruim: o papel da supervisão escolar. Concluiu-se que existe um hiato na formação inicial dos jovens professores correlacionada com a responsabilidade dos professores experientes quando os jovens ingressam no mundo da escola. Há, também, uma significativa desvalorização da profissão e o consentimento (a conformidade) por parte dos professores às suas condições de trabalho que os desvalorizam enquanto profissionais, ou mesmo, até que ponto estão satisfeitos e realizados na profissão escolhida, mesmo sendo submetidos, muitas vezes, a condições precárias de trabalho. Depreende-se também que certo é que está se formando uma geração de novos professores desmotivados e insatisfeitos com a realidade atual das condições de trabalho impostas, presumindo-se que, caso não haja mudanças de conjuntura deste cenário estaremos condenados a um futuro “apagão” de professores no Brasil.

**Palavras-chave:** Anos iniciais do Ensino Fundamental. Planejamento escolar. Prática pedagógica. Organização do ensino. Trabalho e reflexão docente.

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- BNCC** – Base Nacional Comum Curricular
- CAT** – Currículo por Atividade
- CRE** – Coordenadoria Regional
- DCN's** – Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica
- EEABI's** – Espaços Educativos Afro-brasileiros e Indígenas
- FACED** – Faculdade de Educação
- HADE** – Hora Atividade Dentro da Escola
- HAFE** – Hora Atividade Fora da Escola
- LDB** – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- PCN's** – Parâmetros Curriculares Nacionais
- PEI** – Plano Educacional Individualizado
- PIBID** – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
- PPP** – Projeto Político Pedagógico
- RCG** – Referencial Curricular Gaúcho
- RH** – Recursos Humanos
- RME** – Rede Municipal de Ensino
- SEDUC** – Secretaria Estadual de Educação
- SMED** – Secretaria Municipal de Educação
- SOE** – Serviço de Orientação Educacional
- SSE** – Serviço de Supervisão Escolar
- UFRGS** – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

## SUMÁRIO

<b>1 O PLANEJAMENTO É FUNDAMENTAL, É O QUE ACOMPANHA A VIDA DO PROFESSOR: iniciando a conversa.....</b>	<b>9</b>
<b>2 O QUE DIZER SOBRE PLANEJAMENTO ESCOLAR?: ALGUNS APORTES TEÓRICOS .....</b>	<b>13</b>
<b>3 DO PROCESSO METODOLÓGICO DA PESQUISA: caminhos investigativos .....</b>	<b>18</b>
3.1 Dos cenários da pesquisa .....	18
3.2 Das escolhas metodológicas .....	19
3.3 Das ferramentas para a construção dos dados .....	22
3.3.1 Das entrevistas .....	23
<b>4 NARRANDO O CONTEXTO DAS ESCOLAS: OPERACIONALIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO .....</b>	<b>29</b>
<b>4.1 Organização das Redes Municipal e Estadual.....</b>	<b>29</b>
4.1.1 Organização da Rede Municipal .....	29
4.1.2 Organização da rede Estadual.....	34
<b>4.2 Referenciais Pedagógicos na construção dos Planos De Ensino .....</b>	<b>38</b>
<b>5 SEM PLANEJAMENTO A GENTE NÃO CONSEGUE TRABALHAR: COMPONDO ANÁLISES .....</b>	<b>46</b>
<b>5.1 SEM PLANEJAMENTO DÁ TUDO ERRADO: a importância do planejamento como prática docente .....</b>	<b>46</b>
<b>5.2 O TRABALHO TRIPLICOU: das demandas dos planejamentos .....</b>	<b>51</b>
<b>5.3 É UM SENTIMENTO ASSIM DE UM POUCO DE ANSIEDADE: sentimentos em torno do planejamento.....</b>	<b>54</b>
<b>5.4 PARA O SUPERVISOR, GERALMENTE, TODO MUNDO TEM UM OLHAR RUIM: o papel da supervisão escolar .....</b>	<b>58</b>
<b>6 DAS CONSIDERAÇÕES .....</b>	<b>64</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>68</b>
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>71</b>
<b>APÊNDICE I: Modelo da Autorização de Concordância da Instituição.....</b>	<b>71</b>
<b>APÊNDICE II: Modelo do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido .....</b>	<b>72</b>
<b>APÊNDICE III: Roteiro da Entrevista Semiestruturada para as Professoras.....</b>	<b>73</b>
<b>APÊNDICE IV: Roteiro da Entrevista Semiestruturada para as Supervisoras .....</b>	<b>74</b>



## **1 O PLANEJAMENTO É FUNDAMENTAL, É O QUE ACOMPANHA A VIDA DO PROFESSOR<sup>1</sup>: iniciando a conversa**

Para o ensino e a aprendizagem escolar acontecer é preciso elaborar metas e objetivos a serem alcançados: saber o que o aluno sabe, o que não sabe e o que deve aprender e desenvolver são algumas das perguntas a serem elaboradas pelas professoras<sup>2</sup> logo que assumem uma nova turma de alunos. Portanto, uma das funções mais importantes do trabalho docente é a elaboração do planejamento pedagógico, pois sem ele se torna bastante complexo atingir metas e objetivos, haja vista não se ter traçado onde se quer chegar. Ele serve como guia do trabalho da professora em sala de aula e sabemos que o planejamento escolar ou um plano de aula são essenciais para professores construírem metodologias para a organização das suas aulas.

Há uma narrativa popular que assim diz: “Já ouviram falar que a profissão docente é a única em que você precisa trabalhar, antes de chegar ao trabalho, para que você tenha trabalho para fazer?” Pois bem, toda professora que atua em sala de aula – no caso desta pesquisa, nos anos iniciais do Ensino Fundamental –, sabe que há um trabalho que antecede às suas aulas: a preparação das mesmas. Como saber o que acontecerá na sala de aula se não houver um preparo que preveja os passos a serem conduzidos, não é mesmo? É por isso que antes mesmo de pisar na sala de aula as professoras organizam e elaboram os seus planejamentos de acordo com metas e objetivos a serem atingidos. Mas como as professoras elaboram e organizam os seus planejamentos? Qual o tempo que dispõem para a elaboração destes momentos? Será que as professoras conseguem se reunir uns com os outros para refletir e compartilhar sobre suas ações pedagógicas? São estas as principais questões que movem meu estudo em torno da temática da didática que envolve a elaboração do planejamento e da ação reflexiva sobre o mesmo.

A ação de planejar é um direito do professor, estando assegurado em lei tanto no Plano de Carreira do Magistério Público (RIO GRANDE DO SUL, 2020) quanto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 1996), visto como forma de valorizar os

---

<sup>1</sup> Para compor a primeira parte dos títulos de cada seção deste estudo, foram utilizados excertos de falas das professoras e supervisoras entrevistadas, todos destacados em itálico, conforme o título desta seção e das seguintes: “*O planejamento é fundamental, é o que acompanha a vida do professor*” - Excerto de narrativa da professora C. (SEDUC) sobre a pergunta “podes me falar um pouco sobre a tua concepção e/ou experiência sobre a importância do planejamento? Para que ele serve na tua prática?”.

<sup>2</sup> Mesmo ciente das questões de gênero masculino como é de praxe na escrita acadêmica, optei pelo uso do termo feminino neste estudo por se tratar de professoras e supervisoras.

profissionais da área, assim como qualificar sua prática docente. No entanto, não são raros os casos em que as escolas não dispõem desse tempo reservado para planejar dentro da carga horária de trabalho destes profissionais, ocasionando uma sobrecarga que se sobrepõe ao tempo de descanso, casa e lazer. Ou seja, não são poucos os professores que abdicam de seus momentos de descanso e/ou de lazer dos finais de semana e feriados ou, então, de seu tempo dedicado a outras tarefas e até mesmo com a família, para realizar os encargos que a escola tanto demanda, pois a escola ou a rede pública de ensino (municipal ou estadual), não ofertam a estes profissionais tempo de elaboração dentro de suas cargas horárias para os seus planejamentos. Desta forma, o planejamento transborda o tempo da sala de aula. E é preciso tempo de qualidade para pesquisar e refletir sobre as práticas para elaborar novas estratégias e enfim, de fato qualificar tanto o trabalho docente quanto a aprendizagem dos alunos.

Estudos mostram que os profissionais da área da educação (assim como os profissionais da área da saúde) são os mais propensos a desenvolverem a Síndrome de Burnout<sup>3</sup> e “[...] identificam as causas do surgimento [...] em professores, não a partir do indivíduo (professor), mas a partir de fatores localizados no ambiente social laboral (ANDRADE; CARDOSO, 2012, p. 135). Desta forma, profissionais que estão exauridos física e/ou mentalmente não desempenham seu ofício com prazer, qualidade e excelência e, assim, o ensino e ação docente ficam prejudicados.

Como aluna egressa do Curso Licenciatura em Pedagogia, a motivação de estudar sobre este tema não se dá somente pela importância que o planejamento ocupa na minha prática docente, mas, também devido ao fato dele ter sido, durante a minha formação enquanto professora-pedagoga, uma das funções mais desafiadoras da prática pedagógica (com os Estágios Obrigatórios) e do processo de me constituir enquanto docente. A minha trajetória iniciou-se no Curso Normal do magistério em 2011, com 14 anos de idade. Ainda muito jovem e imatura fui inserida no contexto da área da Educação por incentivo de minha mãe (também pedagoga). Lembro-me muito bem de que os períodos mais sofridos para mim naquela época advinham do ato de planejar. Durante o meu estágio obrigatório eu desperdiçava (ou investia?) muito tempo pesquisando e escolhendo quais eram as melhores propostas, as estratégias que eu utilizaria, quais os materiais didáticos,

---

<sup>3</sup> Síndrome de Burnout é um transtorno mental resultado de estresse crônico. No Brasil, desde maio de 1996, as regulamentações da Previdência Social consideram a Síndrome de Burnout como um dos agentes patogênicos causadores de doenças profissionais (ANDRADE; CARDOSO, 2012, p. 133).

elaborando os mesmos muitas vezes e, por conta disso, virava a madrugada debruçada em livros e abas da internet planejando, escrevendo e elaborando atividades para o compor o projeto. Assim como também ficava empenhada nos finais de semana nesta atividade que, para mim, era demasiado dolorosa. E, para o meu assombro, quando iniciei minha caminhada universitária no curso Licenciatura em Pedagogia o sentimento de angústia acerca do planejamento, não foi diferente. Repetiu-se, incessantemente, aquele mesmo dissabor que eu havia experimentado durante o curso do magistério. Frisando que, o estágio obrigatório do curso da Pedagogia (atualmente, na Licenciatura em Pedagogia, chamado de Estágio de Docência II – Anos Iniciais) me inseriu em outro contexto, mais complexo, exigindo maior demanda e, por me encontrar em outro estágio de vida, eu também deveria aprender a conciliar as demandas que a função do trabalho docente exige com as atividades da vida adulta. Fatos esses que todas as professoras experientes vivenciam, talvez umas mais, outras menos, mas certo é que todas estão dentro de um contexto sócio-histórico-cultural onde a vida do professor-pedagogo é permeada cada vez mais de exigências e demandas.

Ao longo do tempo, a escola vem assumindo diversas responsabilidades que fazem com que a complexidade do fazer docente se intensifique de forma, às vezes, bastante difícil para dar conta de todas as tarefas a contento. Perante o aumento das atribuições das professoras observa-se uma grande sobrecarga e fortes exigências sociais aos profissionais desta classe, principalmente àqueles que atuam nos Anos Iniciais, nos quais o foco está na alfabetização das crianças e no desenvolvimento das linguagens e das habilidades sociais, cognitivas e motoras. Consequentemente, este fato resulta em um “sufocamento” docente, o qual reverbera tanto na qualidade de vida dos professores quanto na qualidade do ensino, afetando diretamente a aprendizagem das crianças.

O interesse neste tema de pesquisa se dá pela vontade de escutar os professores que atuam nesta etapa, reconhecendo que existe a falta de oportunidades destes trabalhadores em manifestarem e compartilharem seus anseios, frustrações, angústias e dificuldades enfrentadas acerca da questão do planejamento dentro do ambiente de trabalho impossibilitando uma rede de apoio efetiva tanto da escola quanto da rede que a sustenta.

Assim sendo, diante do cenário exposto acima, este estudo busca problematizar como se estrutura a organização do planejamento nas redes públicas de ensino Estadual e Municipal de Porto Alegre/RS. E traz como pergunta principal: **Como se dá a relação de**

**professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental da rede estadual e municipal com o planejamento escolar nas suas práticas pedagógicas?**

Apresenta como objetivos principais:

- a) Compreender como as professoras entrevistadas organizam os seus planejamentos;**
- b) Contribuir nas reflexões acerca da temática do planejamento docente nas escolas públicas.**

Assim sendo, este estudo está dividido em seis partes. Na primeira seção, introduzo o tema e apresento minha questão e objetivos da pesquisa. Na segunda seção, trago alguns aportes teóricos sobre planejamento escolar. Na terceira seção, disserto um pouco sobre o contexto das escolas e a operacionalização do trabalho pedagógico. Na quarta seção, descrevo sobre o processo metodológico da pesquisa, os caminhos investigativos. Na quinta seção, componho minhas análises a partir das narrativas das professoras e supervisoras entrevistadas e na sexta seção, teço algumas considerações.

## 2 O QUE DIZER SOBRE PLANEJAMENTO ESCOLAR?: alguns aportes teóricos

Segundo o dicionário Aurélio, planejamento significa:

Ato ou efeito de planejar; Trabalho de preparação para qualquer empreendimento, segundo roteiro e métodos determinados; Elaboração, por etapas, com bases técnicas de planos e programas com objetivos definidos (FERREIRA, 2009, s.n.).

A partir da simples definição do conceito desta palavra podemos compreender o que ela significa, pois afinal, todos nós já planejamos em algum momento da vida e continuamos a fazê-lo no nosso cotidiano. Elaboramos planos e traçamos, por exemplo, o passo a passo sobre como acontecerá a nossa rotina, organizando ações para alcançar determinado fim. Mas, será que, a partir de uma singela definição, conseguimos compreender a complexidade desta palavra para alguém que atua na área da Educação? Qual será a profundidade deste conceito para quem é professor? O que significa planejamento escolar dentro da profissão docente?

Para elucidar a influência e dimensão da palavra “planejamento” no cotidiano da vida de um professor, me baseio em José Carlos Libâneo (2013) e suas concepções sobre didática na intencionalidade de ampliar o conceito. Nos estudos com Libâneo é possível qualificar “o que é Didática” como algo que vai além de se ocupar com “o quê” e “como ensinar”. O autor ressalta que o objeto de estudo da Didática se ocupa com o processo de ensino, isto é, nos propõe a pensar em “como o aluno aprende”. Desta forma, a Didática é uma disciplina da Pedagogia preocupada em investigar de que modo os alunos aprendem, a fim de propor, através dos conteúdos escolares, estratégias de mediação que visam a aprendizagem dos alunos. É ela que, juntamente ancorada com à alguma concepção de sujeito e teoria de aprendizagem, orientará a ação pedagógica. Mais do que uma disciplina da formação de professores ela permeia todo o trabalho pedagógico, visto que, de acordo com Libâneo “a Didática se fundamenta para formular diretrizes orientadoras do processo de ensino” (LIBÂNEO, 2013, p. 54), logo, ela guiará o planejamento.

Podemos atrelar o exposto acima destacando o planejamento como uma das tarefas docentes que mais dialoga com os elementos da prática pedagógica, destaco os seguintes: o currículo, as metodologias de ensino e aprendizagem, os objetivos e os conteúdos de ensino, as estratégias pedagógicas de intervenção e mediação, a intencionalidade pedagógica, a avaliação e a reflexão sobre a ação docente. Desta forma, busco ressaltar a

importância do planejamento na vida profissional dos docentes, colocando-o no centro, como objeto de pesquisa, investigando a relação das professoras com o ato de planejar, uma vez que ele é a amarra que une e perpassa todos os campos que nos faz reconhecermos enquanto professores.

Com o intuito de esclarecer sobre o planejamento escolar, faz-se necessário organizar o texto com elementos acerca do tema, que são, muitas vezes confundidos e, no entanto, trazem pequenas diferenças entre si, a saber: Planejamento escolar, plano da escola, plano de ensino e plano de aula. Afinal o que é dito sobre eles?

Para Libâneo (2013), existem três instrumentos de trabalho que o professor deve apropriar-se e que estão interligados entre si: *plano da escola*, *plano de ensino* e *plano de aulas*. O *plano da escola*, de acordo com o autor é um documento mais amplo pois, “expressa orientações gerais que sintetizam, de um lado, as ligações do projeto da escola com o sistema escolar [...] e, de outro, as ligações do projeto pedagógico da escola com os planos de ensino propriamente ditos” (LIBÂNEO, 2013, p. 249). Podemos traduzi-lo como sendo também, o chamado, Projeto Político Pedagógico - PPP - os quais devem enfatizar a concepção de aprendizagem compreendida pelas instituições de ensino bem como as metodologias de ensino a serem abordadas compreendido também como o currículo escolar. Já, o *plano de ensino*, segundo Libâneo, é aquele mais elaborado onde estão dispostos os conteúdos e objetivos a serem atingidos numa previsão de tempo comumente trimestral, separados por disciplinas “[...] é um documento [...] dividido por unidades sequenciais, no qual aparecem objetivos específicos, conteúdos e desenvolvimento metodológico” (LIBÂNEO, 2013, p. 249). Por fim, o *plano de aula* ele é diário e mais específico, acontece com o desenvolvimento de uma atividade de ensino, ou de um conjunto de atividades, que resulta na aula, propriamente dita.

O ato de planejar para um professor envolve prever o que acontecerá no cotidiano vivido em uma sala de aula: organizar a rotina, os conteúdos, os objetivos, os materiais e o tempo e o espaço fazem parte deste processo. Sendo assim, planejar a ação pedagógica é um ato complexo, dinâmico, que envolve muitas facetas. Segundo Rays (2000), a ação de planejar faz parte da vida humana, sendo uma atitude necessária e constante na sociedade atual em que vivemos, tornando-se um traço característico do nosso cotidiano. Desta forma, organizamos nossa rotina, nosso dia-a-dia, tendo em vista a previsão das ações necessárias para se alcançar as finalidades estimadas, ou seja,

Planejar, portanto, é antecipar e projetar de modo consciente, organizado e coerente todas as etapas de uma determinada atividade que visa alcançar certos objetivos que levam a transformações concretas do que se pretende realizar (RAYS, 2000, p. 13).

Tendo em vista o planejamento de ensino como a organização do trabalho pedagógico, pode-se afirmar que, a ação pedagógica do ato de planejar é, pois, uma atividade consciente de previsão das ações docentes. Logo, toda ação didática consciente que prevê situações de aprendizagem são, além de um ato pedagógico, um ato também político pois, se importa com o tipo de ser humano que se pretende formar estando juntamente ancorado à concepção do tipo de sociedade que se pretende compor. Ou seja, na ação de planejar está intrínseco o conceito de educação concebido pelo educador, sendo assim, a concepção de ser humano e de sociedade que se pretende formar, está interligada a este.

Ao iniciar a elaboração de seus planejamentos, os professores selecionam os conteúdos a serem ministrados a partir de um plano de estudos ou pelo currículo desenvolvido pela escola ou a Rede que a sustenta (privada ou pública), além de guiarem-se por documentos legais que legislam sobre os conteúdos curriculares tais como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC<sup>4</sup>, 2017), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's<sup>5</sup>, 1997), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (DCN's<sup>6</sup>, 2013), Referencial Curricular Gaúcho (RCG<sup>7</sup>, 2018) dentre outros.

A partir daqui podemos entrar na explicitação da organização e modalidades de ensino. São diversas as formas existentes de organizar o planejamento pedagógico no qual, cada uma delas, reforça uma concepção de educação e ensino-aprendizagem, bem como seu tempo de elaboração e execução. São eles: projetos didáticos, sequências didáticas, atividades permanentes, atividades de sistematização e o mais conhecido nas escolas, o que organiza o dia-a-dia das professoras, os planos de aula.

A modalidade de projetos didáticos compreende-se por ser uma proposta de intervenção pedagógica que envolve a pesquisa e a interação ativa entre professora e crianças, portanto, parte de uma pergunta-problema e, de um tema ou assunto a ser

---

<sup>4</sup> BNCC – Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>

<sup>5</sup> PCN's – Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>

<sup>6</sup> DCN's – Disponível em: [https://www.gov.br/mec/pt-br/media/etnico\\_racial/pdf/diretrizes\\_curriculares\\_nacionais\\_para\\_educacao\\_basica\\_diversidade\\_e\\_inclusao\\_2013.pdf](https://www.gov.br/mec/pt-br/media/etnico_racial/pdf/diretrizes_curriculares_nacionais_para_educacao_basica_diversidade_e_inclusao_2013.pdf)

<sup>7</sup> RCG – Disponível em: <https://h-curriculo.educacao.rs.gov.br/Sobre/Index>

investigado, no qual trabalha-se as áreas do currículo de forma interdisciplinar envolvendo os conteúdos das áreas de conhecimento. Por incluir a criança como protagonista do processo, este tipo de modalidade e organização do ensino parte dos interesses dos alunos onde a professora articula com os conteúdos e as habilidades a serem desenvolvidas no plano de ensino. Sendo assim, professora e crianças são pesquisadores neste procedimento e compartilham de uma responsabilidade coletiva para fazê-lo acontecer. A partir das contribuições de Alfredina Nery ressalta-se que, “essa modalidade de organização do trabalho pedagógico prevê um produto final cujo planejamento tem objetivos claros, dimensionamento do tempo, divisão de tarefas e, por fim, a avaliação final em função do que se pretendia” (NERY, 2007, p. 119).

As sequências didáticas como modo de organização do ensino compreendem-se por serem “[...] atividades integradas [...] organizadas sequencialmente que tendem a culminar com a aprendizagem de um conceito, um fenômeno, habilidade ou conjunto de conceitos/habilidades de um campo do saber” (LEAL; BRANDÃO; ALBUQUERQUE; 2012, p. 148). Deste modo, a maior característica desta modalidade de ensino é o ensino-aprendizagem de um conteúdo ou habilidade de modo que, as propostas pedagógicas estejam organizadas seguindo uma ordem sequencial onde vão se complexificando em torno de um conteúdo ou habilidade em específico. Sendo assim, exige uma progressão ao longo do seu processo. Esta modalidade de ensino leva mais em consideração o protagonismo da professora que elege um conteúdo/habilidade em específico de uma disciplina para ser trabalhado com o grupo de crianças. Sua estrutura envolve a apresentação da situação, onde as crianças ficam sabendo qual será o conteúdo a ser trabalhado durante algum período de tempo, e envolve uma produção final, no qual busca-se compreender o que as crianças sabem sobre tal conteúdo. Ao longo da sequência didática são desenvolvidos módulos que vão complexificando a habilidade a ser desenvolvida de maneira progressiva e, ao final da sequência, realiza-se uma produção final, onde a professora irá comparar com a produção inicial para avaliar os avanços daquela criança em relação ao conteúdo exposto. Vale lembrar que a sequência didática não exige um produto final como forma de materializar o que foi desenvolvido e, que, seu tempo de desenvolvimento é menor. Este tipo de organização se distingue bastante da modalidade de ensino de projetos, pois revela outras estruturas e concepções de aprendizagem.



As atividades permanentes caracterizam-se por serem atividades fixas/regulares da rotina que acontecem em um determinado momento ou em uma periodicidade de tempo. Como por exemplo a chamada, o calendário, a caixa de leitura, jogos coletivos, etc.; em que, vale ressaltar: são momentos utilizados para desenvolver intervenções com as crianças no qual se usufrui do “princípio da repetição não repetitiva” onde é preciso variar as estratégias didáticas para diversificar este momento pois, não é porque ele é feito repetidamente que ele precisa ser repetitivo.

Já as atividades de sistematização servem para as crianças fixarem os conteúdos que estão sendo trabalhados sendo assim, “são atividades destinadas à sistematização de conhecimentos das crianças[...]” (NERY, 2007, p. 124). Pode ser uma folha estruturada com exercícios sobre o conteúdo como pode também ser uma proposta mais lúdica, envolvendo jogos.

Por fim, a modalidade de ensino de plano de aula. Mas antes, se faz necessário explicitar o que se compreende pelo termo “aula” evidenciado como sendo um “espaço-tempo coletivo de formulações de saberes, *locus* de produção de conhecimentos que pressupõe a existência de sujeitos que se relacionam, se comunicam e se comprometem com a ação vivida” (Farias *et al.*, 2011, p. 166). Logo, a aula configura-se em um momento de encontro e de troca de saberes, além de ser a forma mais predominante de organização do ensino. A modalidade de plano de aula é compreendida como a organização dos conteúdos e dos objetivos de aprendizagem para uma aula ou sequência delas. Para sua elaboração é preciso levar em conta que este momento se configura em um período de tempo variável (LIBÂNEO, 2013) onde é preciso ajustar a sequência das atividades para caber naquela duração.

Com o aumento de turmas cada vez mais heterogêneas (com níveis de aprendizagem diversificados e com dificuldades e transtornos de aprendizagem) está se tornando cada vez mais desafiador para os professores organizarem e elaborarem seus planejamentos.

### **3 DO PROCESSO METODOLÓGICO DA PESQUISA: caminhos investigativos**

#### **3.1 Dos cenários da pesquisa**

Nesta subseção busco explicar sobre os cenários de pesquisa de ambas as escolas escolhidas para este estudo. Entretanto, se faz necessário salientar que a escola municipal optou por não ser identificada, sendo assim, os dados aqui descritos buscam trazer um contexto mais genérico da sua realidade, comprometendo-se em cumprir com o caráter ético e sigiloso de não divulgar dados que possam detectar a instituição referida.

A escola municipal selecionada fica situada na zona sul de Porto Alegre. Atende crianças do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental, além de jovens e adultos na modalidade EJA. Conta com um amplo espaço geográfico como território físico possuindo quadras esportivas (coberta e aberta), pracinha com escorregador, casinha, gangorras, incluindo ainda uma grande área de socialização, onde as crianças podem correr, brincar e desfrutar de bons momentos de lazer. As áreas internas possuem salas de aula, refeitório, secretaria, sala de vídeo, biblioteca, sala de Serviço de Orientação Educacional (SOE), Sala de Integração e Recursos (SIR), sala de Serviço e Supervisão Escolar (SSE), sala da direção, sala de laboratório de aprendizagem, sala de laboratório de ciências, sala de informática e duas salas pequenas de convivência para os professores com mesas, sofás e armários para os professores trabalharem, se reunirem, descansarem e guardarem seus pertences. Além de possuir uma boa estrutura física também dispõe de bons suportes e equipamentos tecnológicos como Chromebooks em sala de aula para cada criança e uma tela interativa na sala de múltiplas.

Já a escola estadual selecionada para o presente estudo é conhecida como Unidade de Ensino Fundamental Dinah Néri Pereira, anexa ao Centro Estadual de Formação de Professores Instituto General Flores da Cunha, que fica situada no bairro Farroupilha na cidade de Porto Alegre, capital do Rio Grande do Sul. Em sua estrutura física conta com três andares, onde no primeiro se encontra a entrada da escola, a secretaria, o refeitório junto à cozinha, dois banheiros, pátio com brinquedos, contando com escorregador, gangorra, trepa-trepa, etc., quadra de esportes e sala multiusos. No segundo andar encontra-se a sala de supervisão, a sala dos professores, a sala de recursos, três banheiros, sendo um destinado aos docentes, quatro salas de aula, onde duas são destinadas ao 1º ano e duas ao 2º ano, enquanto no terceiro andar há o mesmo número de salas de aula, sendo que a metade se designa ao 4º e outra metade ao 3º ano do Ensino

Fundamental. Há também no terceiro andar a sala de orientação ou Serviço de Orientação Educacional (SOE), três banheiros com também um reservado aos professores e a sala de leitura.

O corpo docente conta com três professores de 1º ano, quatro de 2º ano, três de 3º ano, três de 4º ano, dois de Educação Física, dois professores da sala de recursos, dois do SOE e um professor do Serviço de Supervisão Escolar (SSE). Também conta com três monitores, nove estagiários de Educação Física e 24 bolsistas do PIBID. No momento, a escola atende 236 alunos divididos em dois turnos: o turno da manhã, das 8hs ao meio-dia, e o turno da tarde, das 13:30 às 17:30.

A história<sup>8</sup> da Unidade de Ensino Dinah Néri Pereira confunde-se com a da Escola Normal da Província de São Pedro do Rio Grande do Sul, que foi instituída no Império, em 5 de abril de 1869, pelo Regulamento do Curso de Estudos Normais, pelo presidente da Província, Sr. Antônio da Costa Pinto e Silva.

Ao longo dos anos, o curso Normal foi reestruturado e passou por diversas denominações. Em março de 1937, a escola foi transferida para o novo endereço na Avenida Osvaldo Aranha, quando recebeu o nome de Escola Normal General Flores da Cunha.

### **3.2 Das escolhas metodológicas**

Este estudo configura-se em uma pesquisa de abordagem qualitativa de caráter descritivo, do tipo estudos de caso de cunho etnográfico. Utiliza-se como ferramenta para a construção dos dados analisados, narrativas oriundas de entrevistas compreensivas (semiestruturadas) com cinco professoras e duas supervisoras dos anos iniciais, de escolas da rede pública de ensino Estadual e Municipal de Porto Alegre, bem como de observações da pesquisadora.

Para esclarecer o significado de entrevistas semiestruturadas me apropriado do termo “entrevista compreensiva” utilizado por ZAGO (2003), na qual trata-se de uma modalidade de entrevista em que a composição permite que o entrevistado discorra livremente sobre um assunto tematizado. Desta forma, também é permitido ao entrevistador elaborar e lançar

---

<sup>8</sup> Texto baseado no documento denominado “História da Escola Dinah Néri” disponibilizado pela Supervisora Aline. O texto foi elaborado a partir de consultas feitas na Revista do Cinquentenário dos Ex-alunos do Instituto de Educação e do livro “Nos Tempos da Velha Escola”, de Kraemer Neto.

novas perguntas durante o andamento da entrevista de modo a compreender de forma mais adequada o contexto investigado.

Outrossim, opto por nomear as respostas analisadas das professoras e supervisoras entrevistadas de narrativas, entendidas não somente como uma exposição de fatos, uma narração, um conto ou uma história, mas, também, como um tipo de texto descritivo de histórias reais, com personagens inseridas em determinados tempos, espaços e contextos.

A seguir, explico brevemente o que compreendo por pesquisa de abordagem qualitativa e o que é a modalidade de pesquisa de cunho etnográfico. Muito utilizada em pesquisas que envolvem a área da educação, a abordagem qualitativa de pesquisa nos permite investigar aspectos subjetivos da realidade do comportamento humano, uma vez que, trabalha com a coleta e análise de dados descritivos. Deste modo, ela nos faz perceber a complexidade destas relações além de auxiliar na busca de explicar o porquê dos acontecimentos examinados. Define-se, através da leitura de Lüdke e André (2014) sobre o conceito de pesquisa qualitativa em educação, apresentado por Bogdan e Biklen (1982), como sendo uma metodologia que:

[...] envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes. (LÜDKE; ANDRÉ; 2014, p. 13)

Em vista disso, encontro a modalidade de pesquisa de cunho etnográfico como sendo a mais apropriada para efetuar o método de pesquisa abordado.

Apesar do uso recente das técnicas etnográficas nos estudos envolvendo a área da educação, segundo Lüdke e André (2014), tem se buscado nesta linha de pesquisa métodos que antes eram quase que exclusivamente utilizados apenas por antropólogos e sociólogos devido ao fato dessa inserção mais aprofundada da realidade, levando a uma experiência vicária, ou seja, *in loco*. Entretanto, de acordo com as autoras acima citadas, é preciso muito cuidado ao denominar uma pesquisa como sendo de cunho etnográfico pois ambas consideram que a “etnografia tem um sentido próprio: é a descrição de um sistema de significados culturais de um determinado grupo” (SPRADLEY, 1979 *apud* LÜDKE; ANDRÉ, 2014, p. 15). Portanto, exige especificações próprias, na qual não basta apenas fazer uso da técnica de observação participante, tal como revelam as autoras, para analisar o contexto. Retomando Lüdke e André, elas se apoiam em Walcott (1975) e em Firestone

e Dawson (1981) para afirmar que é preciso que o pesquisador etnógrafo faça uma inserção, um aprofundamento maior e, que mergulhe na situação quase como se fosse membro daquele grupo, conseguindo explicar a realidade investigada.

Deste modo, uma pesquisa de abordagem qualitativa de cunho etnográfico se diferencia das pesquisas qualitativas tradicionais por haver um grau de envolvimento maior por parte do pesquisador com o contexto estudado, existindo uma longa e intensa imersão na realidade, necessitando experiência direta com a situação em estudo, além de apresentar uma grande quantidade de produção de dados primários.

Por se tratar de uma pesquisa descritiva que busca compreender aspectos subjetivos de um grupo social a uma determinada situação, elejo como estratégia de pesquisa o método de análise de estudo de caso de cunho etnográfico, uma vez que,—considera diferentes elementos dispostos no contexto utilizando uma variedade de informações e evidências que podem ser analisadas de maneira que haja o cruzamento destes dados. Ou seja, é possível observar através de diferentes instrumentos utilizados para a construção dos dados, tais como entrevistas, observações e gravações, como tais elementos influenciam e agem dentro do contexto analisado. Tendo em vista o disposto acima, Lüdke e André (2014) comprovam que:

Os estudos de caso buscam retratar a realidade de forma completa e profunda. O pesquisador procura revelar a multiplicidade de dimensões presentes numa determinada situação ou problema, focalizando-o como um todo. Esse tipo de abordagem enfatiza a complexidade natural das situações, evidenciando a inter-relação dos seus componentes” (LÜDKE; ANDRÉ, 2014, p. 22).

Conforme as contribuições de Lüdke e André (2014), no estudo de caso é possível confrontar diferentes pontos de vista em relação a uma determinada situação. Sendo assim, o pesquisador consegue “[...] trazer para o estudo essa divergência de opiniões, revelando ainda seu próprio ponto de vista sobre a questão” (LÜDKE; ANDRÉ, 2014, p. 23). Diante disso, as análises dos dados dependerão das situações coletadas em campo, do olhar interpretativo e do conhecimento experiencial do pesquisador em relação às circunstâncias observadas. Para melhor analisar o meu contexto de estudo, ou seja, a organização do planejamento na prática pedagógica de professoras dos anos iniciais de escolas públicas da rede municipal e estadual da cidade de Porto Alegre, busquei eleger o estudo de casos múltiplos pois permite que sejam estabelecidos paralelos e comparações sobre as práticas

e as decorrências resultantes deste meio. Logo, por mais que um estudo de caso tenha a característica de ser singular ou seja “[...] que o objeto estudado é tratado como único” (LÜDKE; ANDRÉ, 2014, p. 24) a partir das entrevistas feitas com as professoras pude estabelecer um parâmetro comparativo entre os contextos investigados e as práticas de planejamento das entrevistadas

Ainda que no estudo de caso clássico, um “caso” possa ser um indivíduo (YIN, 2005, p. 43) esta unidade de análise *per se* não é suficiente. Um caso é sempre um recorte da realidade e, ainda que seja uma pessoa, será um aspecto específico ou conjunto de características que a tornarão um caso a pesquisar, assim sendo, escolhi nomear um estudo de dois casos, pois todas as análises gravitam em torno de duas realidades: rede municipal e rede estadual.

### **3.3 Das ferramentas para a construção dos dados**

Para compreender a realidade estudada, elegi como estratégia de pesquisa a entrevista como principal instrumento de coleta de dados, uma vez que ela tende a “garantir as condições que favoreçam uma melhor aproximação da realidade social estudada” (ZAGO, 2003, p. 294). Trazendo as compreensões de Zago (2003) para a utilização desta técnica, se faz necessário ressaltar que ela não se reduz a uma fôrma ou modelo mecânico de coleta de dados, é preciso que sua construção implique condições para que o entrevistado possa discorrer sobre o assunto, falar livremente como ele se sucede em sua realidade e contexto, para que, assim, o entrevistador se faça valer destes dados para sua interpretação e análise. Isto é, “não corresponde de forma alguma à ideia de modelo pronto a ser utilizado” (ZAGO, 2003, p. 295). Deste modo, me ancoro na perspectiva de Nadir Zago para explicar sobre o conceito de entrevista compreensiva caracterizado por

[...] garantir a construção da problemática de estudo durante o seu desenvolvimento e nas suas diferentes etapas. Em razão disso, a entrevista compreensiva não tem uma estrutura rígida, isto é, as questões previamente definidas podem sofrer alterações conforme o direcionamento que se quer dar à investigação (ZAGO, 2003, p. 295).

Ou seja, ao longo da entrevista o entrevistador pode ir produzindo novas perguntas de acordo com as manifestações expostas pelo entrevistado, de modo a conduzir seus questionamentos sobre a problemática estudada. Vinculado a tais noções é preciso que o pesquisador se preocupe em como estruturar e como conduzir este tipo de entrevista.

Sendo assim, o tipo de pergunta a ser feita ao entrevistado não pode de maneira alguma sugerir ou interferir na resposta do informante. É essencial investir em um roteiro de perguntas semiestruturadas que terminem com as seguintes questões: “como isso acontece”, “poderia nos dar um exemplo” (ZAGO, 2003) pois, o sentido desta estratégia de pesquisa é compreender a realidade que está exposta no contexto e para isso acontecer é preciso oferecer condições para que o informante manifeste como vivencia os fatos. O espaço onde acontece a entrevista também faz parte desta composição, assim como o modo em que o entrevistador aborda ou tem este contato inicial com o entrevistado. Essa relação de confiança precisa ser construída uma vez que o entrevistador depende do entrevistado para informar como as situações que lhe interessam estudar se manifestam em sua realidade de contexto. É preciso tratar estes dados também como confidenciais, pois, ao se propor escutar as narrativas das professoras ocupo um lugar de escuta, de uma presença que busca compreender a realidade vivida por elas no que envolve suas rotinas de trabalho na organização e elaboração do planejamento. Importante ressaltar que não pretendo assumir um olhar de julgamento, mas sim de alguém que ouve com atenção e acolhe os sentimentos das entrevistadas, validando suas experiências para conduzir as análises e as contribuições deste trabalho de curso.

### 3.3.1 Das entrevistas

A organização das entrevistas para a coleta e produção de dados em busca de material empírico, surgiu a partir de entrevistas semiestruturadas realizadas com cinco professoras e duas supervisoras da rede pública de Porto Alegre em duas escolas diferentes: uma da Secretaria Municipal de Educação (SMED) e outra da Secretaria Estadual de Educação (SEDUC). A fim de detalhar o assunto estudado, foi criado para ambos os grupos de professoras e supervisoras um roteiro-guia com perguntas abertas, tendo em vista buscar particularidades dentro dos respectivos papéis desempenhados por cada profissional inserida na escola que atua junto ao planejamento.

Seguindo o exposto acima, apresento a organização do roteiro das perguntas (APÊNDICE III; APÊNDICE IV) elaboradas para cada grupo entrevistado (professoras e supervisoras), trazendo os blocos das questões formuladas. Para formular o conjunto de questões abaixo foi preciso ocupar-se em descobrir como ver, ou seja, como conduzir o olhar para a temática da pesquisa em questão. Saber como perguntar é fundamental para encontrar os caminhos da pesquisa, pois, como destaca Costa (2005, p. 201), as perguntas

são sobre “como armar uma perspectiva para ver”. Portanto, as perguntas que projeto aqui buscam fugir dos reducionismos de suas respostas, provocando aos entrevistados reflexões mais aprofundadas de suas perspectivas pessoais com a temática. Por conseguinte, teve-se o cuidado de não perguntar, por exemplo, “o que é para ti o planejamento?”, ou mesmo “o que é um bom planejamento para ti?”, dentre outras afirmativas equivocadas quando se trata de perguntar em uma entrevista. Há que se dar espaço para o entrevistado narrar livremente sobre o que pensa sobre e, se necessário for, direcionar para o que se tem como foco de pesquisa.

As perguntas para as professoras foram criadas seguindo uma espécie de roteiro com um conjunto de 13 questões separadas em quatro blocos condizentes com a temática a ser investigada, acompanha a estrutura:

**Bloco 1:** A relação da professora com o planejamento;

- a) Podes me falar um pouco sobre a tua concepção e/ou experiência sobre a importância do planejamento? Para que ele serve na tua prática? Me conta um pouco sobre isso...
- b) Podes me narrar se tens algum sentimento no momento da elaboração dos teus planejamentos? Como te sentes hoje ao planejar as aulas para as tuas turmas?
- c) Existe alguma intervenção das famílias em relação ao planejamento? Se sim, como lida com isso?

**Bloco 2:** Do ato de planejar;

- a) Como funciona o planejamento na tua escola? Há um dia da semana para que tu possas planejar? Se não, quando acontece e como te organizas para isso?
- b) Com o momento que tens disponível, tu consegues elaborar o planejamento em tempo hábil?
- c) Te importas de narrar se e como a vida profissional invade/interfere na vida pessoal?

**Bloco 3:** Da organização e da reflexão do ato de planejar;

- a) Como tu organizas o teu planejamento? Qual a modalidade de ensino utilizada para esta organização (plano de aula, sequência didática, projeto)? Por que utilizas este tipo de modalidade de organização do ensino?



- b) Usas alguns referenciais para compor teus planejamentos? Podes me contar quais seriam? A escola te dá alguma orientação? Algum suporte?
- c) Como a escola organiza os conteúdos no plano de ensino? Você participa desta construção/elaboração do plano de ensino ou ele já vem pronto?
- d) De que forma a coordenação pedagógica atua junto ao planejamento? Podes me falar um pouco acerca de como se dá a relação do ato de planejar com a supervisão da escola? Em que medida vocês compartilham saberes?
- e) Tu consegues compartilhar e refletir sobre a tua experiência em sala de aula e sobre o planejamento com as tuas colegas e/ou paralelas?
- f) Qual tua opinião sobre a organização da escola para a elaboração do planejamento? Como seria mais adequada a organização da escola para a elaboração do planejamento?

**Bloco 4:** Outros pontos a destacar sobre o assunto.

- a) Tem algo a mais que gostaria de relatar sobre a temática que não foi contemplada durante esta nossa conversa? (Deixar em aberto para que a entrevistada possa expor outros aspectos envolvendo a temática da pesquisa que não foram abordados durante a entrevista).

Já para as supervisoras, foram gerados cinco blocos seguindo um roteiro de 17 perguntas que se assemelham, segue estrutura:

**Bloco 1:** A relação da supervisora com o planejamento escolar;

- a) Qual o seu papel enquanto supervisora? Conte-me como funciona sua rotina na escola.
- b) Podes me falar um pouco sobre a tua concepção e/ou experiência sobre a importância do planejamento? Para que ele serve na tua prática? Me conta um pouco sobre isso...

**Bloco 2:** A relação do trabalho da supervisora com a equipe de professoras;

- a) De que forma a coordenação pedagógica atua junto ao planejamento das professoras? Podes me falar um pouco acerca de como se dá a relação do ato de planejar com a supervisão da escola? Em que medida vocês compartilham saberes?
- b) Como é a tua relação com as professoras? Elas costumam te chamar para auxiliar na organização/elaboração do planejamento?
- c) Como funciona a elaboração do planejamento das professoras? Você costuma participar?
- d) Quais as demandas e dificuldades das professoras em relação ao planejamento?
- e) Quais os sentimentos das professoras no momento da elaboração dos planejamentos? O que as professoras comentam sobre? É possível notar algum sentimento? Como elas se sentem em relação a esta atividade?
- f) Existe alguma intervenção das famílias em relação ao planejamento? Se sim, como a escola lida com isso?

**Bloco 3:** Organização da escola: do ato de planejar das professoras;

- a) Como funciona o planejamento na escola? Há um dia da semana para que as professoras possam planejar? Se não, quando acontece e como elas se organizam para isso?
- b) Existe alguma normatização legal da rede que assegura o direito ao planejamento dos professores? Se sim, qual (ais)?
- c) Com o momento que as professoras têm disponível, elas conseguem elaborar o planejamento em tempo hábil? Há algum prazo para entrega dos planejamentos? Como funcionam as correções e devolutivas para as professoras?
- d) Como as professoras organizam seus planejamentos? Qual a modalidade de ensino utilizada para esta organização (plano de aula, sequência didática, projeto)? Este modo de organização é uma escolha individual das professoras ou da escola? (Caso seja da escola: Por que utilizam este tipo de modalidade de organização do ensino?)
- e) As professoras utilizam algum referencial para compor seus planejamentos? Podes me contar quais seriam? Qual a orientação da escola?
- f) Como a escola organiza os conteúdos no plano de ensino? As professoras participam desta construção/elaboração do plano de ensino ou ele já vem pronto?

**Bloco 4:** Da organização e da reflexão do ato de planejar;

- a) As professoras conseguem compartilhar e refletir sobre suas experiências em sala de aula e sobre o planejamento com as colegas e/ou paralelas? Se sim, em que momento elas fazem isso?
- b) Qual tua opinião a respeito da organização da escola para a elaboração do planejamento? Como seria mais adequada a organização da escola para a elaboração do planejamento?

**Bloco 5:** Outros pontos a destacar sobre o assunto.

- a) Tem algo a mais que gostaria de relatar sobre a temática que não foi contemplada durante esta nossa conversa? (Deixar em aberto para que a entrevistada possa expor outros aspectos envolvendo a temática da pesquisa que não foram abordados durante a entrevista).

O período em que as entrevistas foram realizadas sucedeu-se em abril de 2024 (entre os dias 15 de abril estendendo-se até o dia 25 de abril) dias anteriores à grande enchente que assolou o nosso estado fazendo com que milhares de famílias perdessem seus bens e ficassem desalojadas por vários dias até os níveis das águas do Guaíba baixar. Este fato, apesar de não ter comprometido a coleta de material empírico para o referido estudo, se sobrepõem à minha pesquisa uma vez que este tempo de escrita precisou dar uma pausa pois também fui vítima deste evento climático de causas humanas. O ocorrido afetou não apenas o tempo para desenvolver as análises escritas, mas também não facilitou para que houvesse circunstâncias favoráveis para esse propósito, uma vez que o mês de maio foi concebido de grande intensidade para quem viveu este período, seja física ou mentalmente. Deste modo, o estudo precisou ser redimensionado, em que não poderei assumir todos os blocos das entrevistas como categorias para análise como inicialmente pretendia fazê-lo. Sendo assim, precisei focar o meu olhar enquanto pesquisadora e refinar a minha busca sobre aquilo que pretendo analisar.

Com o objetivo de ser mais fidedigna possível aos dados coletados, todas as entrevistas foram gravadas com a autorização das participantes que também assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE II). Por questões de sigilo e ética, saliento que os nomes das entrevistadas não estão divulgados e ficou a cargo da

pesquisadora eleger uma letra qualquer para identificar cada participante que contribuiu com suas narrativas para este estudo. As entrevistas em áudio foram transcritas, após, separadas em tabelas por categorias de perguntas e, a partir desta produção de coleta de dados fui percebendo a riqueza do material empírico produzido com base na leitura e análises das narrativas.

Para conseguir realizar o Trabalho de Conclusão em tempo, tive que fazer algumas escolhas sob forma de dar conta de ser finalizado. Assim sendo, selecionei, a partir das repetições, das recorrências e/ou ausências nas narrativas das professoras e das supervisoras entrevistadas, as mais significativas para responder à minha questão e objetivos de pesquisa: **Como se dá a relação de professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental da rede estadual e municipal com o planejamento escolar nas suas práticas pedagógicas?**

Objetivos principais:

- a) **Compreender como as professoras entrevistadas organizam os seus planejamentos;**
- b) **Contribuir nas reflexões acerca da temática do planejamento docente nas escolas públicas.**

Foi um trabalho minucioso que exigiu cuidado e pertinência. Porém, isso não exclui em hipótese alguma todos os demais dados coletados e analisados, mas não trazidos para o corpo deste estudo, mas que poderão, em algum outro momento, serem problematizados para futuras produções acadêmicas.

## **4 NARRANDO O CONTEXTO DAS ESCOLAS: operacionalização do trabalho pedagógico**

Nesta seção, através das narrativas das professoras e supervisoras entrevistadas, busco problematizar como se estrutura a organização do planejamento nas redes pública de ensino Estadual e Municipal de Porto Alegre, apresentando as condições que ambas as redes oferecem para as professoras elaborarem seus planejamentos, destacando aspectos que as diferenciam e como essas estruturas operam tanto na rotina escolar quanto na vida pessoal das professoras. De forma a didatizar melhor as sequências narrativas acerca da estrutura organizacional das redes estaduais e municipais estruturei - a partir do olhar e falas das professoras e supervisoras - a subseção 4.1 Organização das redes municipal e estadual dividindo em dois itens: 4.1.1 Organização da rede Municipal e 4.1.2 Organização da rede Estadual.

A subseção 4.2 Referenciais Pedagógicos e o Plano de Ensino, explica como ambas as redes elaboram e organizam os seus documentos. Nela discuto sobre os referenciais e os documentos pedagógicos utilizados pelas redes como fonte de consulta para elaboração de seus planejamentos e, como as duas escolas da rede elaboram e organizam seu plano de ensino; se ele vem pronto de suas respectivas mantenedoras ou se o grupo docente tem autonomia para sua construção.

### **4.1 Organização das Redes Municipal e Estadual**

#### **4.1.1 Organização da Rede Municipal**

As escolas públicas da Rede Municipal de Ensino (RME) da Prefeitura de Porto Alegre são geridas e administradas pela Secretaria Municipal de Educação, também chamada de SMED. É a partir deste órgão do governo que se dá a elaboração e a implementação da política educacional do município. De acordo com a Constituição Federal (1988) no cap. III: Da Educação, da Cultura e do Desporto, seção I: Da Educação, art. 211, parágrafo 2º, "Os Municípios atuarão prioritariamente no Ensino Fundamental e na educação infantil" (BRASIL, 1988). Sendo assim, o Município de Porto Alegre é responsável por atender as etapas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, coordenando 99 escolas próprias e 215 escolas conveniadas (conforme dados disponíveis no site da Prefeitura Municipal de Porto Alegre para consulta pública).

Para compreender melhor como funciona a estrutura de organização oferecida pela SMED às escolas municipais para elaboração do planejamento, foi preciso adentrar este ambiente e entrevistar duas professoras e a supervisora de uma escola do Ensino Fundamental (APÊNDICE I). Portanto, escolhi uma escola situada na zona sul de Porto Alegre, na qual fiz o meu estágio obrigatório (atualmente chamado de Estágio de Docência II – Anos Iniciais) do curso de Licenciatura em Pedagogia, que, por conseguinte, tenho um pouco de conhecimento sobre sua realidade e contexto. A partir da conversa gerada pela entrevista, a supervisora conta o seguinte relato:

O que que eu vejo, assim, aqui no município é que a gente é privilegiado porque a gente tem, né, esse tempo de planejamento dentro da nossa carga horária, então a gente tem um terço da nossa carga horária que a gente é paga pra trabalhar, não é em sala de aula justamente pra priorizar isso, né, o planejamento, a correção de atividades, enfim, todo o trabalho extra clássico que o professor tem. Mas isso no município se dá na HAFE<sup>9</sup>, [...] as profes<sup>10</sup> tem alguns períodos durante a semana, algumas janelas e aí um tempo maior é na atividade fora da escola, [...]

**(Supervisora B, SMED).**

Como narra a supervisora, as professoras que trabalham na rede municipal de ensino têm  $\frac{1}{3}$  da sua carga horária reservado para a elaboração do planejamento, deste modo, a rede Municipal de Porto Alegre dispõe ao planejamento as referidas HAFE e HADE que são: Hora Atividade Fora da Escola (HAFE) e a Hora Atividade Dentro da Escola (HADE) respectivamente assim chamadas. A HAFE (Hora Atividade Fora da Escola) corresponde à professora ter a garantia de poder utilizar um turno de trabalho para planejar em casa sem perder benefícios por isso. Assim sendo, quem tem carga horária de 20 horas semanais pode tirar um turno para fazer sua HAFE, já quem trabalha 40 horas semanais têm direito a dois turnos ou um dia inteiro, lembrando que esta configuração não é de livre escolha do docente, existe toda uma elaboração por parte da equipe diretiva, da gestão, para organizar o quadro destes horários dos professores. Já a HADE (Hora Atividade Dentro da Escola) é

<sup>9</sup> HAFE - Hora Atividade Fora da Escola, referente à atividade dedicada para elaboração do planejamento fora do ambiente escolar.

<sup>10</sup> Neste estudo optei por conservar, na escrita das narrativas das professoras e supervisoras entrevistadas, as expressões coloquiais, como “profs.”, “profes.”, “prof.”, etc. bem como as expressões gramaticais em sua íntegra.

correspondente pelos períodos das aulas especializadas as ditas “janelas” onde as professoras referênciam a turma conseguem se ausentar da sala de aula pelo fato de outra professora especializada, da área da Educação Física ou Artes, por exemplo, assumirem a turma nestes momentos. Deste modo, elas podem tanto utilizar aquele período para o planejamento quanto para outras tarefas pedagógicas, tais como podemos ver a partir de um excerto do relato da supervisora:

[...] dentro desses dias que elas estão aqui, tem atendimento de famílias [...] atendimento de terapeuta, daí dentro dessas janelinhas são as nossas reuniões também, então eu acho que esse tempo que as profs estão aqui, elas não usam tanto pra planejar, assim, né. A não ser nessa troca, de talvez ir lá conversar com a profe do EEABI<sup>11</sup> pra trocar alguma ideia, pensar alguma coisa, ou com a prof da inovação<sup>12</sup>, mas nesse sentido, assim, de trocar que é planejar também. Mas assim, de sentar pra fazer aquele planejamento, as profs fazem mais nesse tempo em casa mesmo [na HAFE] **(Supervisora B, SMED)**.

Deste modo, podemos perceber o quanto as “janelas” são importantes para a continuidade do trabalho que acontece dentro da sala de aula das professoras, pois além de conseguirem desempenhar o trabalho extraclasse elas também realizam encontros com as famílias, conversam com terapeutas dos alunos, trocam ideias com outras professoras de outras áreas e projetos, o que qualifica a sua prática. Ou seja, utilizar este tempo dentro da escola (HADE) para encontro com a família dos alunos, para reuniões com os demais

<sup>11</sup> EEABI - Espaços Educativos Afro-Brasileiros e Indígenas (EEABI's) é uma proposta pedagógica da rede municipal de ensino de Porto Alegre que se constitui com o propósito de construir e efetivar coletivamente ações pedagógicas para a Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) nas escolas, conforme determinado nas Diretrizes Curriculares Nacionais para ERER (Parecer 003/2004). Fonte: Proposta Pedagógica – EEABI's Coordenação de Gestão Pedagógica/CGP Assessoria de Educação em Direitos Humanos e Relações Étnico-Raciais/EDH-ERER.

Profe do EEABI - Educador-Referência dos Espaços Educativos Afro-Brasileiros e Indígenas (EEABI's) no qual é o articulador responsável por disseminar ações pedagógicas e de formação de conhecimentos referentes à Educação para as Relações Étnico-Raciais e Antirracista nas escolas da rede municipal de ensino de Porto Alegre). Fonte: Proposta Pedagógica – EEABI's Coordenação de Gestão Pedagógica/CGP Assessoria de Educação em Direitos Humanos e Relações Étnico-Raciais/EDH-ERER.

<sup>12</sup> Professor da inovação - O Plano de Inovação da SMED foi implementado em toda a rede municipal de ensino para promover equidade e inclusão digital aos estudantes, além de tornar as aulas mais lúdicas e atrativas. Todas as escolas contam com internet wi-fi, salas inovadoras, chromebooks para todos os alunos, telas interativas, mesas digitais e kits de robótica para introdução do pensamento computacional. Além disso, há mais de 100 professores que atuam como articuladores de inovação. Eles recebem formação continuada e multiplicam o conhecimento com os demais educadores. (Fonte: Prefeitura de Porto Alegre. Plano de Inovação. Ver mais em: <https://prefeitura.poa.br/smed/plano-de-inovacao>).

agentes que estão envolvidos no processo educativo, pesquisar materiais, corrigir trabalhos, etc., só traz benefícios ao trabalho docente, pois as professoras conseguem investir mais no processo pedagógico. Como podemos observar com o relato da professora logo abaixo:

Nós temos na escola um dia da semana, como eu sou 40 horas, então eu tenho um dia inteiro para fazer planejamento fora da escola. Mas durante a semana eu também tenho alguns períodos, né? Que eu consigo fazer esse planejamento dentro da escola. Então para mim é bem tranquilo. Mas principalmente é tranquilo quando eu estou na minha casa. Porque aqui na escola, nos horários que eu tenho para fazer esse movimento, raramente eu utilizo. Porque como eu te disse, eu gosto muito de trabalhar com a família. E eu sempre convido o SOE para fazer esse acompanhamento junto **(Professora T, SMED)**.

Quando pergunto se há alguma legislação, algum documento da SMED, que fale sobre a HAFE e a HADE a supervisora conta que:

Tem. Mas assim, a HAFE, ela é uma combinação, na verdade, da secretaria, né, com os professores, que vem de um tempo que não tinha, né, realmente como fazer na escola, porque não tinha nem equipamento para, hoje em dia até tem equipamento, mas não tem espaço para. Se todos os profs em HAFE estiverem aqui, não tem espaço pra todo mundo sentar, trabalhar, né, até o computador tem. Mas é uma combinação assim, mas que é um momento que a escola pode chamar também os professores. Eles têm que estar disponíveis pra alguma atividade, que nem formação quando tem, né, ou se a gente precisar chamar, se a direção achar que precisa, pode chamar pra escola **(Supervisora B, SMED)**.

Portanto, este tipo de organização do planejamento é uma normativa interna da SMED, que, por não ter condições de estrutura nas escolas para que todos os professores que estiverem de HAFE possam trabalhar de dentro de seus respectivos ambientes escolares ficou determinado que este planejamento se daria fora do ambiente escolar, podendo os professores realizarem seus planejamentos em casa, neste dia, ficando a cargo de sua responsabilidade construí-lo neste período de tempo. Entretanto, a supervisora salienta que, caso a escola solicite a este professor que compareça presencialmente na



escola no dia de sua HAFE é de dever do professor atender e estar disponível, ou em casos em que a própria SMED chame para cursos de formação e alinhamento pedagógico. Ou seja, este tempo é garantido, mas caso a escola venha a precisar do professor para alguma atividade ou substituição de Recurso Humano (RH) é necessário que o professor esteja à disposição, atendendo à solicitação da mesma.

Na rede municipal de ensino quando uma professora está em HAFE quem assume a turma é a chamada professora itinerante que, por organização da escola, fica responsável por ministrar as disciplinas de Ciências da Natureza e Ciências Humanas. Deste modo, a professora titular, nos demais dias trabalha com as áreas de Português e Matemática. A supervisora explica como funciona esta organização nos anos iniciais do Ensino Fundamental:

As profs de primeiro, segundo e terceiro [ano] tem Educação Física, Artes, e tem uma profa itinerante que é a profa que trabalha em Ciências Humanas e Ciências da Natureza. E dos maiores, daí quarto e quinto, eles ainda têm a Língua Estrangeira, que é o Espanhol, então esses dois períodos de Espanhol que, entram na carga horária do aluno, a profa itinerante trabalha só Ciências da Natureza, daí também ela tem só dois períodos com a turma (**Supervisora B, SMED**).

Isto é, as turmas dos anos iniciais até o terceiro (3º) ano têm cinco (5) períodos juntos de Ciências Humanas e Ciências da Natureza ministrado pela professora itinerante que compreende em um turno no qual ela substitui a professora referência no dia da sua HAFE. Já as turmas de quarto (4º) e quintos (5º) anos ganham dois períodos de Língua Estrangeira, o Espanhol, em que mais uma professora especializada se soma para assumir a turma, totalizando assim cinco professores diferentes: Professora referência (ministrando Português, Matemática, Ciências Humanas); Professora itinerante (ministrando Ciências da Natureza); Professora de Língua Estrangeira (ministrando Língua Espanhola) e professores de Artes e Educação Física. Este tipo de organização permite que estes momentos de “janelas” distribuídos durante a semana aconteçam para que as professoras referência das turmas tenham a HAFE e possam trabalhar e se dedicar às outras questões que precisam ser resolvidas fora da sala de aula, como inclusive a elaboração do planejamento.

Em suma, destas 20hs semanais as professoras ficam 16h (4 turnos) na escola com mais três “janelas”, três períodos (45 minutos cada) dentro da semana, correspondentes a Hora Atividade Dentro da Escola (HADE) para a realização do planejamento ou para atender atividades extraclasse. E, ainda, mais as 4hs (1 turno) de HAFE reservado para planejamento fora do ambiente escolar, totalizando 6h e 15min de carga horária para atividades que envolvem o planejamento escolar. Garantindo assim  $\frac{1}{3}$  da carga horária prevista em lei. Logo, a rede municipal garante que as professoras tenham esse tempo de dedicação, uma vez que cumpre o previsto em lei e oferece uma gestão organizacional para que ela opere no cotidiano escolar. Como podemos perceber a partir da narrativa da supervisora da escola quando indica:

Eu acho que a rede dá condição, tá, eu acho que no momento que a gente tem um terço da carga horária que é reservado para isso, isso é uma priorização, né, e é uma importância. Claro que isso é uma lei, então não tem, assim, é lei, então tem que cumprir, então eu acho que isso tá ótimo. [...] **(Supervisora B, SMED).**

Portanto, a partir dos relatos das entrevistas foi possível perceber que a rede se preocupa com a questão do planejamento não somente por cumprir a lei mas também por oferecer uma estrutura de organização que seja possível administrar o RH da escola para que os alunos não deixem de ser atendidos por isso.

#### 4.1.2 Organização da rede Estadual

As escolas públicas da Rede Estadual de Ensino são geridas e administradas pela Secretaria Estadual de Educação (SEDUC). Órgão que, segundo a Lei nº 15.934, de 1º de janeiro de 2023 (que dispõe sobre a estrutura administrativa e diretrizes do Poder Executivo do Estado do Rio Grande do Sul e dá outras providências) é responsável por:

- a) administrar o Sistema Estadual de Ensino, garantindo a observância da legislação e normas complementares, articulado ao Sistema Nacional de Educação;
- b) organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições do Sistema Estadual de Ensino mantidos pelo poder público;
- c) estabelecer metas, planejando, programando, executando e fiscalizando as prioridades referente às obras escolares;

- d) executar, promover, financiar e fiscalizar as políticas de educação do Estado do Rio Grande do Sul na Educação Básica e em suas modalidades de ensino;
- e) promover e fortalecer o regime de colaboração entre os entes federativos e demais instituições públicas e privadas;
- f) promover e estabelecer políticas de prevenção de acidentes e violência no ambiente escolar e no entorno dos estabelecimentos de ensino;
- g) planejar, orientar e coordenar, em articulação com os sistemas de ensino, a implementação de políticas para a alfabetização, a educação de jovens e adultos, a educação do campo, a educação indígena, a educação em áreas remanescentes de quilombos e a educação especial; e
- h) manter a estrutura da Rede de Escolas do Estado do Rio Grande do Sul. (Rio Grande do Sul, Lei nº 15.451, de 17 de fevereiro de 2020, Anexo II)

Cada região do Estado tem uma Coordenadoria Regional (CRE) que fica responsável por gerir e administrar um ou mais municípios dentro daquela localidade. A Coordenadoria Regional da cidade de Porto Alegre é a 1ª CRE, responsável por gerenciar 242 escolas, dentre elas correspondem ao atendimento das etapas do fundamental e médio (incluindo escolas profissionalizantes e técnicas).

Para compreender como funciona a estrutura de organização para elaboração do planejamento oferecida pela SEDUC aos professores das escolas da rede estadual de ensino nos anos iniciais, foi necessário adentrar este espaço e entrevistar três professoras e uma supervisora. A escola escolhida se diferencia na rede pois atua com a formação de professores em que os anos iniciais do primeiro (1º) ao quarto (4º) ano são atendidos em uma escola anexo, de aplicação, localizada próximo à sua sede maior, onde essa, corresponde ao atendimento dos quintos (5º) anos até o 3º ano do ensino médio e curso normal.

Ao conversar com a supervisora escolar da escola de aplicação, ela explica como a rede estadual se estrutura nessa organização do planejamento. Ela narra que as professoras:

[...] têm um encontro que se chama docência exclusiva, que antes era chamada de unidocência, que é um único professor, então elas têm uma gratificação extra, pra ficar planejando nesse momento, mas não é só planejar, são encontros pedagógicos, são reuniões administrativas, [...] geralmente aqui na escola, é na quarta-feira após o horário, porque sempre é depois do horário, elas recebem uma gratificação para estar aqui, nunca é durante, [...] Existe uma regra, quem trabalha 20 horas no estado, ela tem que ficar duas horas, quem trabalha 40 horas tem que ficar

quatro horas, [...] então a gente divide, professoras de 20 horas ficam duas horas após e as professoras de 40 horas ficam dois dias. O que a gente faz? A gente geralmente faz no fim do turno, porque se eu fizer as duas horas vai invadir o início do outro turno, então não tem como. Não tem um tempo hábil dela chegar até na outra escola. Hoje aqui na escola a gente tem uma, duas, duas profes de 40 horas. Então assim, ela precisa estar aqui, mas quem não trabalha aqui também precisa almoçar em outro lugar. Quando é uma coisa urgente, a gente faz dentro do horário tipo meio-dia, ah aconteceu inúmeras vezes, terminou o meio-dia, a gente senta ali e conversa um pouco enquanto elas almoçam, se organizam, a gente vai tratando de algumas coisas. [...] **(Supervisora A, SEDUC).**

Como podemos observar, a partir do relato acima da supervisora, na rede estadual as professoras se reúnem após o seu horário de trabalho para organização do planejamento em momentos chamados de “Docência Exclusiva”. Estas reuniões são feitas após o meio-dia (muitas vezes durante seus horários de intervalo e almoço) no qual participam as paralelas e a supervisora para passar recados e avisos da mantenedora. A duração destas reuniões são de 2h semanais para quem trabalha 20hs e 4h semanais para quem trabalha 40hs na escola, portanto, também são feitos encontros após o expediente no turno da tarde das professoras, no qual as reuniões se fazem em dois dias da semana e em dois turnos diferentes para também garantir a participação das professoras uma vez que, nem todas trabalham 40hs na escola - precisando se deslocar de outro ambiente para se fazer presente nas reuniões.

Visto que as professoras de CAT<sup>13</sup> da rede estadual de ensino precisam se reunir após o seu horário de trabalho para a elaboração do planejamento é constatado que elas não têm  $\frac{1}{3}$  da sua carga horária exclusiva e garantida por lei para dedicar-se a esta tarefa, entretanto, o que acontece, é que elas ganham uma gratificação para poder planejar conforme a Lei N<sup>o</sup> 15.451, capítulo III-D, Art. 70 que dispõe sobre o adicional de docência exclusiva:

O membro do Magistério em atividade de regência de classe integral na educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental fará jus ao adicional de docência exclusiva no valor de R\$ 630,10 (seiscentos e trinta reais e dez centavos) para o regime de trabalho de 40 (quarenta) horas semanais ou no valor de R\$ 315,00 (trezentos e quinze reais) para o regime

---

<sup>13</sup> CAT - Currículo por Atividade, corresponde aos anos iniciais do Ensino Fundamental (de 1<sup>o</sup> aos 5<sup>o</sup> anos).

de trabalho de 20 (vinte) horas semanais (Rio Grande do Sul, Lei nº 15.451, de 17 de fevereiro de 2020, cap. III-D, art. 70).

Ou seja, há uma remuneração para que se mantenha a docência exclusiva. Desta forma, esta professora passa a ficar exclusivamente em sala de aula, durante os 5 dias da semana, havendo apenas as chamadas “janelas” (que são três períodos de Educação Física correspondente à 45 min cada) onde elas também poderão organizar e preparar seus planejamentos posto que, esta outra professora especializada assumirá a turma naqueles períodos da semana. Importante frisar que antigamente não existiam as especialidades dentro do CAT, eram as professoras pedagogas que ministravam as aulas de Educação Física, por isso o que antes eram chamadas de reuniões de “Unidocência” atualmente passou a se chamar de “Docência Exclusiva”<sup>14</sup>, uma vez que não é mais uma única docente responsável pela turma, mas sim uma docente exclusiva para aquele grupo de crianças.

Deste modo, além dos professores da rede estadual não terem  $\frac{1}{3}$  dentro de sua carga horária exclusiva para o planejamento elas ainda trabalham um regime de 4hs a mais da sua carga horária dentro da escola, para quem cumpre 40hs e, 2hs a mais semanalmente, para quem cumpre 20hs, tal como dispõe na Lei Nº 15.451, capítulo III-D, parágrafo único:

A percepção do adicional de docência exclusiva importa o acréscimo de 4 (quatro) horas, como horas-atividade, para o regime de trabalho de 40(quarenta) horas semanais e de 2 (duas) horas, como horas atividade, para o regime de trabalho de 20 (vinte) horas semanais, destinadas a estudos, planejamento, avaliação do trabalho com os alunos, reuniões pedagógicas ou a jornadas de formação, não sendo consideradas como convocação para carga horária suplementar (Rio Grande do Sul, Lei nº 15.451, de 17 de fevereiro de 2020, cap. III-D).

Sendo assim, o Plano de Carreira do Magistério Público do Rio Grande do Sul (2020) autoriza, de certo modo, a extrapolação da carga horária das professoras da rede estadual de ensino. O que leva a uma desvalorização desta categoria na rede que a sustenta, mesmo com uma gratificação salarial, pois além de sobrecarregar as professoras com horas a mais de trabalho, não lhes é ofertado como direito aquele  $\frac{1}{3}$  de atividades extraclasse incluído na sua carga horária de trabalho como mostro a seguir.

De acordo com a lei 11.738/08, artigo 2º, § 4º que ressalta sobre a jornada de trabalho, “[...] observar-se-á o limite máximo de  $\frac{2}{3}$  (dois terços) da carga horária para o desempenho

---

<sup>14</sup> Docência Exclusiva – Professor referência com dedicação exclusiva de 20hs para uma turma e/ou grupo de alunos.

das atividades de interação com os educandos”. Isso significa que a carga horária restante deve ser reservada a estudos, planejamento e avaliação, conforme previsto na LDB (1996). Deste modo, a carga horária de trabalho das professoras dentro de sala de aula excede o previsto em lei, visto que,  $\frac{1}{3}$  da carga horária de 20hs corresponde à 6:40 min que elas teriam direito fora da sala de aula, ou seja, sem realizar atividade com criança, estando assim à disposição para elaboração do planejamento. Pois, conforme testemunhado, as professoras da rede estadual têm apenas três períodos de Educação Física como “janelas” correspondentes ao total de 2h e 15min para atividades fora de sala de aula dentro de uma carga horária de 20hs.

Sendo assim, a precariedade encontrada na rede estadual de ensino para a operacionalização do trabalho pedagógico se dá de uma maneira visível e perturbadora, uma vez que este tipo de organização pode gerar impactos tanto na jornada de trabalho das professoras quanto também na vida pessoal delas, como trago posteriormente no excerto abaixo, onde a professora narra a respeito do tempo para a construção do planejamento:

[...] não dá para ser em um momento só. Vários momentos da nossa semana, de alguns dias, a gente tem essa coisa de ter que se reunir e passar material uma para outra para fechar aquele planejamento que começou a ser combinado na reunião de unidocência.

**E: Ocorre em momentos ter que fazer o planejamento em casa?**

Sim, isso é normal! Que nem as provas, [...] A parte do caderno também, tudo que a gente planeja eu ponho aqui no meu caderno, no plano de aula, diário daí. Então isso aqui também, isso aqui é tudo feito em casa. Nesse momento ali da hora da unidocência não tem como fazer isso, tá? E aqui também é bem complicado fazer, porque as crianças o tempo inteiro, ou tu tá falando, ou tu tá explicando ou tu tá corrigindo caderno, pelo menos a minha rotina é essa. Então eu não consigo parar para fazer um plano no meu caderno, porque eu tenho um caderno que eu tenho a sequência aqui toda que eu estou trabalhando com eles tudo. Então daí isso aqui tudo é feito em casa, aí é de noite, no final de semana, no momento que dá. **(Professora D, SEDUC).**

#### 4.2 Referenciais Pedagógicos na construção dos Planos De Ensino

Nesta subseção explico como ambas as redes (estadual e municipal) elaboram e organizam os seus documentos pedagógicos. Nela discuto sobre os referenciais e documentos pedagógicos utilizados pelas redes como fontes de consulta para elaboração

de seus planejamentos e como as professoras e supervisoras das duas escolas - focos deste estudo - elaboram e organizam seus planos de ensino; se vêm prontos de suas respectivas mantenedoras ou se o grupo docente tem autonomia para sua construção. Retomo Libâneo para esclarecer novamente sobre o planejamento e o plano de ensino (assim como já explicitado na página 14 deste estudo. O plano de ensino é um documento mais elaborado onde consta “[...] a previsão dos objetivos e tarefas do trabalho docente para um ano ou semestre;” (LIBÂNEO, 2023, p. 249). É a partir do plano de ensino que o professor deve se basear para desenvolver o seu planejamento escolar compreendido também como plano de aula, aquele mais minucioso, de caráter mais específico.

Para a elaboração do planejamento escolar acontecer se faz necessário utilizar fontes de consulta como documentos legais que servirão de referência para a organização da prática pedagógica. Eleger quais os conteúdos curriculares serão ensinados é tarefa do professor, mas não deve ser uma escolha aleatória ou arbitrária, deve ser baseada em fundamentos legais que orientam e regulam o ensino. Tal como exemplo as Matrizes de Referência (SEDUC). As Matrizes de Referência, segundo a Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Sul, são um documento que dispõe sobre a organização curricular do Ensino Fundamental e Médio nas escolas da Rede Pública Estadual de Ensino do Estado do Rio Grande do Sul. Elas foram criadas durante o período de pandemia (em 2019) com uma proposta de “flexibilização curricular” como estratégia para priorizar as habilidades consideradas essenciais para assegurar o pleno desenvolvimento dos estudantes, conforme expresso no próprio documento. A intenção com este regimento é “preencher as lacunas de aprendizagem” (SEDUC) que se geraram durante o período pandêmico e foram se consolidando nos últimos anos, tendo assim o intuito de minimizar esta defasagem. As Matrizes de Referência se baseiam em documentos como a BNCC e o RCG e estão organizadas por etapas de ensino (Anos Iniciais, Anos Finais e Ensino Médio) e ano, no qual são distribuídos entre os componentes curriculares os conteúdos e as habilidades a serem desenvolvidas em cada área. Sendo assim, as Matrizes de Referência esperam contribuir com o planejamento dos professores da rede Estadual proporcionando uma estrutura nítida e objetiva para um ensino de qualidade (SEDUC).

Segundo a Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Sul<sup>15</sup>,

---

<sup>15</sup> Subsecretaria de Desenvolvimento da Educação. Departamento de Desenvolvimento Curricular da Educação Básica. Matrizes de referência para o ano letivo 2024. Disponível em:

Nos últimos dois anos, avançamos significativamente com estratégias destinadas a preencher lacunas de aprendizagem. Agora, em 2024, é imperativo manter a flexibilização curricular para garantir a recomposição das competências fundamentais para os estudantes. Este compromisso contínuo com a adaptação curricular é vital para o sucesso educacional e o desenvolvimento integral dos estudantes (SEDUC, 2024, p. 1).

As Matrizes seguem o calendário letivo de 2024 que tem uma organização em trimestres e, para os Anos Iniciais, existe um documento para cada etapa contendo os componentes curriculares organizados por áreas de conhecimento.

Durante as entrevistas com as professoras e supervisoras de ambas as redes foi perguntado quais os documentos referenciais são utilizados por elas; se há um documento legal organizado pela própria mantenedora e se elas têm autonomia para a elaboração de seus planos de ensino. A partir de suas narrativas foi constatado que há divergências e também similaridades entre as redes neste aspecto.

A partir da narrativa abaixo da supervisora da rede estadual é possível perceber que a SEDUC tem o seu próprio documento que regulamenta e orienta o ensino nas escolas. Ela explica como surgiram as Matrizes de Referência elaboradas pela mantenedora:

[...] nós recebemos uma matriz de referência, que antes tinha o referencial gaúcho, tinha os conteúdos, então desde a pandemia eles trocaram a nomenclatura, que ficou passando a ser as matrizes de referência, onde eles entendem assim que [...] eles (alunos) têm que ter a mesma base de conteúdos, [...] nivelar todo mundo, [...] se tu entrar no site da Secretaria de Educação, tu vai olhar ali que elas estão disponíveis a todo o público, só que tu vai olhar ali que elas não estão distribuídas ao longo dos trimestres, ele é um planejamento contínuo, porque eles entendem que a aprendizagem é contínua durante o ano inteiro, [...] o que a gente geralmente faz? A gente senta no começo do ano, e a gente faz uma divisão do que a escola entende[...] que é importante no primeiro, no segundo e no terceiro trimestre. [...] então as profs. fazem um levantamento, e a partir daí elas seguem com as matrizes que é esse planejamento, a gente chama de plano de ação. [...] **(Supervisora A, SEDUC).**

Portanto, segundo a narrativa da supervisora, as Matrizes de Referência da rede estadual de ensino surgiram para suprir demandas do período pós-pandêmico. Onde,



constatou-se pela SEDUC, a necessidade de padronizar os conteúdos curriculares ofertados pela rede, em que todas as escolas deveriam ter a mesma base para poder assim, nivelar o ensino. Um dos documentos legais utilizados como fonte de consulta para esta construção das matrizes de referência é o Referencial Curricular Gaúcho (RCG), que é um documento oficial e norteador para a elaboração dos currículos das escolas gaúchas desde 2019, aprovado em 2018 pelos órgãos federativos. O RCG - que foi elaborado de maneira coletiva e democrática, inclusive com a participação da SEDUC - provém articulado com as diretrizes da BNCC e orienta as etapas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental dividindo-se em seis cadernos pedagógicos, a saber: Linguagens; Matemática; Ciências da Natureza; Ciências Humanas; Ensino Religioso. O propósito da criação deste documento se define por:

Consolidar um documento curricular de território, observando ainda o não engessamento do currículo, mas entendendo-o como construção social balizador dos documentos próprios, respeitando seus contextos (RIO GRANDE DO SUL, 2018, p. 15).

Desta forma, o RCG surge como modelo de orientação dos currículos escolares, sendo assim, não é fixo (inerte aos contextos regionais) muito pelo contrário, é flexível e compreende que, mesmo no Estado do Rio Grande do Sul há uma diversidade em sua conjuntura que deve ser levada em consideração pela comunidade escolar ao elaborarem seus currículos (planos de ensino). Porém, com a chegada das matrizes referenciais adquire-se a proposta de um “mínimo-comum” que deve ser ensinado a todos de maneira igual como forma de garantia de direitos. Pois, como as crianças estavam retornando às escolas após o período pandêmico com muitas defasagens, foi necessário também ajustar o currículo para que elas conseguissem acompanhar os conteúdos.

Entretanto, isso não tira a autonomia das professoras para elaborarem seus planos de ensino (denominado também como plano de ação pela supervisora entrevistada) pois ela relata, que a partir deste documento referência (matrizes) as professoras se reúnem para elaborar o plano de ação da escola. Inclusive, como reforça a professora através de seu relato:

[...] a gente organiza toda a Matriz, aquilo que tu vai passar durante o trimestre. [...] no início do ano letivo, a gente organiza toda ela. Aquilo que é a realidade do nosso aluno e aquilo que não...

Isso é junto, a gente faz as professoras juntas [...] nós somos três, cada uma pega um trimestre. E depois a gente vai excluindo, suprimindo aquilo que a gente acha que não vai alcançar. [...] Mas passa pela gente (**Professora C, SEDUC**).

Desta forma, mesmo com a Matriz vindo pronta da Secretaria de Educação, as professoras conseguem conversar e selecionar os conteúdos que julgam mais importantes para o trimestre/ano e também adequando às necessidades da turma percebendo o que as crianças têm condições de acompanhar para construir um plano anual de ensino.

Por outro lado, a rede municipal de ensino não possui um documento próprio de sua mantenedora para que as escolas possam organizar seus currículos (planos de ensino) como narra uma das professoras da rede municipal:

Até o nosso município, eu acho que ele é o mais atrasado por incrível que pareça, nós somos uma capital, né? E nós estamos muito atrasados! [...] Aqui no município de Porto Alegre, a gente está bastante aquém ainda, está muito a desejar, né? Não é uma exigência ainda nos nossos planos, tanto que não aparece lá na nossa plataforma (**Professora T, SMED**).

Ela enfatiza também que não há uma exigência, ou seja, uma determinação da rede para que se utilizem de referenciais normativos, no caso do Rio Grande do Sul, o RCG. O que há, pela SMED, é a sugestão de se basearem na BNCC e no RCG, que são documentos gerais, para produzirem os planos de ensino das escolas. E, a cada ano, elas se reúnem para remodelar este documento, assim como relata a professora:

Antes a gente tinha um material organizado da escola, né? E daí, esse ano, as gurias fizeram uma comparação com a BNCC. E aí algumas coisas saíram do nosso [plano] e foram incluídas outras, né? Então ficou um material mais alinhado. Também o referencial gaúcho, né? Que também veio como um material de referência da SMED, pra gente trabalhar (**Professora S, SMED**).

A narrativa da professora corrobora com a ideia de que a construção dos planos de ensino é elaborada a partir da seleção de conteúdos da BNCC e do RCG, com a participação das professoras neste processo de construção coletivo adequando ao

desenvolvimento da turma, se necessário for. Vale evidenciar que tanto a BNCC quanto o RCG são documentos de caráter normativo, eles servem para orientar os currículos, não são o currículo de fato, o que indica que as escolas adequem em seus planos de ensino os conteúdos expostos nestes referenciais conforme seus contextos de ensino.

Cumpra-se notar que em relação à seleção de conteúdos tanto da BNCC quanto do RCG, sugerem, a partir dos componentes curriculares, competências e habilidades a serem desenvolvidas nos anos e nas etapas de ensino com objetivos bem próximo e alinhados um com o outro como por exemplo as habilidades desenvolvidas na alfabetização e no processo de construção do sistema de escrita alfabética.

A BNCC do Ensino Fundamental – Anos Iniciais,

[...] ao valorizar as situações lúdicas de aprendizagem, aponta para a necessária articulação com as experiências vivenciadas na Educação Infantil. Tal articulação precisa prever tanto a progressiva sistematização dessas experiências quanto o desenvolvimento, pelos alunos, de novas formas de relação com o mundo, novas possibilidades de ler e formular hipóteses sobre os fenômenos, de testá-las, de refutá-las, de elaborar conclusões, em uma atitude ativa na construção de conhecimentos. Nesse período da vida, as crianças estão vivendo mudanças importantes em seu processo de desenvolvimento que repercutem em suas relações consigo mesmas, com os outros e com o mundo" (BNCC, 2018, p. 58).

No Ensino Fundamental – Anos Iniciais, nos dois primeiros anos, o processo de alfabetização deve ser o foco da ação pedagógica, pois amplia suas possibilidades de construir conhecimentos nos diferentes componentes, por sua inserção na cultura letrada, e de participar com maior autonomia e protagonismo na vida social

Vide as competências gerais da área de Linguagem da BNCC:

1. Compreender as linguagens como construção humana, histórica, social e cultural, de natureza dinâmica, reconhecendo-as e valorizando-as como formas de significação da realidade e expressão de subjetividades e identidades sociais e culturais.
2. Conhecer e explorar diversas práticas de linguagem (artísticas, corporais e linguísticas) em diferentes campos da atividade humana para continuar aprendendo, ampliar suas possibilidades de participação na vida social e colaborar para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva.
3. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao diálogo, à resolução de conflitos e à cooperação.

4. Utilizar diferentes linguagens para defender pontos de vista que respeitem o outro e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, atuando criticamente frente a questões do mundo contemporâneo.

5. Desenvolver o senso estético para reconhecer, fruir e respeitar as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, inclusive aquelas pertencentes ao patrimônio cultural da humanidade, bem como participar de práticas diversificadas, individuais e coletivas, da produção artístico-cultural, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas.

6. Compreender e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares), para se comunicar por meio das diferentes linguagens e mídias, produzir conhecimentos, resolver problemas e desenvolver projetos autorais e coletivos. (Brasil, 2018, p. 65).

Já o RCG traz como competências nas áreas de linguagem tais objetivos:

- Compreender a língua como fenômeno cultural, histórico, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo-a como meio de construção de identidades de seus usuários e da comunidade a que pertencem;
- Apropriar-se da linguagem escrita, reconhecendo-a como forma de interação nos diferentes campos de atuação da vida social e utilizando-a para ampliar suas possibilidades de participar da cultura letrada, de construir conhecimentos (inclusive escolares) e de se envolver com maior autonomia e protagonismo na vida real;
- Ler, escutar e produzir textos orais, escritos e multissemióticos que circulam em diferentes campos de atuação e mídias, com compreensão, autonomia, fluência e criticidade, de modo a se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos, e continuar aprendendo;
- Compreender o fenômeno da variação linguística demonstrando atitude respeitosa diante de variedades linguísticas e rejeitando preconceitos linguísticos;
- Empregar, nas interações sociais, a variedade e o estilo de linguagem adequados à situação comunicativa, a(os) interlocutor(es) e ao gênero do discurso/gênero textual;
- Analisar informações, argumentos e opiniões manifestados em interações sociais e nos meios de comunicação, posicionando-se ética e criticamente em relação a conteúdos discriminatórios que ferem direitos humanos e ambientais;
- Reconhecer o texto como lugar de manifestação e negociação de sentidos, valores e ideologia;
- Selecionar textos e livros para leitura integral, de acordo com objetivos, interesses e projetos pessoais (estudo, formação pessoal, entretenimento, pesquisa, trabalho, etc.);
- Envolver-se em práticas de leitura literária que possibilitem o desenvolvimento do senso estético para fruição, valorizando a literatura e outras manifestações artístico-culturais como formas de acesso às

dimensões lúdicas, de imaginário e encantamento, reconhecendo o potencial transformador e humanizador da experiência com a literatura;

- Mobilizar práticas da cultura digital, diferentes linguagens, mídias e ferramentas digitais para expandir as formas de produzir sentidos (nos processos de compreensão e produção), aprender e refletir sobre o mundo e realizar diferentes processos culturais (Rio Grande do Sul, 2018, p. 197).

A narrativa a seguir, ratifica o exposto:

[...] nós participamos desse momento, sim. O ano passado, inclusive, a gente trabalhou o ano inteirinho nessa construção. E foi bem bacana, sempre que, como a gente trabalhou por ano, né, o ciclo ali, a gente conseguiu observar as irregularidades que tinha, vamos dizer assim, né? [...] Então ficou bem alinhado, foi um trabalho coletivo bem legal que a gente fez aqui na escola **(Professora T, SMED)**.

De acordo com a LDB (1996), Art. 13º, inciso II, “Os docentes incumbir-se-ão de: II- elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino” (Brasil, 1996, Art. 13º, inciso II). Desta forma, é considerado tarefa do professor participar, elaborar e cumprir o plano de ensino programado. Partindo de uma premissa de gestão democrática conforme a Lei 10.576 (1995) que dispõe sobre a mesma no ensino público, em seu artigo I, onde ressalta sobre “I - autonomia dos estabelecimentos de ensino na gestão administrativa, financeira e pedagógica” (Brasil, 1995, Art. 1º, inciso I) podemos perceber que, participar, elaborar e cumprir o plano de ensino não é só uma tarefa do professor, mas para além disso, é também um dos princípios da gestão democrática, onde a autonomia pedagógica nos estabelecimentos públicos de ensino são reconhecidos, fazendo-se valer da contribuição dos professores na participação de tomada de decisões no contexto da proposta pedagógica (construção do plano de ensino). Logo, confirmo que ambas as redes dão condição para isso.

## **5 SEM PLANEJAMENTO A GENTE NÃO CONSEGUE TRABALHAR<sup>16</sup>: compondo análises**

Para compor esta seção analítica trago, através das narrativas das professoras e supervisoras entrevistadas para a composição deste estudo, questões que envolvem o planejamento escolar em seu conjunto, relatando para que serve, qual a sua importância enquanto prática docente, como atua junto à outras tarefas pedagógicas, os sentimentos que surgem em torno de sua elaboração, as demandas e as dificuldades que envolvem a sua construção, resultantes do aumento da demanda das tarefas das professoras, além de destacar a importância da supervisão escolar como um agente de suporte indispensável para esta construção.

Sendo assim, a presente seção está dividida em quatro subseções: 5.1 *Sem planejamento dá tudo errado*: A importância do planejamento como prática docente; 5.2 *O trabalho triplicou*: A demanda do planejamento; 5.3 *É um sentimento assim de um pouco de ansiedade*: Sentimentos em torno do planejamento; 5.4 *Para o supervisor, geralmente, todo mundo tem um olhar ruim*: o papel da supervisão escolar;

### **5.1 SEM PLANEJAMENTO DÁ TUDO ERRADO<sup>17</sup>: a importância do planejamento como prática docente**

Nesta seção de análise discorro e defendo sobre a importância do planejamento como prática docente das professoras e supervisoras entrevistadas. Além de apresentar aspectos e características que compõem e constituem este imprescindível instrumento de trabalho.

A partir da questão elaborada em roteiro de entrevista sobre a concepção, experiência e importância do planejamento para as professoras e supervisoras em suas práticas, elas foram narrando um pouco sobre suas perspectivas e realidades acerca da questão. E, ao final das conversas, obteve-se como resposta à unanimidade a respeito da importância desta prática, tal como reforça a narrativa abaixo da professora:

O planejamento, pra mim, ele é fundamental para nortear a minha prática. Eu aprendi isso quando

<sup>16</sup> Excerto de narrativa da professora D. (SEDUC) sobre a pergunta “podes me falar um pouco sobre a tua concepção e/ou experiência sobre a importância do planejamento? Para que ele serve na tua prática?”

<sup>17</sup> Excerto de narrativa da professora S. (SMED) sobre a pergunta “podes me falar um pouco sobre a tua concepção e/ou experiência sobre a importância do planejamento? Para que ele serve na tua prática?”

eu estava no magistério, desta importância, depois eu aprofundei mais as questões, [...] de compreensão mesmo, da importância do planejamento, na nossa vida, assim, [...] da onde a gente quer chegar, [...] dos nossos objetivos... e para mim é fundamental. [...] porque o planejamento, ele te dá uma noção. Do que tu quer? Aonde tu quer chegar? O que tu precisa para chegar lá onde tu quer ir, né? E te traz elementos, te faz buscar elementos para compor esse caminho, né?  
**(Professora T, SMED).**

A partir do excerto acima, narrado pela professora, podemos perceber que o planejamento serve como um guia que organiza, regula e coordena a ação pedagógica. Deste modo, se trata de uma “[...] atividade consciente de previsão das ações docentes [...]” (LIBÂNEO, 2013, p. 246), onde a professora relata princípios básicos e fundantes sobre o que é o planejamento, para que ele serve e qual a importância dele tanto para prática das professoras quanto para o processo de aprendizagem das crianças. Ela destaca elementos como: “O que eu quero?”; “Onde eu quero chegar?”; “O que eu preciso para chegar lá?”; fazendo menção aos objetivos de aprendizagem que compõem o trabalho docente e que precisam ser atingidos pelas crianças. Deste modo, o planejamento requer rigorosidade, mas não no sentido inflexível da palavra, mas sim de um rigor de dedicação que regula a prática. Libâneo (2013), corrobora esta ideia quando afirma que:

Os objetivos educacionais são, pois, uma exigência indispensável para o trabalho docente, requerendo um posicionamento ativo do professor em sua explicitação, seja no planejamento escolar, seja no desenvolvimento das aulas (LIBÂNEO, 2013, p. 121).

Desta forma, os objetivos de aprendizagem servem como metas a serem definidas pelas professoras como forma de direcionar o planejamento, a fim de traçar o caminho que se deve percorrer para que as crianças possam atingi-los.

Por conseguinte, a narrativa a seguir demonstra o que acontece quando não se tem como premissa o planejamento como uma ação consciente e de elaboração de objetivos claros do que se pretende ensinar:

Sem planejamento dá tudo errado, né? Se tu entra para a sala assim, ó ‘ai, o que que eu vou fazer hoje?’ Não acontece nada, né? Tu até pode ter um monte de tarefas, entregar folhas assim, aleatoriamente, que aquilo ali, alguns [alunos] vão se envolver, outros não vai ter um sentido

assim, o trabalho. Pelo menos na minha prática é o que eu enxergo, né? [...] entrar assim num grupo é morte súbita (**Professora S, SMED**).

A narrativa acima mostra que o planejamento é condição essencial para a prática docente, pois a professora admite que, não ter um planejamento ao adentrar uma sala de aula é “morte súbita”, visto que entregar tarefas aleatórias não garantem que todas as crianças se envolvam com o conteúdo, fazendo com que esta aprendizagem perca o sentido. Logo, organizar um planejamento tendo um direcionamento do que é necessário ser ensinado promove situações de aprendizagem mais significativas, pois permite que se pense no grupo de crianças adequando-as às suas necessidades. Conforme Zabala (1998),

Para que os alunos vejam sentido no trabalho que irão realizar é necessário que conheçam previamente as atividades que devem desenvolver, não apenas como são, como também o motivo pelo que foram selecionadas essas e não outras; que sintam que o trabalho que lhes é proposto está ao alcance deles e que seja interessante fazê-lo (ZABALA, 1998, p. 96).

Desta forma, levando em consideração uma concepção de aprendizagem ativa o planejamento requer também um envolvimento do grupo de crianças. Saber o que está sendo estudado em sala de aula garante uma aprendizagem ativa por parte dos estudantes entre o conteúdo proposto e a intencionalidade da ação a ser realizada. Sendo assim, professores que não planejam têm uma concepção equivocada sobre aprendizagem e o que de fato significa o trabalho docente.

Se, por um lado, não ter um planejamento é significado de uma concepção equivocada de aprendizagem e, do que significa o trabalho docente, por outro, seguir à risca tudo que foi proposto no papel é também um equívoco. Pois, “[...] a realidade está sempre em movimento, de forma que o plano está sempre sujeito a alterações” (LIBÂNEO, 2013, p. 249). A narrativa a seguir demonstra bem esse fato.

O que que a gente sempre diz dentro da escola, o planejamento é uma coisa que muda a cada instante. [...] Às vezes tu tá com um planejamento muito legal, tu te organizou, separou aquele material, mas a demanda daquele dia acaba que fragmenta isso. [...] E o planejamento serve para que? Tu conseguir mediar essa situação, saber a hora que tu pode parar, absorver aquela demanda do momento e retomar aquilo. [...] (**Supervisora A, SEDUC**).



Ou seja, a sala de aula é como se fosse a espécie de um mundo em movimento onde é atravessada por diversos outros fatores que compõem esta realidade. A supervisora A. comenta que às vezes a demanda do dia acaba por fragmentar o planejamento, isso significa que, nem tudo o que foi planejado vai dar certo ou ocorrer como o previsto, que às vezes a intenção com aquilo que foi proposto não seja atingida (seja por desinteresse da turma ou pela forma que foi apresentada), que talvez seja necessário investir mais tempo em tal atividade, ou que se tenha que retomar alguma habilidade anterior para que se possa compreender melhor o conteúdo exposto. Mas, o fato é que, só o planejamento posto em prática é que vai dar esta resposta. Ele se alimenta dele mesmo e da relação com as crianças em sala de aula, por isso “[...] ele não pode ser um documento rígido e absoluto, pois uma das características do processo de ensino é que está sempre em movimento, está sempre sofrendo modificações face às condições reais” (LIBÂNEO, 2013, p. 248). Logo, o planejamento é e deve ser flexível pois, é na coexistência entre a professora e o grupo de crianças que ele vai se moldando. Por mais que planejar seja um ato de previsibilidade das ações docentes, no momento da aplicação e condução do planejamento não se tem o controle desta previsão, por esta razão deve ser flexível, para abarcar as situações decorrentes no cotidiano da sala de aula.

Então, “e o planejamento serve pra que?” Encontramos esta pergunta e a resposta na narrativa da supervisora onde podemos inferir que o planejamento é essa mediação entre os conteúdos a serem trabalhados e as crianças, e quem o faz é a professora. Que sabe a hora de atender uma imprevisibilidade do momento, mas que também sabe a hora de voltar àquilo que estava sendo trabalhado, pois tem ali, em mãos, o seu planejamento. Tem ele servindo como guia do processo da elaboração do ensino e da aprendizagem. Portanto, o planejamento deve ser, tanto um orientador da intencionalidade pedagógica para que a condução da aula tenha um início, meio e fim, quanto deve ser flexível frente às suas demandas. Deste modo, Zabala (1998) complementa: “[...] por um lado, poder contar com uma proposta de intervenção suficientemente elaborada; e por outro, simultaneamente, com uma aplicação extremamente plástica e livre de rigidez” (ZABALA, 1998, p.93). Portanto, ter um planejamento não garante que ele vá acontecer tal qual previsto, mas proporciona uma segurança para a professora conduzir a aula respeitando e mediando as aprendizagens dos alunos.

Refletir sobre a condução da aula com início, meio e fim, assim como de um planejamento mais extenso, exige pensar sobre a sequência das propostas: como apresentar, desenvolver e culminar alguma atividade. Organizar a sequência das situações pedagógicas demanda alinhar conjuntamente a complexidade das habilidades. Diante disso o planejamento precisa seguir “[...] uma *ordem sequencial*, progressiva. Para alcançar os objetivos são necessários vários passos, de modo que a ação docente obedeça a uma sequência lógica” (LIBÂNEO, 2013, p. 248). Sendo assim, as propostas precisam obedecer a uma sequência lógica de habilidades estando do mais simples ao mais complexo. A supervisora B. refere-se a isso e ainda complementa:

Planejamento é essencial pro professor, né? [...] porque quando a gente planeja, a gente garante que as coisas tenham uma sequência, que a gente consiga também, nesse planejamento, estar sempre parando e avaliar, parando, avaliar, parando, avaliar, e retomar o planejamento, e sempre ir retomando [...] **(Supervisora B, SMED).**

Refletir sobre o planejamento reavaliando sua execução é uma tarefa constante que faz parte do processo educativo e do trabalho do professor. É nesse “*parar e avaliar, retomar e sempre ir retomando*” que permite reelaborar novas estratégias, planejando situações mais adequadas para auxiliar na aprendizagem das crianças. É preciso trabalhar estas duas ações de maneira coordenada (planejar e avaliar) para se alcançar os objetivos propostos. Como destaca Luckesi (2003) a avaliação deve estar à serviço do professor como recurso de acompanhamento, servindo de diagnóstico para a reorientação da aprendizagem. Neste sentido, configura-se a lógica de uma avaliação formativa cujo a função é avaliar o processo de ensino-aprendizagem para modificar as ações docentes, promovendo novas estratégias que auxiliam as crianças a avançarem nas suas aprendizagens.

## 5.2 O TRABALHO TRIPLICOU<sup>18</sup>: das demandas dos planejamentos

Nesta seção de análise discorro e exponho a discussão sobre o aumento das demandas do trabalho das professoras e supervisoras e como isso vem afetando suas rotinas na escola e, inclusive, no planejamento.

A partir da questão elaborada em roteiro de entrevista para as supervisoras referente às demandas e dificuldades das professoras em relação ao planejamento, verificou-se que atualmente o grande desafio encontrado pelas docentes permeia acerca do aumento da heterogeneidade das turmas, causado tanto pelo período pós-pandêmico quanto pelo aumento do número de alunos da educação inclusiva nas classes regulares de ensino, tal como narra a supervisora B. sobre o assunto:

[...] o nosso planejamento, ele tá cada vez com mais desdobramentos, [...] pós pandemia a gente tem o planejamento geral de turma, mais o planejamento pra aqueles alunos que não estão alfabetizados, né, que tiveram alguma lacuna nesse processo aí que a gente ainda tá se deparando, né, e com a inclusão, então tem mais esses múltiplos planejamentos da inclusão, porque cada aluno é um aluno, [...] eu vejo os professores angustiados [...] de ter que dar conta de tantas demandas, de tanta diversidade que hoje em dia a gente tem na sala de aula e que toma mais tempo, né, porque cada atividade, proposta que a gente vai fazer, é tempo, né, é tempo de sentar, de fazer, de montar, de ver se ficou bom, e aí tu faz, demora um tempão pra fazer pra aquele aluno, mas aí tem outro aluno que aquele lá não se encaixa, então tu tem que fazer uma outra atividade ainda, uma outra proposta, então eu vejo, hoje em dia, eu sinto os professores angustiados em relação a isso, assim, essa demanda do planejamento que triplicou, né, nos últimos tempos, assim, em função da, do pós-pandemia, [...] e da inclusão, né, que a gente precisa ter um planejamento paralelo, né, tem que ter um plano [...] pra cada aluno, né, e aí isso envolve tempo, né, envolve dedicação, enfim, às vezes os professores se atrapalham nisso, assim, mesmo aqueles que priorizam e que realmente usam o tempo de planejamento pra isso, mesmo assim, às vezes não é tempo suficiente, né, porque a demanda aumentou muito **(Supervisora B, SMED)**.

Como destaca a supervisora B. acerca da pergunta “quais os sentimentos das professoras no momento da elaboração do planejamento? O que as professoras comentam sobre? É possível notar algum sentimento? Como elas se sentem em relação a esta

<sup>18</sup> Excerto de narrativa da supervisora B. (SMED) sobre a pergunta “quais os sentimentos das professoras no momento da elaboração do planejamento? O que as professoras comentam sobre? É possível notar algum sentimento? Como elas se sentem em relação a esta atividade?”.

atividade, a supervisora destaca que a demanda do planejamento triplicou; professores mostram-se angustiados para dar conta de tantas necessidades que surgiram do período pós-pandemia e que vem surgindo com o aumento do número de alunos com necessidades educacionais especiais em sala de aula. Portanto, agora com turmas mais heterogêneas, além do planejamento geral da turma a professora também deve se preocupar em planejar para àqueles alunos que têm alguma dificuldade de aprendizagem (resultantes de um período de alfabetização que se deu remotamente em época de pandemia somado ao número de alunos com necessidades educacionais especiais) elaborando atividades diferenciadas dentro do planejamento que abranjam os diferentes níveis e contemple as necessidades de aprendizagem de cada criança. Conforme as contribuições de Perrenoud (2011),

diferenciar é otimizar as situações de aprendizagem e, prioritariamente, aquelas que a escola propõe aos alunos que estão mais distantes dos objetivos ou que têm mais dificuldade para aprender (PERRENOUD, 2011, p. 29).

Sendo assim, ter um olhar para as heterogeneidades surge a partir do interesse de que todos de fato aprendam dentro dos seus contextos sociais, portanto, subverte-se a lógica onde a ideia atual é de que o ensino deve se adaptar ao aluno e não o contrário.

Segundo a lei 13.146 de 6 de julho de 2015, que institui a Lei Brasileira de Inclusão da pessoa com deficiência, em seu Art. 27 que dispõe do direito à educação:

A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem (BRASIL, 2015, p. 12).

Quando a supervisora B. se refere aos “*desdobramentos do planejamento*” e do “*planejamento paralelo*” refere-se não só a estas diferenciações que precisam ser feitas para dar conta dos níveis de aprendizagens das crianças e da heterogeneidade da turma, mas também pelo fato de cada aluno da educação inclusiva ter por direito, assegurado por lei, um Plano de Ensino Individualizado (PEI) que deve ser desenvolvido pela equipe pedagógica. O PEI é um plano educacional específico desenvolvido para um aluno com necessidades especiais (RUSSELL; AIRASIAN, 2014) nele são estabelecidos “[...] objetivos

anuais e de curto prazo, serviços educacionais específicos a serem oferecidos, datas de iniciação e de duração dos serviços e critérios para avaliar o grau em que os objetivos são alcançados” (RUSSELL; AIRASIAN, 2014, p. 52). Deste modo,

[...] o PEI define as necessidades especiais de um estudante e as formas que o professor deve modificar os objetivos, as estratégias de instrução e os métodos de avaliação para mais bem se adequar às necessidades do aluno e ao seu estilo de aprendizagem.” (RUSSELL; AIRASIAN, 2014, p. 53)

A professora corrobora o que Nóvoa (2007) denomina de transbordamento da escola em que, segundo o autor: “Há hoje [na escola] um excesso de missões. A sociedade foi lançando para dentro da escola muitas tarefas [...] Mas a pergunta que se deve fazer é: a escola pode fazer tudo?” (NÓVOA, 2007, p 6).

Se faz relevante aqui ressaltar que a Educação Inclusiva no sistema educacional regular de ensino não é um problema, muito pelo contrário! Defender as práticas inclusivas dentro das escolas é empenhar-se para a construção de uma sociedade mais justa e democrática. Entretanto, a problemática que se sobrepõem sobre este aspecto é o modo em que a Educação Inclusiva está sendo vista pelo sistema educacional de ensino público e colocada em prática dentro do ambiente escolar, impactando inclusive o planejamento. Como ressalta a narrativa a seguir:

[...] hoje em dia a pauta é a inclusão, [...] essa questão da inclusão que tá bastante difícil, né, e são muitos alunos nas turmas e isso impacta inclusive no planejamento, [...] eu acho que o que mais as profes estão trocando, assim, são essas angústias mesmo dessa vivência de sala de aula que tá pesado, [...] a quantidade de alunos, porque a gente tem turma com 6, com 8, não é mais 1 ou 2 que a gente consegue organizar, né? [...] A gente tem uma turma de segundo ano que tem 8 inclusões, né, e todos com laudo, [...] só que toda essa demanda chegou pro professor e nada mudou na vida do professor, né, o professor não está tendo mais tempo pra se dedicar a isso, o professor não está tendo menos alunos em sala, porque mesmo com a redução, alguns alunos, eles contam como dois, algumas inclusões. Mas não tem um limite de alunos, [...] quando tem um aluno com laudo, ele conta como dois na turma, mas não conta como dois no total da escola, [...]

**(Supervisora B, SMED).**

A supervisora B. foca nas dificuldades e não nas potencialidades – lógica da inclusão pelo viés da exclusão. Narra que as escolas estão vivenciando com o aumento de alunos

da educação inclusiva e o quanto isso impacta na vida das professoras e, inclusive no planejamento, relatando a angústia vivenciada por elas com este aumento de demanda e a falta de suporte e condições para o desenvolvimento do seu trabalho.

Conforme a Resolução nº 13 de 5 de dezembro de 2013 do Conselho Municipal de Educação (CME), que dispõe sobre as Diretrizes para a Educação Especial no Sistema Municipal de Ensino, na perspectiva da Educação Inclusiva, em seu Art. 49, inciso I, considera que: “cada criança, adolescente, jovem e adulto da educação especial conta como dois estudantes no cômputo geral da turma” (CME, 2013). Isso significa, conforme também ressaltado pela supervisora B., que estes alunos não computam como dois no número geral da escola. O que, de certa forma, não garante uma estrutura mais eficiente de trabalho dentro da escola. Pois, se houvesse a computação destes alunos como sendo “mais dois” no quadro geral de matrículas a escola teria mais direito à RH.

Mesmo com a disposição de monitores no quadro de RH disponibilizado nas escolas municipais o trabalho pedagógico recai mais uma vez para as professoras pois quem planeja, quem avalia e monta o plano de aprendizagem para estes alunos são as professoras, que, como diz a supervisora B. *“ninguém está pautando [...] não estão tendo mais tempo para se dedicar a isso”*. Sendo assim, o sistema está fragilizado e sobrecarregado.

### **5.3 É UM SENTIMENTO ASSIM DE UM POUCO DE ANSIEDADE<sup>19</sup>: sentimentos em torno do planejamento**

Nesta seção analítica trago para o estudo as narrativas das professoras a respeito dos sentimentos que lhes atravessam no momento da elaboração de seus planejamentos destacando a realidade vivenciada por elas através de suas narrativas. Elas relatam como se sentem ao planejarem as aulas para as suas turmas e, a partir de suas falas, foi manifestado sensações de angústia, ansiedade, cobrança, responsabilidade, compromisso, etc.

Trazer os sentimentos que as professoras entrevistadas sentem ao elaborarem/estruturarem seus planejamentos é validar a característica humana presente nesta profissão. Ser professor é trabalhar com formação humana; é uma profissão que se

---

<sup>19</sup> Excerto de narrativa da professora D. (SEDUC) sobre a pergunta “podes me narrar se tens algum sentimento no momento da elaboração dos teus planejamentos? Como te sentes hoje ao planejar as aulas para as tuas turmas?”

relaciona com diferentes profissionais, oriundos de diferentes contextos e formações, a saber: crianças, famílias, colegas de profissão, funcionários, dentre outros. Portanto, não há como esconder ou velar os sentimentos que surgem destas relações de trabalho na comunidade escolar. A narrativa a seguir, corrobora com a concepção de planejamento voltado à premissa de que, para planejar, o professor deve, antes, conhecer o contexto e seus indivíduos.

O sentimento que eu tenho é de carinho, de responsabilidade, de envolvimento, assim, sabe? De ser parte daquele processo. Eu me sinto assim, abraçando meus alunos, sabe? E eu vejo esse processo, assim, de dar a mão e vamos caminhar juntos. Esse é o sentimento que eu tenho, assim, de coletividade, sabe? **(Professora T, SMED).**

A narrativa acima, evoca a ideia de amorosidade na educação escolar, principalmente no que diz respeito aos anos iniciais do Ensino Fundamental. Outrossim, não posso me furtar de tematizar acerca de outros sentimentos que gravitam à profissão-professor sobre a ideia de sacerdócio, talento, vocação, etc., pra ser professor.

Evoco Castro (2011) *apud* Freire (2011, p. 12) quando tematiza sobre o conceito de amorosidade na educação:

A competência técnico científica e o rigor de que o professor não deve abrir mão no desenvolvimento do seu trabalho, não são incompatíveis com a amorosidade necessária às relações educativas. Essa postura ajuda a construir o ambiente favorável à produção do conhecimento [...] (CASTRO, 2012 *apud* FREIRE, 2011, p. 12).

A partir das contribuições de Freire (2011) podemos compreender o compromisso ético com o outro. A prática docente por se tratar de uma ciência de formação humana nos exige enquanto professores não somente atuar com as questões cognoscitivas, mas também com os sentimentos e as emoções que pertencem ao universo dos seres humanos. Ou seja, a rigorosidade técnica que envolve o processo educativo não anula a necessária relação de afeto e amorosidade entre alunos e professores, muito pelo contrário, querer bem os alunos faz com que se crie condições favoráveis à construção de conhecimento.

Contrapondo o romantismo educacional, trago um excerto de narrativa de uma professora da rede estadual sobre os sentimentos que gravitam durante o processo de planejar, avaliar e afins ao processo educativo.

[...] é um sentimento assim de, um pouco de ansiedade, porque tu tem que tentar fazer um planejamento que englobe os conteúdos que tu tem que trabalhar e também que englobe as dificuldades da turma, o ritmo da turma, as dificuldades que alguns têm e não conseguem acompanhar, e aí tu tem que tentar fazer um planejamento que tenha atividades que contemplem diferentes tipos de alunos e que todos consigam aprender, então é um sentimento um pouco de ansiedade e tentar abranger o máximo possível dessas situações que têm em sala de aula **(Professora D, SEDUC)**.

Não é nenhuma novidade que as rotinas de trabalho pedagógico estão cada vez mais estressantes, professores estão com salas cada vez mais cheias, com turmas cada vez mais heterogêneas em seus níveis de aprendizagem, com crianças mais agitadas e com uma alta demanda dos setores públicos por busca de resultados, como se fossem “salvadores da pátria”. Todas essas demandas estão potencializando os sintomas de ansiedade entre o corpo docente e contribuindo para um estresse psicológico que causa prejuízos inclusive na saúde e no trabalho.

Para Bottega e Pedroso (2019), “Quando as condições de trabalho são precárias e o volume de atividades excessivo, é possível que a eficiência do professor seja comprometida, podendo causar efeitos perversos à saúde” (BOTTEGA; PEDROSO, 2019, p. 63). Neste contexto, precisa ser repensada a estrutura organizacional que atualmente se consolidou nas escolas e na rotina de trabalho dos docentes, dado que as escolas são sistemas insubstituíveis assim como as professoras.

Na narrativa acima a professora relata o sentimento de ansiedade que envolve a elaboração do planejamento, ressaltando ter como obstáculo um planejamento que “contemple a todos” enfatizando a heterogeneidade das turmas, no qual, convém destacar, também os diferentes níveis e estilos de aprendizagem.

Conforme Deffaveri, Méa e Ferreira “a ansiedade pode ser definida como a antecipação de uma possível ameaça futura, que, por sua vez, nem sempre é real” (DEFFAVERI; MÉA; FERREIRA, 2020, p. 816). Desta forma, o aumento da demanda faz com que o trabalho se intensifique gerando mais sintomas de estresse e ansiedade.

Para fazer um planejamento que contemple a todos e que de fato abranja a heterogeneidade das crianças, se faz necessário, antes de mais nada, conhecer o que cada



aluno sabe, o que não sabe e o que precisa saber para avançar em seu processo de aprendizagem. Deste modo, fazer atividades diagnósticas, planilhas de acompanhamento e avaliações periódicas para documentar e acompanhar o desenvolvimento das crianças se torna uma imprescindível tarefa pedagógica.

Villas-Boas (1998), defende a ideia de que “a avaliação não acontece em momentos isolados do trabalho pedagógico: ela o inicia, permeia todo o processo e o conclui” (VILLAS-BOAS, 1998, p. 21). Contudo, para obter informações confiáveis a respeito dos conhecimentos dos alunos é preciso fazer uma coleta de informações de maneira adequada (RUSSELL; AIRASIAN, 2014). Conforme os autores, “informações confiáveis permitem que os professores formem decisões conscientes e estáveis sobre as características dos alunos” (RUSSELL; AIRASIAN, 2014, p. 47). Sendo assim, quanto mais válida, confiável e justa a avaliação mais eficiente serão as tomadas de decisões feitas pelo professor.

Entretanto, manter e fazer o uso destas práticas não inibe e nem desqualifica o sentimento de ansiedade vivenciado pela professora e por tantas outras que devem compartilhar desta mesma sensação. Sentir e reconhecer este sentimento como parte da vivência em sala de aula é validar como verídica as inúmeras tarefas que estão no encargo da profissão e que lhes atravessam de maneira abrupta.

O excerto de narrativa a seguir, trata também acerca dos sentimentos que afloram nas profissionais, em seus processos de planejar:

[...] o sentimento eu acho que é de responsabilidade. Eu tenho uma enorme responsabilidade. Porque eles estão com uma defasagem enorme. Porque eles têm muitas dificuldades. E, por exemplo, agora eu estou no quinto ano. Então, assim, é o último ano da unidocência. É... a gente está preparando eles para saírem de um professor para ir para o nove. Então é um peso enorme. O sentido de responsabilidade que a gente tem, né? E já vem junto com cobrança das professoras, já do sexto e sétimo, em diante. Me pedindo, ah, tu está preparando, tu não me manda um aluno com dificuldade. Então a gente tem uma responsabilidade enorme. É um sentimento de responsabilidade. De cuidado, de preocupação. [...] Então é difícil. É um sentimento de... É um peso, um sentimento de responsabilidade (**Professora C, SMED**).

A partir da narrativa acima da professora C. podemos perceber a pressão por resultados até mesmo dos próprios colegas de profissão que deveriam engajar-se de

maneira coletiva no processo e compreender que este não é um problema isolado da professora da turma anterior e, sim, de um sistema e de um conjunto de fatores que levou a este cenário. É esta falta de coletividade que enfraquece a categoria docente. Tal como destaca Nóvoa: “continuamos a ser uma das profissões onde se colabora menos [...] do ponto de vista do gesto profissional, do dia-a-dia profissional, da rotina, há um grande déficit de colaboração” (NÓVOA, 2012, p. 13). E isso é extremamente prejudicial à disposição da profissão. É a falta de parceria que desfavorece um ambiente acolhedor, que acolha estes sentimentos dos colegas de trabalho onde haja o apoio em busca de soluções que se almeja a fim de um objetivo maior que é a aprendizagem das crianças. O aluno não é daquela professora naquele ou em outro ano, o aluno é da escola, portanto, é de responsabilidade da escola e compromisso ético dos professores empenhar-se para garantir sua aprendizagem.

#### **5.4 PARA O SUPERVISOR, GERALMENTE, TODO MUNDO TEM UM OLHAR RUIM<sup>20</sup>: o papel da supervisão escolar**

Nesta seção analítica relato a partir das narrativas das professoras e supervisoras entrevistadas o papel da supervisão dentro da escola discorrendo sobre sua relação com o planejamento e trabalho das professoras e como ele acontece na prática. Reforçando o papel da supervisão escolar como agente de suporte indispensável para a elaboração dos planejamentos escolares e defendendo sobre sua atuação e articulação em conjunto com as professoras na execução do trabalho pedagógico.

A partir da pergunta “qual o seu papel enquanto supervisora? Conte-me como funciona sua rotina na escola”, elaborada em roteiro de entrevista, as supervisoras foram narrando um pouco sobre suas perspectivas e realidades acerca da questão de sua atuação junto ao planejamento.

A Supervisora B., da SMED descreve sobre o contexto da atuação dos supervisores na organização dos planejamentos no âmbito do município:

[...] o meu papel é acompanhar o trabalho das profs [...] a gente acompanha nas questões pedagógicas e de aprendizagem, então a gente faz reuniões de planejamento com as profs, né?

<sup>20</sup> Excerto de narrativa da supervisora A. (SEDUC) sobre a pergunta “como é a tua relação com as professoras? Elas costumam te chamar para auxiliar na organização/elaboração do planejamento?”.

Estuda o plano de estudos [...] organiza o plano de estudos. Nessas reuniões a gente prioriza conteúdos, né? Dependendo do que as profs estão observando nas salas, principalmente no início do ano na atividade diagnóstica, ali a gente já vê o que eles já sabem, o que ainda não, e vai fazendo essas priorizações ao longo do ano dos conteúdos, [...] pra gente poder ir acompanhando até o final do ano. Além disso, [...] a gente também traz ideias, né? Sugestões de material que a gente tem na escola, de livros, enfim, de atividades que as profs podem fazer de acordo com aqueles conteúdos [...] às vezes, quando a gente vê que tem alguma turma que não tá funcionando muito bem, a gente vai acompanhar a aula alguns dias e depois senta com a prof pra dar algumas ideias [...] de como é que pode melhorar [...] mas é também de rotina, de intervenção, né, de manejo com a turma, mas acaba incidindo no planejamento [...] pra poder organizar, assim, um pouquinho melhor o trabalho. O meu planejamento pode ser ótimo, mas na hora de aplicar, se eu não tô circulando, mediando, fazendo as intervenções até pra avaliar se aquilo que eu propus eles tão conseguindo, né, ou enfim, pra conseguir identificar as dificuldades que eles tão tendo ali, pra eu poder recalculer e planejar as próximas atividades, [...] então, às vezes a gente faz essa entrada, assim, e acompanha algumas aulas com a prof pra dar esse tipo de feedback, que de repente às vezes a prof nem se dá conta (**Supervisora B, SMED**).

O excerto mostra claramente que a supervisora auxilia as professoras na sugestão de materiais para compor o planejamento. E, às vezes, acompanham as aulas para ver como a turma está indo, dando ideias de intervenções, de manejo com a turma, na intenção de auxiliar as professoras a encontrar soluções que se ajustem e incidem no planejamento.

Trago aqui Lopes e Neves (2021) para corroborar com o papel das supervisoras na organização do planejamento, no qual ressaltam que:

O supervisor pedagógico deve ser inovador, criativo, ousado, dinâmico dentro da escola e tem o dever de buscar alternativas, caminhos e soluções para avançar e proporcionar um ensino de qualidade no seu trabalho com os professores e alunos (LOPES; NEVES, 2021, p. 11).

Logo, o supervisor escolar atua como um agente mediador entre o trabalho das professoras e a aprendizagem dos alunos, contribuindo para a articulação destas esferas. É neste processo dinâmico que o supervisor escolar se torna um facilitador do ensino-aprendizagem pois (com o seu olhar de observador de fora da sala de aula e, da análise do contexto social) contribui com resultados para mudanças significativas dentro de sala de aula.

Em seguida a Supervisora A., da SEDUC, relata sobre o seu contexto referente ao seu papel e à sua atuação na escola:

Então, faz um tempo já que não sei bem qual é o papel da supervisão. Embora tenha documentos que digam especificamente qual é o cargo da gente. Quando se entra na escola, tu acaba fazendo um pouquinho de tudo e isso acaba te agregando. Vou te ser sincera que às vezes parece muito, né? Mas, no fim das contas, é bom para tu conhecer o todo. Como supervisora, a função é: a gente agregar às professoras e não só agregar na forma de lidar com as situações que chegam, mas sim de trazer esse papel que é da mantenedora, o que eles entendem que a gente precisa passar para os alunos, que a gente vai fazendo um trabalho em equipe. A mantenedora manda a demanda e a gente se organiza para saber como vai fazer isso para chegar no ponto final. A gente entende que há muitas formas de resolver as coisas. O importante é só chegar no ponto que é necessário. [...] já cheguei a muitos momentos de pensar, qual é o meu papel específico, porque a gente limpa o banheiro, às vezes a gente serve a merenda, às vezes a gente fica a ver quem foi no banheiro e se sujou todo, alguém que vomita na gente inteira, alguém que se bate no recreio, vem sangrando aqui para a gente, então são muitas coisas para gerenciar, até com as questões, pensando em supervisão mesmo, a gente imagina alguém totalmente burocrática, que fica sentadinha atrás de uma mesa, só pensando em planejamento, em materiais pedagógicos, e não é assim, porque toda a escola é pedagógica [...] **(Supervisora A, SEDUC).**

A Supervisora relata que, por vezes, o seu trabalho se mistura com outras funções pedagógicas dentro da escola, reconhecendo que, o trabalho burocrático é apenas uma faceta de suas atribuições. E, afirma, que tudo o que se faz na escola é pedagógico porque faz parte do processo de ensino-aprendizagem. Entretanto, por mais que estas funções se agreguem e sejam do âmbito pedagógico, vale destacar que existem atribuições próprias da função da Supervisão Educacional, são elas:

- Intervenção e interação frente ao fazer pedagógico do educador;
- Articulação das várias frentes de trabalho presentes na escola;
- Motivação e organização do pensar sobre o fazer pedagógico;
- Coordenação de reuniões pedagógicas e de diversas atividades no interior das escolas;
- Organização de eventos educativos;
- Parceria que auxilia diretamente a direção, detectando as falhas no processo de ensino-aprendizagem;
- Mediação dos conflitos entre os diversos grupos do corpo docente, no âmbito escolar;

- Organização de horários, carga horaria e do tempo escolar junto ao educador, tendo conhecimento das leis educacionais;
- Elo entre os diferentes setores da instituição, comunidade escolar e demais parcerias estabelecidas na instituição;
- Orientação do trabalho desenvolvido pelos professores;
- Articulação e coordenação da proposta pedagógica da escola;
- Desenvolvimento da capacidade de visualizar o “todo” dessa instituição;
- Problematização no processo de ensinar e aprender, auxiliando o educador em diferentes atividades didático-pedagógicas;
- Articulação de cursos de aperfeiçoamento para todos os cargos existentes na escola (GNOATTO; MALISZEWSKI; RAMOS; 2010, p. 15).

Portanto, por mais que existam funções que se sobreponham à função, não podemos esquecer a interface técnica da ação prática da Supervisão Educacional (entes na escola (GNOATTO; MALISZEWSKI; RAMOS, 2010).

Logo a seguir a supervisora B. conta sobre as atribuições técnico-burocráticas que desenvolve em seu dia-a-dia e revela um dilema que acontece em seu contexto na rede municipal de ensino na sua função enquanto supervisora escolar.

[...] a gente ainda tem duas turmas sem referência<sup>21</sup>, que as profs do laboratório que assumiram, tem profs em licença e aí a supervisão faz esse planejamento da aula do prof que vai substituir, lança a chamada dessa aula que foi substituída e aí a gente acaba muitas vezes não conseguindo fazer essas reuniões, que a gente gostaria de fazer semanalmente, mas mensalmente a gente prioriza fazer, [...] tem muita burocracia [...] é um monte de planilha que a gente tem que preencher [...] então, assim, eu vejo que o supervisor hoje em dia está muito, no computador, preenchendo planilha, alimentando o sistema e pouco na sala de aula, que eu acho que tinha que estar mais, e pouco sentando com o professor, que eu acho que tinha que sentar mais **(Supervisora B, SMED)**.

O dilema apresentado pela supervisora refere-se ao fato de haver muitas etapas burocráticas da sua função que afetam a inter-relação no trabalho entre as professoras com a supervisão. Sendo assim, o tempo disponível para auxiliar, se reunir e se articular com o grupo de professores acaba por diminuir ou, às vezes, ser postergado. Havendo uma insatisfação, por parte da supervisora, evidenciando que deveria se ter mais momentos de interação com o grupo docente.

---

<sup>21</sup> “Turma sem referência” – é um termo utilizado para referir quando um grupo de alunos está sem professora titular na turma.

Entretanto a professora S. da SMED ao ser perguntada de que forma a coordenação pedagógica atua junto ao planejamento e, em que medida compartilham saberes, ela narra acerca de como se dá essa relação do ato de planejar com a supervisão da escola, reforçando que:

[...] a nossa supervisão nos apoia bastante [...] Tá sempre nos chamando pra organizar o planejamento de forma que nos ajude e ao mesmo tempo atenda o grupo [...] a semana passada a gente foi chamada ali pra conversar sobre esses alunos de inclusão, se eles precisam de um plano individualizado no sentido de que não acompanham o que a gente tá trabalhando, se a gente tem que adaptar muito as atividades pra eles, porque no primeiro ano é diferente de outros anos [...] muitas crianças conseguem acompanhar e se adaptam ao trabalho da turma, outras precisam realmente do trabalho diferenciado **(Professora S, SMED)**

A professora relata que a supervisora acompanha o planejamento; ajuda a organizar os conteúdos; chama para passar orientações; auxilia sobre as crianças com necessidades educacionais especiais para a construção de um plano individualizado. Logo, podemos perceber que mesmo esbarrando no dilema da parte burocrática do trabalho a supervisora B. consegue apoiar de diversas formas o grupo de professoras, contribuindo para o aprimoramento do trabalho das professoras aperfeiçoando os planejamentos.

No excerto de narrativa a seguir, podemos verificar que na rede estadual também há uma rede de colaboração bastante importante entre supervisoras e professoras atuantes dos anos iniciais. A professora D. da SEDUC, quando perguntada sobre a mesma questão: “de que forma a coordenação pedagógica atua junto ao planejamento? Podes me falar um pouco acerca de como se dá a relação do ato de planejar com a supervisão da escola? Em que medida vocês conseguem compartilhar saberes?”, assim narra:

É o tempo inteiro, porque tem a reunião de unidocência, tem os cadernos para a gente acompanhar e mostrar, tem vários momentos em que a gente conversa em relação ao ritmo da turma, e aí tem sugestões do que a gente pode trabalhar para melhorar, atividades que a gente pode dar para trabalhar essas questões com a turma. Então assim, é uma parceria o tempo inteiro, é o que eu falo: neste momento, nessa escola que eu trabalho com os profissionais que eu tenho aqui, eu tenho uma escola diferenciada nesse sentido. Eu já trabalhei em escola que eu não tinha toda essa ajuda, e a nossa supervisão não, ela está sempre ajudando nesse sentido. Então o

tempo inteiro eu tenho a oportunidade de sentar com ela e conversar, as coisas que estão acontecendo na escola, na sala, as dificuldades e o que eu estou precisando, e o que eu estou trabalhando, e também a oportunidade de estar recebendo materiais, conforme eu vou falando com ela as coisas que vão acontecendo, ela também vai me ajudando nesse sentido de mandar algumas coisas que eu possa trabalhar para melhorar algumas situações que eu relato para ela, que não são só situações na hora da reunião, são em vários momentos que a gente tem a oportunidade de conversar sobre isso **(Professora D, SEDUC)**.

A professora relata que a supervisora é bem ativa; consegue compartilhar saberes o tempo inteiro dando sugestões; tem oportunidade de sentar e conversar sobre as coisas que acontecem dentro de sala e sobre suas dificuldades demonstrando que há uma rede de apoio para quem possa contar. Desta forma, consegue-se verificar que o processo educativo ele não se constrói sozinho dentro de uma escola e, que, portanto, apesar de muitas vezes os professores vivenciarem e se verem sós dentro de suas salas de aula e no percurso de elaboração/construção de seus planejamentos, existe uma rede de apoio, de colaboração que está ali para dar suporte e ajudar a promover o ensino.

Se, antes, historicamente, o supervisor escolar era visto como um agente fiscalizador do trabalho pedagógico dos professores, hoje, ele exerce uma postura diferente, mais humanizadora dentro de seus ambientes de trabalho atuando como um agente facilitador e articulador entre o grupo docente e os saberes. Conforme Libâneo (2015):

[...] a melhor concepção de funcionamento de uma escola é aquela que a toma como uma organização educativa que procura instituir um sistema de interações entre seus membros na base do compartilhamento de valores comuns, objetivos comuns, problemas comuns, por meio de práticas colaborativas: projetos comuns, elaboração conjunta de planos de ensino e de tarefas de aprendizagem (LIBÂNEO, 2015, p. 11).

Diante disso, evidencia-se que a organização da escola e, por conseguinte, das redes (municipal e estadual) precisam promover uma estrutura que contribua para a operacionalização destas práticas colaborativas entre os docentes.

## 6 DAS CONSIDERAÇÕES

Este estudo buscou compreender como as professoras e as supervisoras entrevistadas organizam os seus planejamentos, contribuindo nas reflexões acerca da temática do planejamento docente em duas escolas públicas (redes municipal e estadual). Tematizou também sobre as condições de trabalho, problematizando como se estrutura a organização do planejamento nas redes públicas Estadual e Municipal de Porto Alegre/RS. Trouxe como pergunta de pesquisa, *Como se dá a relação de professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental da rede estadual e municipal com o planejamento escolar em suas práticas pedagógicas* e como objetivos: a) Compreender como as professoras entrevistadas organizam os seus planejamentos; b) Contribuir nas reflexões acerca da temática do planejamento docente nas escolas públicas.

A partir da análise das narrativas das professoras e supervisoras entrevistadas é possível notar uma perseverança constante em suas práticas pedagógicas mesmo diante das condições desafiadoras de trabalho, principalmente no que diz respeito aos planejamentos. Seja pelo aumento da demanda de trabalho nas redes públicas de ensino, seja pela falta de condições propícias oferecidas para a elaboração dos mesmos.

Tendo em vista que o planejamento é um guia do trabalho pedagógico que infere nas aprendizagens das crianças, seria necessário às redes públicas de ensino uma oferta de conjuntura melhor estruturada para que os professores pudessem elaborar seus instrumentos de aprendizagem de forma mais proveitosa. Sem dúvida, com foco em investimento de políticas públicas que estejam à serviço de uma organização de escola que leve em consideração o tempo investido para a elaboração dos planejamentos dos professores e, de uma estrutura organizacional que possibilite o que os professores atendam a todas as crianças, no caso desse estudo, dos anos iniciais do Ensino Fundamental, com maior excelência, visando, assim, a qualificação do ensino e da aprendizagem nas escolas públicas e de um ambiente mais saudável tanto para os adultos quanto para as crianças.

Destaco a partir do olhar das próprias professoras e supervisoras como seria mais adequada esta organização nas suas escolas, evidenciando possíveis soluções para a realidade vivenciada por elas:



Ah, eu adoraria que a gente voltasse ao tempo antigo e tivesse esse espaço de trocas, né, dentro do nosso tempo aqui dentro da escola. Às vezes me sinto solitária assim mesmo, né? Porque tá, eu tenho as minhas ideias lá, eu estudo, eu pesquiso, vou atrás, mas às vezes a troca com o colega te enriquece muito [...] eu sinto muita falta disso [...] É outra escola, na verdade, que a gente tá construindo agora [...] Então a gente tem que se adaptar e tentar fazer o melhor que a gente pode. **(Professora S, SMED)**

O tempo antigo que a professora relata refere-se a um tipo de organização que existia há 20 anos atrás na RME de Porto Alegre no qual as professoras se reuniam semanalmente todas às quintas-feiras na escola para refletir e organizar seus planejamentos. Desta forma, seguiam uma concepção onde as professoras se reuniam para planejar, refletir e construir de maneira coletiva os seus instrumentos de trabalho.

Fazendo se valer das contribuições de Libâneo, Oliveira e Toschi (2012), o âmbito de tomada de decisões dos professores não se pode ficar restrito à sua sala de aula, é necessário um estilo de organização e gestão *democrático-participativo*, onde

o trabalho em equipe é uma forma de desenvolvimento da organização que, por meio da cooperação, do diálogo, do compartilhamento de atitudes e modos de agir, favorece a convivência, possibilita encarar as mudanças necessárias, rompe com as práticas individualistas e leva os alunos a produzir melhores resultados de aprendizagem (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012, p. 513).

Desta forma, verifica-se que, para esta professora mais experiente da RME de Porto Alegre que já houveram melhores condições organizacionais para elaboração dos planejamentos, em que existia um trabalho em equipe mais fortalecido dentro da rede. Essa maneira de organização em equipe, de certo modo, reduz a sobrecarga de trabalho, de forma que se distribua as mesmas demandas para o grupo e se pense coletivamente em soluções cabíveis para os mesmos obstáculos.

Já para a professora C. da rede estadual de ensino, percebe-se que não há uma expectativa de possíveis mudanças e, de soluções mais adequadas, pois ela destaca:

Eu acho que é inviável, hoje em dia. Não é pela escola, mas sim pela rede. [...] Então não adianta tu pedir que a escola se organize, se a rede não te proporciona. Se tu tem uma semana lotada, se os horários dos professores não coincidem, como que tu vai te reunir? [...] a gente conversa

quando tá almoçando [...] tu não tem horário a mais pra que tu possa fazer isso. Então não é que a escola não te proporcione, a rede não proporciona. **(Professora C, SEDUC)**

Isso mostra, a partir da narrativa da professora, que a precariedade da estrutura de organização é sustentada e proporcionada pelo Estado, constatando-se que o modelo de organização da rede estadual não favorece uma prática reflexiva entre as professoras, uma vez que não disponibiliza um tempo de qualidade para que a equipe possa se reunir e refletir sobre as suas práticas. Nóvoa ressalta que esta fragilidade das condições de trabalho impedem e causam um déficit no desenvolvimento da formação do professor reflexivo uma vez que, “não é a prática que é formadora, mas sim a reflexão sobre a prática” (NÓVOA, 2007, p. 16).

Entretanto, existe dentro da rede estadual professoras que se mostram satisfeitas com a estrutura organizacional oferecida, tal como relata a professora D. logo a abaixo:

Eu estou satisfeita do jeito que é, porque como tem bastante informação, bastante troca, momentos que a gente consegue se encontrar, que tem a reunião de unidocência, que tem outros momentos todos que a gente está sempre conversando das necessidades e dificuldades em sala de aula [...]. **(Professora D, SEDUC)**

Apesar de ter que exceder da sua carga horária de trabalho para as reuniões de unidocência/docência exclusiva, a professora demonstra estar satisfeita com este tipo de organização. Não demonstra se afetar ou se incomodar com o fato de ter que fazer as reuniões dentro do seu horário de intervalo e almoço, pois as trocas que são feitas entre as colegas nos momentos disponibilizados parecem suprir as suas necessidades. Lembrando que esta é uma professora com 40hs dentro dessa escola, ela não precisa se deslocar para outro lugar para chegar a tempo ou ter de retornar a este local após o expediente de trabalho à tarde. Podemos então inferir que este modo de organização para ela está confortável, entretanto, as demais professoras entrevistadas mostram descontentamento com esta estrutura.

Isso mostra que as discrepâncias entre as opiniões das professoras geram uma descontinuidade de uma rede mais fortalecida entre os profissionais por busca de direitos, o que acaba por enfraquecer a categoria e precarizar as condições de trabalho.

Com base em tudo que foi exposto e analisado penso que os momentos de planejamento deveriam ser mais participativos, colaborativos, reflexivos, que as paralelas (professoras do mesmo ano) pudessem se reunir para discutir e fazer suas escolhas pedagógicas dentro da sua carga horária e no seu ambiente de trabalho. E, para suprir as questões de alta demanda do trabalho, considero que o ideal seria uma gestão de sala de aula onde pudesse ter duas professoras referência dentro de sala trabalhando juntas, no qual, poderia se garantir uma maior estrutura para dar conta das crianças com dificuldades de aprendizagem bem como das crianças com necessidades especiais de aprendizagem.

Por fim, trago algumas provocações como: por que aceitamos condições de trabalho que nos desvalorizam enquanto profissionais? Até que ponto estamos satisfeitos e felizes com o nosso trabalho por gostar do que fazemos? Até que ponto a gente se sente realizado na profissão que escolhemos sendo submetidos a condições precárias de trabalho?

Certo é que estamos formando uma geração de novos professores desmotivados e insatisfeitos com a realidade atual das condições de trabalho impostas, presumo que, caso não haja mudanças de conjuntura deste cenário estaremos condenados a um futuro “apagão” de professores no Brasil.

## REFERÊNCIAS

ANDRADE, Patrícia Santos de; CARDOSO, Telma Abdalla de Oliveira. Prazer e Dor na Docência: revisão bibliográfica sobre a Síndrome de Burnout. **Saúde e Sociedade**, São Paulo, v. 21, n. 1, p. 129-140, 2012.

BRASIL, Advocacia Geral da União. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da pessoa com deficiência)**. Brasília, DF, 2015. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm). Acesso em: 31 ago. 2024.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 17 ago. 2024.

BRASIL. **Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008**. Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Brasília, DF, 2008. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/l11738.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11738.htm). Acesso em: 17 ago. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB. 9394/1996**. Brasília, DF, 1996. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 17 ago. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília, DF. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>. Acesso em: 18 ago. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília, DF. Disponível em: [https://www.gov.br/mec/pt-br/acao-a-informacao/media/seb/pdf/d\\_c\\_n\\_educacao\\_basica\\_nova.pdf](https://www.gov.br/mec/pt-br/acao-a-informacao/media/seb/pdf/d_c_n_educacao_basica_nova.pdf). Acesso em: 18 ago 2024.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf). Acesso em: 17 ago. 2024.

COSTA, Marisa Vorraber. Velhos temas, novos problemas: a arte de perguntar em tempos pós-modernos. *In*: COSTA, Marisa Vorraber; BUJES, Maria Isabel Edelweiss (org.). **Caminhos Investigativos III: riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras**. Rio de Janeiro: DP&A editora, 2005. p. 200-214.

FARIAS, Isabel Maria Sabino *et al.* **Didática e Docência: aprendendo a profissão**. Brasília (DF): Liber Livro Editora Ltda, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GNOATTO, Sandra Regina da Silva; MALISZEWSKI, Luis Waclaw Lempek; RAMOS, João Batista. A história da Supervisão Educacional e contextualização atual. *In*: ZIEGER, Lilian *et al* (org.). **Supervisão Educacional: uma visão caleidoscópica**. Porto Alegre: Alcance, 2010, p. 11-18.

LEAL, Telma; BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; ALBUQUERQUE, Rielda Karyna. Por que trabalhar com sequências didáticas. *In*: FERREIRA, Andréa Tereza Brito; ROSA, Ester Calland de Souza. **O fazer cotidiano na sala de aula: a organização do trabalho pedagógico no ensino de língua materna**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012, p. 147-173.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2013.

LIBÂNEO, José Carlos. **Práticas de Organização e Gestão da Escola: objetivos e formas de funcionamento a serviço da aprendizagem de professores e alunos**. Secretaria Municipal de Educação de Cascavel (PR), 2015.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação Escolar: políticas, estrutura e organização**. 10. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2012.

LOPES, Juliana Vieira; NEVES, Maria da Graça Gonçalves Cunha. **O supervisor escolar como facilitador dos momentos formativos de professores em modo remoto: do planejamento à formação**. 2011.

LUCKESI, Cipriano C. **Avaliação da aprendizagem na escola: reelaborando conceitos e recriando a prática**. Salvador: Malabares Comunicação e Eventos, 2003.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D.A. Abordagens qualitativas de pesquisa: a pesquisa etnográfica e o estudo de caso. *In*: LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D.A. (org.). **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. 2. ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2014. p. 12-28.

NERY, Alfredina. **Modalidades organizativas do trabalho pedagógico: uma possibilidade**. *In*: BRASIL. Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília, 2007, p. 109-135.

PERRENOUD, Philippe. **Diferenciação do ensino: uma questão de organização do trabalho**. Pinhais: Melo, 2011.

RAYS, Oswaldo Alonso. Planejamento de Ensino: um ato político-pedagógico. *In*: RAYS, Oswaldo Alonso. **Trabalho pedagógico: hipóteses de ação didática**. Santa Maria: Pallotti, 2000, p.13-32.

RIO GRANDE DO SUL. **Lei nº 15.451, de 17 de fevereiro de 2020**. Altera a Lei nº 6.672, de 22 de abril de 1974, que institui o Estatuto e Plano de Carreira do Magistério Público do Rio Grande do Sul. Diário Oficial do Estado: RS, p. 17, 18 fev. 2020. Disponível em: <https://www.diariooficial.rs.gov.br/materia?id=387259>. Acesso em: 17 ago. 2024.

RIO GRANDE DO SUL. **Lei nº 15.934, de 1 de janeiro de 2023.** Dispõe sobre a estrutura administrativa e diretrizes do Poder Executivo do Estado do Rio Grande do Sul e dá outras providências. Diário Oficial do Estado: RS, p. 1, 1º jan. 2023. Disponível em: <https://leisestaduais.com.br/rs/lei-ordinaria-n-15934-2023-rio-grande-do-sul-dispoe-sobre-a-estrutura-administrativa-e-diretrizes-do-poder-executivo-do-estado-do-rio-grande-do-sul-e-da-outras-providencias>. Acesso em: 17 ago. 2024.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Educação (Seduc). **Matrizes de referência para o ano letivo 2024.** Porto Alegre: Seduc, 2024. Disponível em: <https://educacao.rs.gov.br/upload/arquivos/202402/22144817-matrizes-de-referencia-para-o-ano-letivo-2024-1-1.pdf>. Acesso em: 17 ago. 2024.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Educação (Seduc). **Referencial Curricular Gaúcho.** Porto Alegre: Seduc, 2018. Disponível em: <https://h-curriculo.educacao.rs.gov.br/Sobre/Index>. Acesso em: 17 ago. 2024.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Educação (Seduc). **Referencial Curricular Gaúcho: Linguagens.** Porto Alegre: Seduc, 2018. Disponível em: <https://portal.educacao.rs.gov.br/Portals/1/Files/1531.pdf>. Acesso em: 17 ago. 2024.

RUSSEL, Michael K.; AIRASIAN, Peter W. **Avaliação em sala de aula (conceitos e aplicações).** 7. ed. Porto Alegre: AMGH, 2014.

VILLAS-BOAS, Benigna M. de Freitas. **Planejamento da avaliação escolar.** Proposições, v. 9, n.3, p. 19-27, nov. 1998.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos.** Porto Alegre: Bookman, 2005.

ZABALA, Antoni. **A Prática Educativa: como ensinar.** Porto Alegre: Artmed, 2010.

ZAGO, Nadir. A entrevista e seu processo de construção: reflexões com base na experiência prática de pesquisa. *In:* ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília Pinto de; VILELA, Rita Amélia T. (org.). **Itinerários de pesquisa.** Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p. 287-309.

## APÊNDICES

### APÊNDICE I: Modelo da Autorização de Concordância da Instituição

#### AUTORIZAÇÃO DE CONCORDÂNCIA DA INSTITUIÇÃO

##### TERMO DE CONCORDÂNCIA DA INSTITUIÇÃO

Estamos realizando uma pesquisa que tem como objetivo investigar o processo de planejamento e seu impacto na prática docente de professoras de anos iniciais do ensino fundamental. Para tanto, solicitamos autorização para realizar este estudo nesta instituição. Também será utilizado um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para cada participante. A coleta de dados envolverá conversas individuais com as professoras no espaço da sala de aula ou outro da escola. A coleta será realizada pela discente pesquisadora. As participantes do estudo serão claramente informadas de que sua contribuição é voluntária e pode ser interrompida em qualquer tempo sem nenhum prejuízo. A qualquer momento, tanto as participantes quanto os responsáveis pela Instituição poderão solicitar informações sobre os procedimentos ou outros assuntos relacionados a este estudo. Todos os cuidados serão tomados para garantir o sigilo e a confidencialidade das informações, preservando a identidade das participantes bem como das instituições envolvidas. Os procedimentos utilizados nesta pesquisa obedecem aos critérios de ética na pesquisa com seres humanos conforme Resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde. Nenhum dos procedimentos realizados oferecem riscos à dignidade dos participantes. Todo material desta pesquisa ficará sob responsabilidade da pesquisadora Camila Vicente Antunes e, após cinco anos, será destruído. Dados individuais dos participantes coletados ao longo do processo não serão informados às instituições envolvidas ou aos familiares, e será realizada a devolução dos resultados, de forma coletiva, na forma de apresentação/palestra ou afim para a escola, se assim for solicitado.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL FACULDADE DE EDUCAÇÃO COMISSÃO DE PESQUISA Av. Paulo Gama, s/n, sala 918, Centro Histórico, Porto Alegre, RS – Cep: 90046-900 – Fone: 3308.3098

Agradecemos a colaboração dessa instituição para a realização desta atividade de pesquisa e colocamo-nos à disposição para esclarecimentos adicionais. A orientadora responsável por esta pesquisa é a Prof.<sup>a</sup> Elisabete Maria Garbin do Departamento de Ensino e Currículo da Faculdade de Educação da UFRGS. Poderá ser contatada por meio do telefone (51)991166182 (Orientadora do Trabalho de Conclusão de Curso).

Porto Alegre, 01 de abril de 2024

Profa. Elisabete Maria Garbin (FACED/UFRGS)

Discente Camila Vicente Antunes (FACED/UFRGS - Licenciatura em Pedagogia)

Concordamos que a pesquisa da discente Camila Vicente Antunes seja realizada nesta escola e que as professoras dos 5º anos que se dispuserem, participem do presente estudo.

\_\_\_\_\_ (Local e data )

\_\_\_\_\_ (Responsável pela escola e cargo)

## APÊNDICE II: Modelo do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARTICIPANTE

#### **PESQUISA: TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO COORDENAÇÃO: ELISABETE MARIA GARBIN/FACED/ UFRGS)**

Prezado(a) Sr(a) \_\_\_\_\_

Estamos desenvolvendo uma pesquisa que tem como objetivo investigar o processo de planejamento e seu impacto na prática docente de professoras de anos iniciais do ensino fundamental para fins de Trabalho de Conclusão de Curso. Você está sendo convidado(a) a participar deste estudo. A seguir, esclarecemos e descrevemos as condições e objetivos do estudo:

**NATUREZA DA PESQUISA:** Esta é uma pesquisa para Trabalho de Conclusão de Curso licenciatura em pedagogia e que tem como finalidade compreender como se dão os processos de planejamento tanto em docentes como pelo olhar da supervisão.

**PARTICIPANTES DA PESQUISA:** Participarão desta pesquisa em torno de duas professoras e uma supervisora de uma escola estadual e duas professoras e uma supervisora de uma escola municipal.

**ENVOLVIMENTO NA PESQUISA:** Ao participar deste estudo você será convidada a conversar com a discente pesquisadora e a entrevista/conversa será gravada. É previsto em torno de uns dois ou três encontros em dias e horários a serem combinados. Você tem a liberdade de se recusar a participar e tem a liberdade de desistir de participar em qualquer momento que decida. Sempre que você queira mais informações sobre este estudo pode entrar em contato com a Profa. Elisabete Maria Garbin, orientadora deste estudo pelo fone (51) 991166182.

**SOBRE O QUESTIONÁRIO/ENTREVISTA:** Serão solicitadas algumas informações básicas/perguntas sobre o processo de planejamento para as suas aulas, e sobre como ele incide em sua ação docente e sobre momentos de reflexão e retomada.

**CONFIDENCIALIDADE:** Todas as informações coletadas nesta investigação são estritamente confidenciais. Trataremos todas as informações sem que haja identificação de particularidades de cada entrevistado. Os resultados obtidos na pesquisa serão utilizados para alcançar os objetivos do trabalho expostos acima, incluindo a possível publicação na literatura científica especializada.

**BENEFÍCIOS:** Ao participar desta pesquisa, você não terá nenhum benefício direto; entretanto, esperamos que futuramente os resultados deste estudo sejam usados em benefício de outras pessoas.

**PAGAMENTO:** Você não terá nenhum tipo de despesa para participar deste estudo, bem como não receberá nenhum tipo de pagamento por sua participação. Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para que participe desta pesquisa. Para tanto, preencha os itens que se seguem:

Desde já, agradecemos a atenção e a participação.

#### **CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Eu, \_\_\_\_\_, entendi os objetivos desta pesquisa, bem como, a forma de participação. Eu li e compreendi este Termo de Consentimento, portanto, concordo em participar.

Local e data: \_\_\_\_\_

(Assinatura do participante)

Eu, Camila Antunes, aluna pesquisadora, obtive de forma apropriada e voluntária o consentimento Livre e Esclarecido do sujeito da pesquisa ou representante legal para a participação na pesquisa.

\_\_\_\_\_  
Pesquisadora Responsável

\_\_\_\_\_  
Orientadora Responsável



## APÊNDICE III: Roteiro da Entrevista Semiestruturada para as Professoras

### ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA PARA AS PROFESSORAS

#### ROTEIRO DE PERGUNTAS:

#### **BLOCO 1 - A RELAÇÃO DA PROFESSORA COM O PLANEJAMENTO**

- a) Podes me falar um pouco sobre a tua concepção e/ou experiência sobre a importância do planeamento? Para que ele serve na tua prática? Me conta um pouco sobre isso...
- b) Podes me narrar se tens algum sentimento no momento da elaboração dos teus planeamentos? Como te sentes hoje ao planejar as aulas para as tuas turmas?
- c) Existe alguma intervenção das famílias em relação ao planeamento? Se sim, como lida com isso?

#### **BLOCO 2 - DO ATO DE PLANEJAR**

- a) Como funciona o planeamento na tua escola? Há um dia da semana para que tu possas planejar? Se não, quando acontece e como te organizas para isso?
- b) Com o momento que tens disponível, tu consegues elaborar o planeamento em tempo hábil?
- c) Te importas de narrar se e como a vida profissional invade/interfere na vida pessoal?

#### **BLOCO 3 - DA ORGANIZAÇÃO E DA REFLEXÃO DO ATO DE PLANEJAR**

- a) Como tu organizas o teu planeamento? Qual a modalidade de ensino utilizada para esta organização (plano de aula, sequência didática, projeto)? Por que utilizas este tipo de modalidade de organização do ensino?
- b) Usas algum referenciais para compor teus planeamentos? Podes me contar quais seriam? A escola te dá alguma orientação? Algum suporte?
- c) Como a escola organiza os conteúdos no plano de ensino? Você participa desta construção/elaboração do plano de ensino ou ele já vem pronto?
- d) De que forma a coordenação pedagógica atua junto ao planeamento? Podes me falar um pouco acerca de como se dá a relação do ato de planejar com a supervisão da escola? Em que medida vocês compartilham saberes?
- e) Tu consegues partilhar e refletir sobre a tua experiência em sala de aula e sobre o planeamento com as tuas colegas e/ou paralelas?
- f) Qual tua opinião sobre a organização da escola para a elaboração do planeamento? Como seria mais adequada a organização da escola para a elaboração do planeamento?

#### **BLOCO 4 - OUTROS PONTOS A DESTACAR SOBRE O ASSUNTO**

- a) Tem algo a mais que gostaria de relatar sobre a temática que não foi contemplada durante esta nossa conversa? (Deixar em aberto para que a entrevistada possa expor outros aspectos envolvendo a temática da pesquisa que não foram abordados durante a entrevista).
- b) Gostaria de adotar algum apelido para não ser identificada no texto caso eu use algum trecho desta nossa conversa na pesquisa? Qual seria? Podemos combinar juntas!

## APÊNDICE IV: Roteiro da Entrevista Semiestruturada para as Supervisoras

### ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA PARA AS SUPERVISORAS

#### ROTEIRO DE PERGUNTAS:

##### **BLOCO 1 - A RELAÇÃO DA SUPERVISORA COM O PLANEJAMENTO ESCOLAR**

- a) Qual o seu papel enquanto supervisora? Conte-me como funciona sua rotina na escola.
- b) Podes me falar um pouco sobre a tua concepção e/ou experiência sobre a importância do planejamento? Para que ele serve na tua prática? Me conta um pouco sobre isso...

##### **BLOCO 2 - A RELAÇÃO DO TRABALHO DA SUPERVISORA COM A EQUIPE DE PROFESSORAS**

- a) De que forma a coordenação pedagógica atua junto ao planejamento das professoras? Podes me falar um pouco acerca de como se dá a relação do ato de planejar com a supervisão da escola? Em que medida vocês compartilham saberes?
- b) Como é a tua relação com as professoras? Elas costumam te chamar para auxiliar na organização/elaboração do planejamento?
- c) Como funciona a elaboração do planejamento das professoras? Você costuma participar?
- d) Quais as demandas e dificuldades das professoras em relação ao planejamento?
- e) Quais os sentimentos das professoras no momento da elaboração dos planejamentos? O que as professoras comentam sobre? É possível notar algum sentimento? Como elas se sentem em relação a esta atividade?
- f) Existe alguma intervenção das famílias em relação ao planejamento? Se sim, como a escola lida com isso?

##### **BLOCO 3 - ORGANIZAÇÃO DA ESCOLA: DO ATO DE PLANEJAR DAS PROFESSORAS**

- a) Como funciona o planejamento na escola? Há um dia da semana para que as professoras possam planejar? Se não, quando acontece e como elas se organizam para isso?
- b) Existe alguma normatização legal da rede que assegura o direito ao planejamento dos professores? Se sim, qual(ais)?
- c) Com o momento que as professoras têm disponível, elas conseguem elaborar o planejamento em tempo hábil? Há algum prazo para entrega dos planejamentos? Como funcionam as correções e devolutivas para as professoras?
- d) Como as professoras organizam seus planejamentos? Qual a modalidade de ensino utilizam para esta organização (plano de aula, sequência didática, projeto)? Este modo de organização é uma escolha individual das professoras ou da escola? (Caso seja da escola: Por que utilizam este tipo de modalidade de organização do ensino?)
- e) As professoras utilizam algum referencial para compor seus planejamentos? Podes me contar quais seriam? Qual a orientação da escola?
- f) Como a escola organiza os conteúdos no plano de ensino? As professoras participam desta construção/elaboração do plano de ensino ou ele já vem pronto?

##### **BLOCO 4 - DA ORGANIZAÇÃO E DA REFLEXÃO DO ATO DE PLANEJAR**

- a) As professoras conseguem compartilhar e refletir sobre suas experiências em sala de aula e sobre o planejamento com as colegas e/ou paralelas? Se sim, em que momento elas fazem isso?
- b) Qual tua opinião a respeito da organização da escola para a elaboração do planejamento? Como seria mais adequada a organização da escola para a elaboração do planejamento?

##### **BLOCO 5 - OUTROS PONTOS A DESTACAR SOBRE O ASSUNTO**

- a) Tem algo a mais que gostaria de relatar sobre a temática que não foi contemplada durante esta nossa conversa? (Deixar em aberto para que a entrevistada possa expor outros aspectos envolvendo a temática da pesquisa que não foram abordados durante a entrevista).
- b) Gostaria de adotar algum apelido para não ser identificada no texto caso eu use algum trecho desta nossa conversa na pesquisa? Qual seria? Podemos combinar juntas!