

## PLANEJAMENTO DOCENTE NO CONTEXTO DE UMA GESTÃO MUNICIPAL DEMOCRÁTICA

---

Gilne Gardesani Fernandez<sup>1</sup>

*gilne.fernandez@yahoo.com.br*

Cristiane Machado<sup>2</sup>

*crimacha@unicamp.br*

### RESUMO

Este artigo tem o objetivo de apresentar e analisar resultados de pesquisa de mestrado que teve o propósito de conhecer e compreender as práticas docentes de planejamento escolar no âmbito de uma gestão democrática da educação, por meio de uma pesquisa de campo juntamente aos professores do ensino fundamental regular, da rede municipal de ensino de Santo André (SP). A pesquisa de campo, de abordagem qualitativa, foi baseada na aplicação de *Survey* enviado por e-mail, aos 699 professores da rede municipal no ano de 2016. Os resultados do estudo indicam que os professores consideram o planejamento como um processo de reflexão sobre a prática, que resulta em instrumentos para o trabalho pedagógico, um movimento que abre caminhos para a democratização do ensino, sendo capaz colaborar com o acesso de todos os conhecimentos acumulados que são participativos, mas nem sempre coletivos; denotam que os instrumentos solicitados pelos gestores são os mesmos que os docentes utilizam para a organização de sua prática, parecendo não ser apenas executados para cumprir função burocrática e que, segundo os professores, para o sucesso das aulas os planos devem ter uma organização que inicie com a definição de metas e objetivos até a previsão de critérios e instrumentos de avaliação, passando pelos conteúdos, estratégias diversas e organização do tempo.

**PALAVRA-CHAVE:** PLANEJAMENTO; GESTÃO DEMOCRÁTICA; ESCOLA PÚBLICA; *SURVEY*.

## TEACHING PLANNING IN THE CONTEXT OF DEMOCRATIC LOCAL MANAGEMENT

---

### ABSTRACT

This article aims to present and analyze results of a master's research, which had the purpose of knowing and understanding the teaching practices of school planning within the scope of a democratic management of education, through a field research with regular elementary school teachers of the municipality of Santo André local schools (SP). The qualitative approach field research was based on the application of a *Survey* sent by e-mail to 699 teachers of the municipality of local schools in 2016. The results of the study indicate that the teachers consider the planning as a process

---

1 Secretaria de Educação da Rede municipal de Santo André SP

2 Universidade Estadual de Campinas

of reflection on the practice, which results in instruments for pedagogical work, a movement that fosters the democratization of teaching, being able to collaborate with the access of all accumulated knowledge that is participatory, but not always collective. The results also denote that the instruments requested by the managers are the same that the teachers use for the organization of their practice, seeming not only to be implemented to fulfill a bureaucratic function and according to the teachers, for the success of the classes the plans must have an organization that begins with the definition of goals and objectives for the prediction of criteria and instruments of evaluation, addressing the contents, the various strategies and organization of the time.

KEYWORDS: PLANNING; DEMOCRATIC MANAGEMENT; PUBLIC SCHOOL; SURVEY.

## PLANIFICACIÓN DOCENTE EN EL CONTEXTO DE UNA GESTIÓN MUNICIPAL DEMOCRÁTICA

---

### RESUMEN

Este artículo tiene el objetivo de presentar y analizar resultados de investigación de maestría que tuvo el propósito de conocer y comprender las prácticas docentes de planificación escolar en el marco de una gestión democrática de la educación a través de una investigación de campo junto a los profesores de la enseñanza fundamental de la red municipal de enseñanza de Santo André (SP). La investigación de campo, de abordaje cualitativo, fue basada en la aplicación de *Survey* enviada por e-mail, a los 699 profesores de la red municipal en el año 2016. Los resultados del estudio indican que los profesores consideran la planificación como un proceso de reflexión sobre la práctica resulta en instrumentos para el trabajo pedagógico, un movimiento que abre caminos para la democratización de la enseñanza, siendo capaz de colaborar con el acceso de todos a los conocimientos acumulados y que es participativo, pero no siempre colectivos; y que los instrumentos solicitados por los gestores son los mismos que los docentes utilizan para la organización de su práctica, pareciendo no ser ejecutados para cumplir función burocrática y que, según los profesores, para el éxito de las clases los planes deben tener una organización que inicie con la definición de metas y objetivos hasta la previsión de criterios e instrumentos de evaluación, pasando por los contenidos, estrategias diversas y organización del tiempo.

PALABRAS CLAVE: PLANIFICACIÓN; GESTIÓN DEMOCRÁTICA; ESCUELA PÚBLICA; SURVEY.

### INTRODUÇÃO

O objetivo deste artigo é apresentar e analisar resultados de pesquisa de mestrado que teve o propósito de conhecer e compreender as práticas docentes de planejamento escolar no âmbito de uma gestão democrática da educação, por meio de uma pesquisa de campo juntamente aos professores do ensino fundamental regular, da rede municipal de ensino de Santo André (SP).

As questões que guiaram a investigação podem ser assim sintetizadas: qual a compreensão dos professores de ensino fundamental sobre o sentido do planejamento? Quais usos são feitos dos instrumentos de planejamento coletivos (da escola) e específicos (do professor)? Qual a contribuição destes instrumentos para as práticas de ensino e da aprendizagem?

Para a consecução do intento da pesquisa foi realizado um estudo qualitativo. Como indica

Stake (2011, p. 23), “todo pensamento científico é uma mescla dos pensamentos quantitativo e qualitativo” e ainda, que o pensamento qualitativo é bem mais do que a oferta de elemento para o pensamento quantitativo, mas está em todas as fases do trabalho científico. O estudo qualitativo se preocupa não com a representatividade numérica, “mas com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização de uma instituição, de uma trajetória etc.” (GOLDENBERG, 1997, p. 14).

A pesquisa de campo foi baseada na aplicação de *Survey*. De acordo com Babbie (1999, p. 77-78), o método de pesquisa de *Survey* examina uma amostra de população por meio de um questionário elaborado para obter informações, cujas respostas são registradas de forma quantitativa. Uma análise dos dados fornece descrições e determina correlações entre diferentes respostas, gerando conclusões descritivas e explicativas. Participaram da pesquisa 699 professores da rede municipal no ano de 2016.

A escolha, por compreender o que pensam e dizem que fazem os professores do ensino fundamental regular da rede municipal de Santo André – SP, se deu porque ao longo dos últimos 28 anos – desde 1989, o município passou por 20 anos, não consecutivos, de administrações que, apresentando-se como progressistas, trouxeram a gestão democrática como um dos princípios norteadores da educação, com propostas e ações que buscaram trazer a democracia para as escolas por meio de práticas que impulsionaram a participação, como a construção do projeto político pedagógico (PPP) e a constituição de conselhos de escola. Para a secretaria de educação “a gestão democrática da educação como uma das diretrizes da S.E.F.P.<sup>3</sup> representa para a rede municipal uma mudança de cultura no sentido de compreender a escola como espaço de produção de conhecimento em que são considerados produtores todos os que se acercam a ela, os (as) alunos (as), os profissionais da educação e comunidade local” (SANTO ANDRÉ, 1999, p. 21). Neste contexto, o planejamento escolar foi concebido como uma prática escolar que no âmbito coletivo e participativo estabelece metas e objetivos formalizados nos projetos políticos pedagógicos das unidades escolares, que são embasados nos diagnósticos realizados sobre a escola e todos os segmentos da comunidade escolar (pais, professores, estudantes e funcionários).

Este texto está organizado em três tópicos, além desta introdução. Inicialmente, são explorados os conceitos de planejamento e gestão democrática com base na literatura da área e, também, como abordados na gestão municipal de Santo André. Em seguida são apresentados os procedimentos e os resultados da pesquisa. Por fim, as considerações finais são tecidas com o objetivo de analisar o potencial que a pesquisa teve de compreender as práticas docentes sobre planejamento.

## PLANEJAMENTO E GESTÃO DEMOCRÁTICA: CONCEITOS E CONTEXTO

O planejamento é parte essencial em diversas ações humanas. Em relação ao trabalho docente este se apresenta como uma prática inerente à profissão, sendo uma ação reflexiva sobre e para a prática. “Planejar, portanto, é pensar sobre aquilo que existe, sobre o que se quer alcançar, com que meio se pretende agir e como avaliar o que se pretende atingir” (MENGOLLA; SAN’TANNA, 2001, p.19).

3 S.E.F.P. refere-se à sigla utilizada de 1997 a 2008, por Santo André, para nomear Secretaria Municipal de Educação e Formação Profissional.

Por ser um ato presente em diversas ações humanas e ter seu ponto de partida nas necessidades humanas e no conhecimento da realidade, quando tratamos dele no ambiente escolar pensamos imediatamente nas ações educativas relacionadas ao trabalho docente e na organização do trabalho pedagógico. Neste sentido,

O planejamento é um processo de racionalização, organização e coordenação da ação docente, articulando a atividade escolar e a problemática do contexto social. A escola, os professores e os alunos são integrantes da dinâmica das relações sociais; tudo o que acontece no meio escolar está atravessado por influências econômicas, políticas e culturais que caracterizam a sociedade de classes. Isso significa que os elementos do planejamento escolar – objetivos, conteúdos, métodos – estão recheados de implicações sociais, têm um significado genuinamente político (LIBÂNEO, 1994, p.222).

Além disso, entendemos que o planejamento pedagógico compreende ações diversas que organizam as práticas escolares. Desta forma,

O planejamento da escola contempla, assim, desde os critérios de organização das crianças em classes ou turmas, a definição de objetivos por série ou ano, bem como o planejamento do tempo, espaço e materiais considerados nas diferentes atividades e seus modos de organização: hora de sala de aula, brincadeiras livres, hora de refeição, saídas didáticas, atividades permanentes, sequências didáticas, atividades de sistematização, projetos etc. (NERY, 2007, p.111)

Fusari (1998, p. 45-46) explica que o planejamento não é uma tarefa meramente burocrática, mas um gesto crítico do educador diante do seu trabalho “deve ser concebido, assumido e vivenciado no cotidiano da prática social docente, como um processo de reflexão [...] Pode-se afirmar que o planejamento do ensino é o processo de pensar, de forma ‘radical’, ‘rigorosa’ e ‘de conjunto’, os problemas da educação escolar, no processo de ensino aprendizagem”. Ele envolve todas as ações e situações do cotidiano pedagógico, inclusive as interações entre alunos e entre educadores. Luckesi (1992, p. 119) assim define estes mesmos princípios:

O planejamento não será nem exclusivamente um ato político-filosófico, nem exclusivamente um ato técnico; será, sim, um ato ao mesmo tempo político-social, científico e técnico: político-social, na medida em que está comprometido com as finalidades sociais e políticas; científico, na medida em que não se pode planejar sem um conhecimento da realidade; técnico, na medida em que o planejamento exige uma definição de meios eficientes para se obter os resultados.

Ultrapassando a sua dimensão técnica, o planejamento do ensino, conforme Lopes (2004, p. 56-57), tem o seu verdadeiro sentido no trabalho do professor, quando há “a organização da ação pedagógica intencional, de forma responsável e comprometida com a formação dos alunos”. Complementa dizendo que, numa visão crítica, o processo de planejamento vai além da elaboração de um plano de ensino bom tecnicamente:

[...] passa a demonstrar o cuidado e o compromisso do professor em dar à sua matéria de ensino o direcionamento para o alcance das finalidades da educação, para a concretização do projeto pedagógico da escola e para o desenvolvimento de saberes fundamentais em seus alunos (LOPES, 2004, p. 57).

Assim, o planejamento adquire um papel crucial na construção de escolas democráticas e participativas. O Brasil é um país democrático, como nos assegura o artigo primeiro da Constituição Federal (BRASIL, 1988) e de acordo com Apple e Beane (2001), mesmo considerando que a democracia tenha uma significação dúbia, sendo usada para embasar a participação ativa, imparcial, ampla e baseada em informações completas e também servindo para favorecer causas econômicas, as escolas devem ser espaços democráticos, com a participação, nos processos de decisão, de todos os envolvidos, incluindo os jovens.

As escolas democráticas pretendem ser espaços democráticos, de modo que a ideia de democracia também se estenda aos muitos papéis que os adultos desempenham nas escolas. Isso significa que os educadores profissionais, assim como os pais, os ativistas comunitários e outros cidadãos têm o direito de estar bem informados e de ter uma participação crítica na criação das políticas e programas escolares para si e para os jovens (APPLE; BEANE, 2001, p.18).

Nas escolas organizadas sob os princípios de ensino como: gestão democrática; igualdade de condições do acesso e da permanência; pluralismo de ideias e concepções pedagógicas, previstos na Constituição Federal (BRASIL, 1988), todos os sujeitos do processo educativo podem participar das decisões e compor o currículo da escola, que sustentarão as escolhas realizadas pelos professores para suas aulas.

A gestão democrática, segundo Veiga (1995), requer que os educadores retomem a direção do processo e do produto do trabalho e compreendam muito bem os problemas resultantes das práticas pedagógicas, partindo com a divisão entre teoria e prática. Envolve rever as relações de poder de forma que propicie uma participação coletiva minimizando ou suprimindo o individualismo, a exploração, a opressão e buscando a autonomia. “A busca da gestão democrática inclui, necessariamente, a ampla participação dos representantes dos diferentes segmentos da escola nas decisões/ações administrativo-pedagógicas ali desenvolvidas” (VEIGA, 1995, p.18).

Numa escola democrática, é verdade que todos aqueles diretamente envolvidos, inclusive os jovens, têm o direito de participar do processo de tomada de decisões. Por esse motivo, as escolas democráticas são marcadas pela participação geral nas questões administrativas e de elaboração de políticas. (APPLE; BEANE, 2001, p.20).

Segundo Fusari (1998), há uma estreita relação entre planejamento e gestão democrática. Para o autor, “na medida em que se concebe o planejamento como um meio para facilitar e viabilizar a democratização do ensino, o seu conceito precisa ser revisto, reconsiderado e redirecionado” (FUSARI, 1998, p.45). Não pode mais ser uma atividade burocrática em que o professor preenche um formulário e entrega à secretaria, todavia “deve ser concebido, assumido e vivenciado no cotidiano da prática social docente, como um processo de reflexão” (Idem, ibidem), considerado como procedimento de rever, repensar, analisar com cuidado e buscar significado.

Considerando o planejamento como uma prática docente resultante de um movimento de reflexão e que “a produção (e a mudança) das práticas profissionais remete, fundamentalmente, para o processo de socialização profissional, vivido nos contextos de trabalho” conforme sustentam também Lesne e Mynvielle, apresentados por Canário (1998, p. 10), o planejamento pode ser ao mesmo tempo um instrumento de formação para os professores e uma forma de garantir a democratização do ensino.

A implementação de práticas reflexivas sobre o planejamento em Santo André teve início em 1989 quando o Partido dos Trabalhadores (PT) assumiu, pela primeira vez<sup>4</sup>, o governo municipal e promoveu a instalação da gestão democrática na educação municipal. De acordo com Silva (2011, p. 27), era uma administração preocupada “com a construção de uma política pedagógica voltada para o direito e a cidadania, pautada em princípios progressistas”.

Até meados da década de 1990 as escolas municipais de Santo André atendiam a educação infantil e a educação de jovens e adultos, a partir de 1997, teve início o atendimento aos anos iniciais do ensino fundamental. A proposta para este nível da educação básica era a construção de uma escola de qualidade, pautada em uma educação inclusiva, que buscava romper com os interesses do mercado, evitando no processo educacional a desqualificação e a exclusão que a homogeneização e padronização das concepções e dos currículos trazem. Conforme os documentos oficiais,

Na nossa concepção, o paradigma norteador da construção da qualidade deve ser o aperfeiçoamento da condição humana. Isso implica, em primeiro lugar, reconhecer como princípio o direito de que os educandos se apropriem dos conhecimentos mais avançados no campo das artes, da ciência e da filosofia, especialmente dos conceitos que lhe permitam desenvolver habilidades de pensamento em cada uma dessas áreas. O educando deve identificar sempre que o conhecimento é produto histórico, portanto, fruto de relações humanas situadas no tempo e no espaço. (SANTO ANDRÉ, 1998, p.12)

As escolas começaram, então, a produzir seus planos de trabalho, orientadas pela Secretaria de Educação para uma construção coletiva. Observando que,

Ela está amparada na concepção de que a unidade escolar deve construir sua autonomia, refletir sobre a política educacional, decidir em seu âmbito quanto às suas ações e ter uma conduta propositiva em relação às demais esferas de poder. Está, por sua vez, amparada também em uma visão de planejamento que, por valorizar a autonomia da escola e entender que a finalidade precípua da Secretaria é a educação dos educandos, parte da escola para implementar sua política educacional. (SANTO ANDRÉ, 1998, p. 9)

O rompimento com o tecnicismo e a educação tradicional foi e está sendo um longo processo permeado por formações e discussões nos espaços das escolas. A gestão democrática é uma prática ainda muito recente, visto que iniciamos um caminho democrático, no Brasil, somente no início da década de 1990, quando a participação como direito passa a ser valorizada e legitimada. Em Santo André,

No contexto educacional de 1997, o sentido de escola democrática não fazia parte das discussões na escola. A maioria dos professores atuantes não considerava a educação uma questão política, como também não discutia a temática da gestão em nenhum aspecto. Imersos em sua atuação puramente pedagógica e distanciados do mundo que acontece fora dos muros da escola, os professores satisfaziam-se em preparar atividades para seus alunos, sem notar o quanto o seu potencial criador estava sendo violado. (SILVA, 2011, p.18).

4 O Partido dos Trabalhadores administraria a cidade, ainda, por mais quatro gestões, de 1997 a 2000; 2001 a 2004; 2005 a 2008 e 2013 a 2016.

O movimento de reorientação curricular no município, que se inicia em 1998, acontece a partir do questionamento aos “Parâmetros Curriculares Nacionais”, que não respeitam as diversidades regionais, mantendo a educação atendendo às lógicas do mercado, sem considerar as características próprias do país. A Secretaria de Educação, nesta revista coloca ainda que:

Como decorrência, o conceito de currículo com o qual trabalhamos não se reduz à organização de um elenco de conteúdo. Ele significa o conjunto de ações educativas voltadas para a construção de conceitos e o desenvolvimento de habilidades cognitivas que permitam aprendizagem e construção de conhecimento (SANTO ANDRÉ, 1998, p.16).

As discussões e prioridades deviam ser debatidas nas escolas partindo dos conhecimentos dos educandos e das propostas dos educadores, formalizando uma proposição que faria parte do plano escolar, constante do projeto político pedagógico da unidade e que seria acompanhado e avaliado ao longo do processo.

Como resultado da coleta de dados levantados das discussões realizadas em diversos espaços – reuniões pedagógicas semanais e mensais, conselho de escola, formações – e que foram definindo ações e prioridades em cada escola, que se juntaram às de outras escolas em planos regionais e depois do município (SANTO ANDRÉ, 1999, p.9-10).

Em 2008, a Secretaria de Educação e Formação profissional publicou uma coleção de cadernos com o título “Ressignificação das práticas pedagógicas e transformações nos tempos e espaços escolares”, como resultado do movimento de reorientação curricular da Rede, entendendo que esse movimento deve ser constante, visto que a educação é dinâmica e diversa. Eles traziam a sistematização e ampliação das discussões e ações realizadas no período de 1997 a 2008.

Até 2016 a política educacional de Santo André tinha como compromisso central uma educação pública de qualidade social e democrática, tendo como princípios norteadores as diretrizes: qualidade social da educação, valorização dos profissionais da educação, gestão democrática e democratização do acesso e condições de permanência. Pretendia uma educação integral e inclusiva através da qual os sujeitos sejam “capazes de construir conhecimentos no campo das ciências, das artes, da filosofia, da tecnologia, da educação física, a partir de valores como a cooperação e a solidariedade” (SANTO ANDRÉ, 2015, p. 5). Por meio de sua política educacional considerava a escola como um espaço de construção e não de reprodução da cultura e de valores e leva em consideração um currículo mais amplo do que um “rol de conteúdos e estratégias didáticas”, mas sim “entendido como uma síntese dos fundamentos teóricos e metodológicos das noções, conceitos e conteúdo que se pretende desenvolver em cada área do conhecimento” (SANTO ANDRÉ, 2015, p.21).

As unidades educacionais deveriam desenvolver ações para que os sujeitos “aprendam a aprender, a perguntar, a criar e a desenvolver consciência e pensamento crítico”, sendo que a secretaria de educação busca a

Promoção do pleno desenvolvimento das crianças, jovens e adultos com vistas a assegurar o direito ao brincar, ao conhecimento, às diferentes tecnologias, às ciências, às artes e à filosofia, respeitando cada pessoa: crianças, jovens e adultos, bem como as diferentes experiências culturais e características cognitivas, biológicas, afetivas e sociais. (SANTO ANDRÉ, 2015, p.5)

Com a garantia do direito de todos a uma educação de qualidade, que respeite as diferenças e ritmos de aprendizagem e considere o educando e seu contexto, o planejamento das ações educativas é um instrumento necessário à concretização dessa diretriz, por meio das escolhas realizadas pelas escolas e pelos professores.

A escola é os lócus dessa construção multidisciplinar em que uma educação integral e inclusiva tem como objetivo reconhecer as possibilidades, e não apenas as dificuldades de cada educando. Reconhecer e investir nas potencialidades de cada um constitui-se hoje uma das maiores possibilidades de superação da condição social e cultural de cada aluno. (SANTO ANDRÉ, 2015, p.7)

O município previa, ainda, que o Projeto Político Pedagógico de cada escola considerasse as especificidades de cada etapa escolar, mas sem fragmentar, respeitando o processo e se comprometendo com “a formação humana e integral da criança visando seu desenvolvimento pleno” (SANTO ANDRÉ, 2015, p.15). Os espaços escolares deveriam propiciar o diálogo e a participação da comunidade, sendo acolhedores e democráticos. A escola deveria ser um espaço que propicie o diálogo e a participação da comunidade, sendo acolhedora e democrática, se constituindo em um local de investigação, por meio da prática docente nos processos de observação, registro e sínteses e constituindo-se em referências para as discussões e decisões sobre as escolhas curriculares. É neste contexto, e em razão das especificidades da política educacional pautada na gestão democrática, que a pesquisa foi desenvolvida.

## A PESQUISAS E OS SEUS RESULTADOS

A escolha por coletar dados por meio de questionário teve a intenção de possibilitar que o instrumento fosse oferecido a todos os professores, sendo que em 2016, esta rede possuía 699 turmas, o que justifica a escolha por um conjunto de questões fechadas, levando em consideração o que aponta Goldenberg (1997), que os questionários com perguntas fechadas são facilmente aplicáveis e analisáveis, assim como podem ser encaminhados em mãos ou pelo correio, mas tendo a desvantagem de limitar as respostas às alternativas apresentadas.

Para validar o questionário foram realizadas aplicações iniciais, pois como afirma Severino (2007, p. 126),

De modo geral, o questionário deve ser previamente testado (pré-teste), mediante sua aplicação a um grupo pequeno, antes da sua aplicação ao conjunto dos sujeitos a que se destina, o que permite ao pesquisador avaliar e, se for o caso, revisá-lo e ajustá-lo.

A primeira versão do questionário foi encaminhada a cerca de dez profissionais que atuavam na área da educação, mas não como professores no momento. Eles trouxeram algumas considerações, que levaram a uma revisão do instrumento. Feitos os ajustes, o questionário final ficou com 25 questões organizadas dentro das seguintes categorias: 1) Conceitos de planejamento escolar e planejamento do ensino; 2) Práticas de planejamento nas escolas e pelos professores; 3) O planejamento na sala de aula e 4) Perfil do professor respondente. O documento foi enviado aos professores por *e-mail* utilizando-se a ferramenta *Google Docs*.

O *link* para o questionário, com instruções iniciais foi encaminhado após contato telefônico com um representante da equipe gestora de cada escola, no qual foram esclarecidos os pontos principais da pesquisa. Todos concordaram em colaborar e consideraram adequado o prazo de 17 dias para a devolutiva. À mensagem foi anexada a autorização de pesquisa emitida pela Secretaria de Educação e a solicitação de que três professores a princípio, que se disponibilizassem, respondessem o instrumento. Mais adiante, foi estabelecido diálogo telefônico com os gestores das 17 escolas que ainda não haviam sido contatadas e o link com as instruções seguiram para os e-mails dos gestores, a fim de que compartilhassem com os professores do ensino fundamental. Também foram mandadas mensagens para as 32 escolas iniciais, solicitando compartilhar com os professores que não haviam respondido inicialmente. Neste momento, o prazo para o envio das respostas foi de aproximadamente 18 dias. No final houve a devolutiva de um total de 35 respostas, aproximadamente 5% do total de professores (699).

Neste artigo, inicialmente são apresentados os dados sobre o perfil dos professores respondentes e, em seguida, serão analisadas as respostas dadas às três primeiras categorias que compuseram o documento: conceitos de planejamento escolar e planejamento do ensino; práticas de planejamento nas escolas e pelos professores e o planejamento na sala de aula.

Os professores respondentes têm na maioria entre 40 e 49 anos de idade (19 respondentes, sendo 54%) e prevalece entre eles o sexo feminino, sendo que houve somente uma resposta para o masculino, reiterando o que se observa na educação sobre a predominância do gênero feminino. A maior parte se declarou branco (77%) e o restante pardo (23%), não havendo declarações para as demais opções.

Com relação à última formação acadêmica, 26 professores (74%), possuem pós-graduação *Latu Sensu*, o que possibilita pensar que os docentes buscam formação profissional continuada, que é valorizada financeiramente pelo município como se observa no artigo 37, inciso I da Lei 683 de 15 de novembro de 1991, de Santo André, que dispõe sobre a organização administrativa do magistério municipal (estatuto do magistério municipal).

As informações relacionadas ao ano de conclusão da última formação realizada pelos professores mostram que 74% terminaram o curso acadêmico entre 2010 e 2015, dentre estes dez terminaram em 2015.

Observando as respostas dos professores pode-se verificar que 60% trabalha na rede do município de Santo André há mais de 6 anos e 43% entre 1 e 5 anos. Uma parcela significativa, então, participou de discussões curriculares realizadas no município e que, conforme descrito no capítulo 3, tiveram início em 1998.

Comparando o tempo total de trabalho no ensino fundamental, com o tempo na rede de Santo André, entende-se que têm professores com experiências no segmento em outras redes de ensino, pois possuem mais de 20 anos de trabalho no segmento e a implantação do ensino fundamental regular, na rede municipal de Santo André ocorreu em 1998.

Considerando que as ações humanas não são neutras, o ato de planejar implica escolhas que subsidiam o encaminhamento de ações e busca de resultados desejados, ele é, então, ideologicamente comprometido (LUCKESI, 1992). Ao indicar, como muito importante, que no

planejamento escolar sejam consideradas as visões de sociedade, de educação e de homem e que ele deve facilitar e viabilizar a democratização do ensino, apontando caminhos para garantir o acesso de todos ao conhecimento, pode-se entender que 80% dos professores respondentes estejam alinhados conceitualmente na direção da construção de uma escola democrática.

A escola democrática, portanto, é aquela que possibilita a todas as crianças a assimilação de conhecimentos científicos e o desenvolvimento de suas capacidades intelectuais, de modo a estarem preparadas para participar ativamente da vida social (na profissão, na política, na cultura) (LIBÂNEO, 1994, p. 227).

Na mesma proporção, os docentes consideraram muito importante que o planejamento de ensino discuta e preveja as propostas de desafios adequados aos educandos e as intervenções do educador. Isto pode remeter a uma preocupação, que vai além do acesso à educação, mas que busca a permanência e a qualidade do ensino e da aprendizagem.

Desta forma, valorizam a importância das escolhas realizadas pelos profissionais e que podem garantir a democratização do ensino, pois como é possível verificar em Freire, Gadotti e Guimarães (1995), a atividade do educador representa uma ação política, sendo impossível dissociar o político e o pedagógico.

Assim, é possível perceber que a priorização da democratização do acesso e da permanência, enquanto diretriz da educação em Santo André, desde 1997, aparece nas escolhas realizadas por muitos professores ao responder esta pesquisa, porém pode-se identificar algumas contradições que se referem a questões conceituais e a princípios.

Embora se observe, em diversas respostas dos docentes, uma inclinação para os princípios da construção de uma escola democrática, como a importância das concepções de sociedade, educação e de homem e o planejamento escolar como via da democratização do ensino e da garantia do acesso ao conhecimento, percebe-se ao mesmo tempo em que um terço não considera muito importante a articulação da atividade escolar com a problemática do contexto social.

Se não é primordial que se planeje levando em conta a realidade, como atender ao compromisso de garantir uma educação pública de qualidade social e democrática, conforme determinação da Secretaria de Educação de Santo André como compromisso da política educacional (SANTO ANDRÉ, 2015, p. 5)?

Reiterando a concepção de que “o objetivo primordial da escola é, portanto, o ensino e a aprendizagem dos alunos, tarefa a cargo da atividade docente” (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012, p. 419), verifica-se, que em média, 93% dos docentes disseram que para que as aulas tenham sucesso (ocorrendo a aprendizagem) os planos devem ter: objetivos e metas definidos, explicitação do conteúdo, organização do tempo, estratégias diversificadas, socialização dos saberes, atividades desafiadoras, critérios e instrumentos de avaliação e tarefas de casa. É possível pensar que esses professores consideram a organização do ensino importante para que os alunos sejam bem-sucedidos em suas aprendizagens, compactuando com a seguinte característica organizacional das escolas. Que elas possuam:

Professores bem preparados, que tenham clareza de seus objetivos e conteúdo, que façam planos de aula, que consigam cativar os alunos, que utilizem metodologia e

procedimentos adequados à matéria e às condições de aprendizagem dos alunos, que façam avaliação contínua, prestando muita atenção nas dificuldades de cada aluno ((LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012, p. 421)

Dois itens da mesma pergunta sobre o que não pode faltar no plano para o sucesso das aulas, dividiu a opinião dos respondentes: a utilização de modelos de exercício e de atividades ordenadas. Porém, para entender essas posições seria necessária uma questão mais aberta, possibilitando aos professores explicarem suas escolhas.

Quando questionados com relação à elaboração de documentos para entregar à gestão escolar, com itens como: objetivos gerais, objetivos específicos, conteúdos, estratégias e avaliação, verifica-se que 54% dos respondentes consideraram de relevância média, 32% muito importante e 14% com pouca importância. Esta resposta pode remeter à diversidade nas relações e acompanhamentos realizados pelas equipes escolares, sendo que a Secretaria de Educação de Santo André apontou a valorização do planejamento como processo “que aperfeiçoe as dinâmicas e fluxos de gestão e acompanhamento das questões que emergem em cada sala de aula” (SANTO ANDRÉ, 2015, p. 7).

Neste sentido, ao serem inquiridos sobre os tipos de instrumentos de planejamento solicitados pela gestão da escola e aqueles utilizados pelo professor para a organização do seu trabalho, os docentes apresentaram respostas semelhantes, ou seja, utilizam em sua prática cotidiana, os mesmos instrumentos requeridos pelos gestores. Isso contraria o exposto por autores, como Fusari (1998) e Vasconcellos (2012), sobre o planejamento reduzir-se, para diversos professores, somente a planos burocráticos, documentos pré-estabelecidos que devem ser entregues à gestão. Ao contrário pode demonstrar a prática da ideia de que planejamento não é isto.

Ele deve ser concebido, assumido e vivenciado no cotidiano da prática social docente, como um processo de reflexão [...] O planejamento, nesta perspectiva, é, acima de tudo, uma atitude crítica do educador diante de seu trabalho docente. (FUSARI, 1998, p.45).

Ainda com relação aos instrumentos de planejamento, é possível aferir que em todas ou quase todas as escolas dos respondentes os mais utilizados são: planejamentos bimestrais ou trimestrais, planos de aulas semanais, projetos didáticos e sequências de atividades. Algumas instituições realizaram planejamentos anuais e outras semestrais. Não é possível qualificar, através desta pesquisa, como se dá a dinâmica e as relações na elaboração e acompanhamento do planejamento, pelas equipes escolares.

Quando questionados sobre como é o planejamento na escola, observa-se que 89% dos professores responderam que em suas escolas o planejamento é sempre participativo e o restante diz que é participativo às vezes, sobre o que é possível entender que há atuação efetiva, mas sem a possibilidade de se determinar de quais segmentos: profissionais da educação e ou demais membros da comunidade escolar, como pais e alunos.

Apesar dessa porcentagem de docentes considerar o planejamento nas suas escolas participativo, ao serem inquiridos sobre o que levam em consideração ao planejar suas aulas, cerca de 31% deles disseram que não consideram as expectativas dos pais e dos alunos. Pode-se inferir que uma parcela dos professores entende que a participação no planejamento se dá apenas pelos educadores, o que pode comprometer a gestão democrática.

Já quando perguntados sobre ser coletivo, 57% dizem que o planejamento é sempre coletivo, mas 40% considera que somente às vezes há essa coletividade.

Entendendo que “coletivo” é o que pertence a várias pessoas, destaca-se mais um contraste, pois mais de 40% dos respondentes consideraram que nem sempre há esse pertencimento, embora seja sempre participativo.

A atividade de planejar, como um modo de dimensionar política, científica e tecnicamente a atividade escolar, deve ser resultado da contribuição de todos aqueles que compõem o corpo profissional da Escola. É preciso que todos decidam, conjuntamente, **o que fazer e como fazer**. Na medida em que é o conjunto de profissionais da Escola que constitui o seu corpo de trabalho, o planejamento das atividades também deve ser um ato seu; portanto, coletivo. Decisões individuais e isoladas não são suficientes para construir resultados de uma atividade que é coletiva (LUCKESI, 1992, p. 124).

Há que se cuidar para que, como indica Vasconcellos (2012), o planejamento não se torne instrumento de dominação separando o pensar e o fazer, o analisar e o decidir, indo na corrente contrária da gestão democrática, que seria uma diretriz da política educacional no município.

O processo participativo propicia o fortalecimento do diálogo de todos os segmentos que constituem a comunidade escolar e contribui para o aprimoramento da democracia e da cidadania (SANTO ANDRÉ, 2015, p. 29).

Outras questões trouxeram informações sobre a periodicidade da participação dos professores com relação ao projeto político pedagógico (PPP) da sua escola e nos momentos coletivos de planejamento. Nota-se que os docentes participam tanto das discussões, quanto da elaboração e avaliação do PPP, divergindo apenas com relação à frequência, sendo que por volta de 65% diz que o faz de 2 a 4 vezes ao ano.

Ao analisar a assiduidade da sua participação nos momentos coletivos de planejamento, 2 dos 35 professores indicaram que contribuem com o planejamento do currículo escolar semanalmente. Com isso, atenta-se ao fato de que o currículo está em construção constante e existe a viabilidade de que os docentes incorporem nele os saberes, experiências e necessidades dos educandos.

Quando analisam sua participação no planejamento conjunto com colegas do mesmo ano/ciclo, existem professores – aproximadamente 10% – que mesmo considerando, anteriormente, o planejamento na sua escola uma atividade participativa, aponta que nunca planejou ou organizou atividades conjuntas com outros colegas. De qualquer maneira, todas as respostas indicam que há troca de materiais didáticos entre os docentes, sendo que em cerca de 89% delas isso acontece semanalmente e em 82% dos casos pode ocorrer durante o planejamento conjunto de aulas.

Tardif (2014, p. 52-53) aponta que, “cotidianamente, os professores partilham seus saberes uns com os outros através do material didático, dos “macetes”, dos modos de fazer, dos modos de organizar a sala de aula, etc.”. Diz que os saberes docentes experienciais, que são baseados nas práticas docentes e desenvolvem saberes que emergem e são validados pelas experiências, são estruturados nessas trocas com outros professores.

É através das relações com os pares e, portanto, através do confronto entre saberes produzidos pela experiência coletiva dos professores, que os saberes experienciais adquirem uma certa objetividade: as certezas subjetivas devem ser, então, sistematizadas a fim de se transformarem num discurso da experiência capaz de informar ou de formar docentes e de fornecer uma resposta a seus problemas (TARDIF, 2014, p. 52).

Outro elemento importante e apontado por Imbernón (2011, p. 22) é o de reputar o professor como agente de transformação através da articulação da cultura e da convivência profissional entre os docentes e por ser “capaz de tomar decisões educativas, éticas e morais, de desenvolver o currículo em um contexto determinado e de elaborar projetos e materiais curriculares com a colaboração dos colegas”.

Com as informações coletadas não é possível entender, se ocorre e como se dá, a participação dos demais membros da comunidade escolar (funcionários, pais, alunos), nos processos de planejamento.

Ao serem questionados sobre a sua liberdade para realizar as escolhas curriculares, numa escala de 1 a 5, sendo 1 referente a nenhuma liberdade e 5 a completa liberdade, cerca de 89% dos professores disse ter liberdade de escolha, tendo feito as opções 4 e 5. Desta forma, é factível reafirmar o seu papel como mediador nos processos que constituem a cidadania dos alunos, através da participação nos processos de planejamento da escola e nos critérios que suportam suas escolhas para o ensino.

Quando questionados sobre as situações de sala de aula nas quais estão presentes escolhas, ou possíveis escolhas diretamente ligadas ao planejamento da aula, um pouco mais de dois terços dos respondentes disseram que optaram por modificar o seu planejamento e trabalhar, imediatamente, o assunto que os alunos trouxeram, mesmo sendo diferente do que estava planejado. Os outros professores aderiram à alternativa que propõe reservar parte da aula para o tema e rever planejamento para a próxima aula. Com isso, verifica-se que os professores consideram o que Libâneo (1994, p. 225) indica, dizendo que “o plano é um guia e não uma decisão inflexível [...] no decorrer das aulas, entretanto, o plano vai obrigatoriamente passando por adaptações em função das situações docentes específicas de cada classe”.

A questão que trouxe uma circunstância em que os professores precisaram colocar em evidência o que pensam sobre a participação dos alunos na construção de conhecimentos do grupo evidenciou que quase a totalidade do grupo (32), considerou a socialização de saberes como estratégia para discutir e colocar em jogo os conhecimentos dos alunos, possibilitando participação e troca de informações.

Esta é uma ação importante quando se leva em conta a gestão democrática, pois no âmbito da sala de aula é uma forma de modificar as relações aperfeiçoando a democracia “como uma estratégia de superação do autoritarismo, do individualismo e das desigualdades sociais” (SANTO ANDRÉ, 2015, p. 29).

Perguntados sobre como pensam a organização sequencial e objetiva do planejamento (no caso uma sequência didática) e o seu caráter flexível, nota-se que quase todos os professores (33) consideraram que o planejamento deve ter flexibilidade e que devem reorganizá-lo em função da realidade e das necessidades dos alunos, trazendo mais e diversificadas oportunidades de ensino

e de aprendizagem. Já sobre o planejamento considerar a diversidade existente na sala de aula, no que se refere a utilização e organização de estratégias, verifica-se que cerca de 88% dos professores optaram pela alternativa que prevê que se leve em conta os conhecimentos dos alunos para que o professor possa escolher as estratégias mais adequadas para cada um, possibilitando que utilizem seus conhecimentos para resolver uma situação desafiadora e que possibilite aprendizagem.

Observando as respostas apresentadas, podemos indicar, que a maioria dos professores, utiliza grande diversidade de materiais para compor e realizar seus planejamentos, que resultam em instrumentos flexíveis, utilizados nas práticas de sala de aula e que traduzem uma preocupação em considerar a diversidade e as necessidades dos educandos propondo ações que propiciam o aperfeiçoamento da gestão democrática.

## CONCLUSÕES

Ao finalizar este artigo, cabe ressaltar alguns achados da pesquisa desenvolvida. Por meio dos dados obtidos foi possível entender que os professores consideraram o planejamento como um processo de reflexão sobre a prática, que resulta em instrumentos para o trabalho pedagógico. Como aponta Libâneo (1994, p. 223), estes instrumentos devem estabelecer diretrizes e meios para o trabalho docente, orientando a ação a partir das solicitações da própria prática, devendo ser flexível, “pois uma das características do processo de ensino é que está sempre em movimento, está sempre sofrendo modificações face às condições reais”.

Com base nas respostas dos professores pode-se afirmar que, para eles, o planejamento, além de ser um movimento permanente de reflexão sobre a prática, abre caminhos para a democratização do ensino, sendo capaz colaborar com o acesso de todos aos conhecimentos acumulados, o que encontra eco na concepção de que, em todos os âmbitos, o planejamento possui dimensões científicas, técnicas e político-sociais, como afirma Luckesi (1992). Há, então, um processo de rompimento com o tecnicismo que considerava o planejamento uma atividade neutra, apenas técnica e distante da prática.

Os professores declaram que, nas escolas o processo de planejar é sempre participativo, mas nem sempre é coletivo, embora tenham dito que planejem e troquem materiais com os colegas semanalmente. Para eles, os instrumentos, oriundos do planejamento, solicitados pelos gestores são os mesmos que os docentes utilizam para a organização de sua prática, parecendo não ser apenas executados para cumprir função burocrática.

Ao planejar, discutem e preveem os desafios adequados aos educandos, assim como as suas intervenções, o que reiteram ao assinalar a importância de considerar as necessidades e interesses dos alunos nos movimentos de planejamento e durante as aulas e, além disso, acreditam que para o sucesso das aulas os planos devem ter uma organização que inicie com a definição de metas e objetivos até a previsão de critérios e instrumentos de avaliação, passando pelos conteúdos, estratégias diversas e organização do tempo. Quando perguntados sobre terem liberdade para realizar escolhas curriculares afirmam que sim e que utilizam diferentes fontes de pesquisa para embasar tais decisões.

Os professores confirmam que participam de discussões, da elaboração e da avaliação dos PPP de suas escolas, o que pode favorecer a gestão democrática na escola e na rede.

Puderam ser percebidas, também, algumas contradições nas respostas dos docentes, levando a entender que há a possibilidade de alguns princípios e diretrizes necessitarem de acompanhamento. É o caso da gestão democrática, que prevê a participação como um meio de exercício e afirmação da democracia.

Ao mesmo tempo em que dizem que o planejamento é um movimento, que considera as necessidades e saberes dos alunos e a realidade contextual, além de ser participativo, muitos professores apontam não levar em conta as expectativas dos pais e alunos ao planejar. Aqui podem surgir outras questões: quem participa dos momentos de planejamento escolar? Como se dá essa participação?

Outro ponto a se destacar é que não é possível compreender se todos os professores se sentem pertencentes a uma rede de ensino, pois sabendo que as escolas seguem um documento enviado pela secretaria de educação, como roteiro para a elaboração e avaliação dos PPP, têm professores que dizem não levar em consideração documentos prontos de instâncias superiores ao realizar seus planejamentos.

Ao trazer o pensamento dos professores sobre o tema e as análises realizadas a partir das bases teóricas, pretende-se contribuir para que profissionais da educação possam refletir sobre suas práticas e as suas relações com a democratização do ensino, visando a construção de uma educação de qualidade, sempre tendo em vista seu principal foco: a aprendizagem dos alunos.

## REFERÊNCIAS

- APPLE, M.; BEANE, J. O argumento por escolas democráticas. In: APPLE, M.; BEANE, J. (org.). **Escolas democráticas**. São Paulo: Cortez, 2001.
- BABBIE, E. **Métodos de pesquisas de Survey**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1999.
- \_\_\_\_\_. BRASIL. **Constituição da república federativa do Brasil**. Brasília, 1988. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm)>. Acesso em: 30 de abril de 2016.
- CANÁRIO, R. A escola: o lugar onde os professores aprendem. In: **Revista do Programa de estudos pós-graduados PUC/SP Psicologia da Educação**. São Paulo, 6, 1º semestre 1998, pp. 9-27.
- FUSARI, J.C. O planejamento do trabalho pedagógico: algumas indagações e tentativas de respostas. In: **Série Ideias no. 8**. São Paulo: FDE, 1998 p. 44-53. Disponível em: <[http://www.crmariocovas.sp.gov.br/dir\\_a.php?t=014](http://www.crmariocovas.sp.gov.br/dir_a.php?t=014)>. Acesso em: 07 de maio de 2016.
- GOLDENBERG, M. **A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais**. Rio de Janeiro: Record, 1997.
- IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2011.

LIBÂNEO, J.C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

LIBÂNEO, J.C.; OLIVEIRA, J.F.; TOSCHI, M.S. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. São Paulo: Cortez, 2012.

LOPES, A.O. Planejamento do ensino numa perspectiva crítica de educação. In: VEIGA, I.P.A. (coord.). **Repensando a didática**. Campinas, SP: Papirus, 2004.

LUCKESI, C.C. Planejamento e avaliação na escola. In: **Série Ideias no. 15**. São Paulo: FDE, 1992 p. 115-125. Disponível em: <[http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias\\_15\\_p115-125\\_c.pdf](http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_15_p115-125_c.pdf)>. Acesso em: 06 de agosto de 2016.

MENEGOLLA, M.; SANT'ANNA, I.M. **Por que planejar?: Como planejar?: currículo, área, aula**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

NERY, A. Modalidades organizativas do trabalho pedagógico: uma possibilidade. Disponível em: Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília: Ministério da Educação: Secretaria de Educação Básica, 2007.

SANTO ANDRÉ, Prefeitura de Santo André. A rede em roda: a formação desenvolvida na rede de ensino de Santo André. Santo André, SP: 2015.

SANTO ANDRÉ, Secretaria Municipal de Educação e Formação Profissional. Estação gente, Educação Inclusiva: Plano 1999. Santo André, SP: 1999.

SANTO ANDRÉ, Secretaria Municipal de Educação e Formação Profissional. Estação gente, Educação Inclusiva: Plano 1998. Santo André, SP: 1998.

SEVERINO, A.J. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, D.O. **A construção do projeto político pedagógico numa perspectiva democrática: uma experiência na rede municipal de Ensino em Santo André, SP**. Jundiaí, SP: Paco editorial, 2011.

STAKE, R. E. **Pesquisa qualitativa: estudando como as coisas funcionam**. Porto Alegre: Penso, 2011.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

VASCONCELLOS, C.S. **Planejamento: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico**. São Paulo: Libertad Editora, 2012.

VEIGA, I.P.A. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva. In: VEIGA, I.P.A. (org.). **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. Campinas, SP: Papirus, 1995. p. 9-35.

GADOTTI, M.; FREIRE, P.; GUIMARÃES S. **Pedagogia: diálogo e conflito**.

## SOBRE AS AUTORAS

**GILNE GARDESANI FERNANDEZ.** Atua na Secretaria de Educação da Rede Municipal de Santo André (SP). Mestre em Educação pela Universidade Cidade de São Paulo. É graduada em Pedagogia pela Universidade do Grande ABC (1993) e possui pós-graduação em Psicopedagogia pela Universidade Metodista de São Paulo (1997) e Direito Educacional pela Faculdade de Educação São Luís (2005). Tem experiência na área de Educação como professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental, como gestora (direção e coordenação pedagógica), formadora e coordenadora de cursos para professores e gestores educacionais pela Fundação Lemann e Elos Educacional.

**CRISTIANE MACHADO.** Docente no DEPASE (Departamento de Políticas, Administração e Sistemas Educacionais) na Faculdade de Educação da UNICAMP - Universidade Estadual de Campinas. Doutora em Educação pela Faculdade de Educação da USP - Universidade de São Paulo (2003), Mestre em Educação pela Faculdade de Educação da UNICAMP - Universidade Estadual de Campinas (1995) e Bacharel e Licenciada em Ciências Sociais pela PUC Campinas - Pontifícia Universidade Católica de Campinas (1991). Desenvolve pesquisas relacionadas aos temas

Recebido em: 07/02/2018

Aprovado em: 05/03/2018