
DESAFIOS PARA A CONSTRUÇÃO DE UMA ESCOLA JUSTA: ANÁLISE DO PLANEJAMENTO DOCENTE NOS ANOS INICIAIS

CHALLENGES FOR BUILDING A FAIR SCHOOL: AN ANALYSIS BASED ON TEACHER PLANNING

DESAÍOS PARA CONSTRUIR UNA ESCUELA JUSTA: ANÁLISIS DE LA PLANIFICACIÓN DOCENTE EN LOS PRIMEROS AÑOS

Hegeto, Léia de Cássia Fernandes; Roballo, Roberlayne de Oliveira Borges

Léia de Cássia Fernandes Hegeto
Universidade Federal do Paraná, Brasil
Roberlayne de Oliveira Borges Roballo
Universidade Federal do Paraná, Brasil

Linguagens, Educação e Sociedade
Universidade Federal do Piauí, Brasil
ISSN: 1518-0743
ISSN-e: 2526-8449
Periodicidade: Trimestral
vol. 27, núm. 54, 2023
revistales.ppged@ufpi.edu.br

Recepção: 09 Setembro 2022
Aprovação: 11 Abril 2023
Publicado: 02 Junho 2023

URL: <http://portal.amelica.org/ameli/journal/818/8184179003/>

DOI: <https://doi.org/10.26694/rles.v27i54.2995>

Resumo: O artigo tem como objetivo refletir sobre os desafios para a construção de uma escola justa e equânime a partir de reflexões sobre o planejamento no contexto escolar. Busca-se contribuir com as pesquisas sobre a formação de professores, sobre a função social da escola e desconstruir a concepção de planejamento como um instrumento burocrático. Neste sentido, é importante ressaltar que para a construção de uma escola justa é necessário contemplar as necessidades e as singularidades dos alunos, bem como observar a realidade educativa e as desigualdades intraescolares para compor práticas que garantam o direito de aprender. Na pesquisa partiu-se da seguinte questão: É possível a partir do planejamento contribuir para a construção de uma escola justa? Para tanto, utilizou-se como metodologia a pesquisa bibliográfica por meio de uma revisão de literatura e pesquisa ação-pedagógica. Apresentam-se algumas sugestões e possibilidades de ações e de processos formativos com professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Como resultados, verificou-se que a complexidade de fatores internos e externos à escola interferem nas relações que permeiam os espaços e tempos educativos. Defende-se a necessidade do estabelecimento de uma relação dialógica e de se considerar a heterogeneidade dos alunos para compor planejamentos que busquem minimizar as desigualdades intraescolares e garantam o direito à aprendizagem.

Palavras-chave: Escola justa, Formação de professores, Planejamento docente.

Abstract: The article aims to reflect on the challenges for building a fair and equitable school from reflections on planning in the school context. It seeks to contribute to research on teacher training, on the social function of the school and to deconstruct the conception of planning as a bureaucratic instrument. In this sense, it is important to emphasize that in order to build a fair school it is necessary to contemplate the needs and singularities of the students, as well as observe the educational reality and the intra-school inequalities to

compose practices that guarantee the right to learn. The research was based on the following question: Is it possible, through planning, to contribute to the construction of a fair school? To this end, we used as methodology. The methodology used was bibliographic research through a literature review and educational-action research. Some suggestions and possibilities of actions and formative processes with teachers from the early years of elementary school are presented. As a result, it was verified that the complexity of factors internal and external to the school interfere in the relationships that permeate the educational spaces and times. It is advocated the need to establish a dialogical relationship and to consider the heterogeneity of students to compose plans that seek to minimize intra-school inequalities and ensure the right to learning.

Keywords: Fair school, Teacher training, School planning.

Resumen: El artículo pretende reflexionar sobre los retos para la construcción de una escuela justa y equitativa a partir de reflexiones sobre la planificación en el contexto escolar. Pretende contribuir a la investigación sobre la formación del profesorado, sobre la función social de la escuela y deconstruir la concepción de la planificación como instrumento burocrático. En este sentido, es importante destacar que para la construcción de una escuela justa es necesario contemplar las necesidades y las singularidades de los alumnos, así como observar la realidad educativa y las desigualdades intraescolares para componer prácticas que aseguren el derecho a aprender. La investigación se basó en la siguiente pregunta: ¿Es posible desde la planificación contribuir a la construcción de una escuela justa? Para ello, se utilizó como metodología la investigación bibliográfica mediante una revisión de la literatura y la investigación educativa-acción. Se presentan algunas sugerencias y posibilidades de acciones y procesos formativos con profesores de los años iniciales de la Escuela Primaria. Como resultados, se verificó que la complejidad de los factores internos y externos a la escuela interfieren en las relaciones que permean los espacios y tiempos educativos. Se defiende la necesidad de establecer una relación dialogante y de considerar la heterogeneidad de los alumnos para componer planes que busquen minimizar las desigualdades intraescolares y asegurar el derecho al aprendizaje.

Palabras clave: Escuela justa, Formación de profesores, Planificación docente.

INTRODUÇÃO

Para os(as) professores(as) cada vez mais se torna um desafio pensar uma escola justa e de qualidade que reconheça os(as) alunos(as) como sujeitos plurais de direitos. Pode-se afirmar, de acordo com Dubet (2004), que uma escola justa é aquela que reconhece as desigualdades sociais dos(das) estudantes que adentram a instituição escolar, relacionando a pluralidade cultural destes com os conteúdos ofertados, os critérios de avaliação, as práticas educativas e a formação inicial e continuada de professores(as).

Neste estudo, defende-se a equidade na educação e a construção de uma escola justa como fundamentos para a formação docente e a prática do planejamento enquanto atividade que se origina na reflexão. A

equidade não deve ser compreendida como sinônimo de igualdade, mas sim, como um princípio que visa estruturar as ações dentro da escola, com a finalidade de fornecer o necessário para emancipação social, a ampliação e melhoria do percurso escolar dos(as) alunos(as) menos favorecidos, sem implicar na perda de direitos para outros discentes. Fitoussi e Rosanvallon (1997, p.63) argumentam que a equidade trata “de uma desigualdade corretora, destinada a reduzir ou a compensar uma desigualdade primeira. [...] a equidade não se opõe à igualdade e supõe, pelo contrário, a busca de critérios de igualdade mais exigentes”.

Para delimitar o foco deste trabalho, foi realizada uma revisão bibliográfica sobre o tema escola justa e equânime e os desafios para a sua efetivação. E, de maneira específica, realizou-se uma análise sobre a importância do planejamento escolar como elemento de reflexão sobre a prática dos professores que contribui para a efetivação de uma escola que reconheça o direito à educação de todos. Também, são apresentadas algumas possibilidades de ações educativas propostas a professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental e desenvolvidas na pesquisa ação-pedagógica defendida por Franco (2016) como sendo um trabalho coletivo, que traz benefícios tanto ao pesquisador como ao docente, na perspectiva de uma formação crítico-reflexiva. A proposta da pesquisa-ação aqui apresentada ocorreu no âmbito de uma parceria entre universidade e escola pública de educação básica.

Juntamente com a pesquisa ação-pedagógica, a pesquisa de revisão bibliográfica teve como propósito colocar as pesquisadoras em contato com os materiais já escritos sobre o tema da pesquisa. A pesquisa bibliográfica, para Fonseca (2002), ocorre a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de websites, entre outros.

Qualquer trabalho científico inicia-se com uma pesquisa bibliográfica, que permite ao pesquisador conhecer o que já se estudou sobre o assunto. Existem, porém, pesquisas científicas que se baseiam unicamente na pesquisa bibliográfica, procurando referências teóricas publicadas com o objetivo de recolher informações ou conhecimentos prévios sobre o problema a respeito do qual se procura a resposta (FONSECA, 2002, p. 32).

A bibliografia levantada revela explicitamente o universo de contribuições científicas de autores sobre os temas escola justa e planejamento, como Dubet (2004), Dayrell (1996), Arroyo (2007), Libâneo (1994), Vasconcellos (2002), entre outros citados ao longo do texto. Desse modo, é possível compreender como uma escola pode tratar e planejar as questões relativas à pobreza, às desigualdades sociais e às políticas públicas.

O QUE É UMA ESCOLA JUSTA?

Há várias concepções sobre o que é uma escola justa. Segundo Dubet (2004), o conceito mais relevante se reflete no modelo de escolas meritocráticas, as quais correspondem à forma como estão estruturadas as sociedades democráticas. A meritocracia implica em injustiça escolar pois está relacionada com a origem social dos discentes, a falta de apoio familiar e o contexto social e político instável que cerca os(as) alunos(as) mais vulneráveis econômica e culturalmente. Conforme esse autor, “as desigualdades sociais pesam muito nas desigualdades escolares” (DUBET, 2004, p. 542).

De acordo com Dubet (2004), nas escolas meritocráticas os(as) alunos(as) “vencidos”, ou seja, aqueles considerados como os(as) alunos(as) com dificuldades de aprendizagem, passam a ser considerados responsáveis por não terem aproveitado a oferta de ensino e não terem conseguido o êxito esperado por seus professores. A escola que atraiu esses alunos(as) para uma competição meritocrática também é a mesma que responsabiliza os(as) alunos(as) pelo seu fracasso escolar, não oferecendo estrutura e apoio suficiente para impulsioná-los a melhorar seu desempenho. Sendo assim, “a escola meritocrática legitima as desigualdades sociais” (DUBET, 2004, p. 543).

Dubet (2004) também destaca a esse respeito que o modelo de igualdade de oportunidades resulta em impasses pedagógicos, pois todos ficam sujeitos às mesmas exigências, com a imposição de modelos curriculares e avaliativos que não observam a pluralidade existente e os obstáculos decorrentes da condição

social dos estudantes. Consequentemente, muitos alunos(as) não conseguem ser bem-sucedidos nas atividades avaliativas e isto gera um círculo vicioso no qual ficam relegadas opções curriculares e avaliações diferenciadas para alunos(as) considerados “fracassados”, enfraquecendo-os ainda mais e desalentando os próprios professores(as).

Concorda-se com o autor quando aponta que este cenário é inerente a todas as competições, ainda que seus princípios sejam justos. Apesar de expor os limites e contradições do ideal meritocrático, Dubet (2004) não o descarta totalmente, ao mesmo tempo em que se distancia da postulação de um modelo de igualdade perfeita. O autor defende, portanto, a construção de uma sociedade na qual as desigualdades de nascimento e de oferta de educação não sejam empecilhos para o pleno desenvolvimento das pessoas.

Pensar em uma escola justa desafia a buscar responder: como a escola pode garantir a partir da organização dos tempos e espaços, do currículo, da avaliação e do planejamento escolar que nenhum aluno fique para trás? Ou ainda, é possível garantir que ninguém fique fora do processo escolar? Dubet (2004, p. 540) afirma que:

[...] uma meritocracia escolar justa não garante a diminuição das desigualdades; a preocupação com a integração social dos alunos tem grande probabilidade de confirmar seu destino social; a busca de um mínimo comum arrisca-se a limitar a expressão dos talentos; uma escola preocupada com a singularidade dos indivíduos age contra a cultura comum que uma escola deve transmitir e que também é uma forma de justiça.

É possível perceber que por mais que busquemos alternativas para a falta de políticas públicas ou desigualdade social, seja ela de acesso, de permanência, de ensino ou de tratamento, cada uma dessas concepções de justiça entra imediatamente em contradição com as outras.

A escola muitas vezes ignora as desigualdades sociais, perpetuando um modelo de acesso em que se o aluno não frequentar a escola, seja pela distância ou por falta de um meio de locomoção, a vaga dele está lá, o responsabilizando por não conseguir frequentar e por não se esforçar consideravelmente. Neste sentido, de acordo com Bourdieu e Champagne (1992, p. 72-73), a escola atual exclui de uma maneira permanente e sutil, por meio de “práticas de exclusão doces, ou melhor, insensíveis, no duplo sentido de contínuas, graduais e imperceptíveis, despercebidas, tanto pelos que as exercem como para os que a elas se sujeitam”.

Ao oferecer aos alunos o mesmo tratamento e as mesmas formas de ensinar, sem analisar a realidade escolar, a escola muitas vezes passa por cima da pluralidade de conhecimentos e os diferentes tempos de aprender. Priorizando um ensino genérico e que pouco contribui para as diferentes realidades, trazendo novamente consigo o princípio meritocrático de que só consegue boas notas quem se esforça, ou seja,

[...] quando adotamos o ideal de competição justa e formalmente pura, os ‘vencidos’, os alunos que fracassam, não são mais vistos como vítimas de uma injustiça social e sim como responsáveis por seu fracasso, pois a escola lhes deu, a priori, todas as chances para ter sucesso como os outros. (DUBET, 2004, p. 543).

Deve-se compreender, portanto, que uma escola justa e equânime precisa compor a organização dos tempos e espaços, planejamentos, conteúdos ministrados e critérios de avaliação, não desconsiderando as desigualdades sociais e a pluralidade cultural de seus estudantes. É necessário pensar em uma educação em que os(as) estudantes aprendam, construam conhecimentos e se tornem emancipados, autônomos e cooperativos. Implica pensar, ainda, na permanente formação continuada de professores(as) que atuam especialmente nos anos iniciais do ensino fundamental.

A ESCOLA, O PROFESSOR E O PLANEJAMENTO ESCOLAR

A escola republicana brasileira, nascida na virada do século XIX para o XX, foi organizada à luz de certa racionalidade, pois instaurou ritos, ritmos, valores que lhes eram muito próprias. Logo, constituídas histórica e culturalmente, as escolas firmaram uma função simbólica e pedagógica reveladora de sentidos. Sentidos estes formados a partir de intenções educativas, saberes e práticas que permeiam *a cultura escolar*.

Segundo Viñao Frago, a cultura escolar corresponde a um conjunto de aspectos institucionalizados que caracterizam a escola como um lugar que produz cultura, sendo inventiva e conformadora das representações sociais, incluindo práticas e condutas, modos de vida, hábitos e ritos que incluem

a história cotidiana do fazer escolar – objetos materiais – função, uso, distribuição no espaço, materialidade física, simbologia, introdução, transformação, desaparecimento...–, e modos de pensar, bem como significados e ideias compartilhadas” (VIÑAO FRAGO, 1994, p. 12).

Para Jean-Claude Forquin, a cultura escolar configura-se como um conjunto de conteúdos cognitivos e simbólicos que, quando organizados, “normalizados”, “rotinizados”, sob os efeitos da didatização, constituem o objeto de uma transmissão deliberada nas escolas (1993, p. 167). Ainda de acordo com o autor, a escola é *um mundo social*, por ter seus próprios ritmos, seu imaginário, seus modos próprios de regulação e de transgressão, seu regime próprio de produção e de gestão de símbolos (FORQUIN, 1993).

Uma ideia a ser compreendida no âmbito da formação de professores é em relação às questões sociais, econômicas, políticas e culturais, onde é possível compreender que os tempos e espaços escolares modificaram-se conforme as sociedades se tornaram mais complexas e diferenciadas. Logo, além de proporcionar a aprendizagem, a socialização e o bem estar físico dos(as) alunos(as), a escola pública também tem sido um espaço que, historicamente, ampliou o acesso para as camadas mais populares da população, democratizando-a (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2005). Dayrell (1996) reflete ainda que a escola é um espaço sociocultural e, considerando-a como tal, é necessário “resgatar o papel dos sujeitos na trama social que a constitui, enquanto instituição” (DAYRELL, 1996, p. 01).

Em relação à desigualdade e vulnerabilidade socioeconômica dos estudantes, Dubet (2004) aponta a necessidade de superar o modelo meritocrático escolar que conduz à injustiça social. A situação socioeconômica não é uma opção, pois nenhum sujeito escolhe ser pobre ou rico, sendo esta uma condição imposta pelas circunstâncias de vida reais e concretas. A pobreza é sempre circunstancial, seja porque está localizada historicamente dentro de um processo, seja porque está situada dentro de um espaço de reflexão ou de interpretação que a especificará. Implica em espaços de reflexão: econômico, político, jurídico, social.

Ao focar na relação entre a desigualdade social e o fracasso escolar, tema recorrente nos estudos sobre exclusão, desigualdade e meritocracia escolar, Charlot (1996) expõe que toda teoria do *fracasso* precisa considerar a relação entre a origem social e o desempenho estudantil. Ressalta que as pesquisas neste campo também deveriam focar os estudos na história singular dos(as) alunos(as), e não na sua posição social.

Neste cenário e contexto de atuação do professor, um(a) “bom professor(a)” normalmente é identificado pelos alunos como aquele que “se esforça, explica bem e repete os conteúdos com paciência, provoca a vontade de estudar, é tranquilo, propõe passeios” (CHARLOT, 1996, p. 54), e com frequência também aquele(a) que conversa com os discentes. Também é muito comum os(as) alunos(as) gostarem de uma disciplina especialmente por causa da afetividade que mantêm com o professor(a).

É necessário elucidar que as limitações no ensino podem estar atreladas, entre outros aspectos, às fragilidades na formação continuada profissional dos(as) docentes e à falta de planejamento e de reflexão sobre as práticas. Para Charlot (2013), em geral existem três tipos de professores(as). O primeiro é o(a) docente herói, que seria aquele profissional idealizado que dá tudo de si e que milita em nome de ideais pedagógicos. O segundo tipo de docente é o professor vítima, isto é, aquele que, ao sentir-se injustiçado economicamente e “sempre criticado”, indigna-se e fomenta a desmobilização profissional. Por último, encontra-se o *professor(a) normal*, que luta pelo seu salário para sustento pessoal e familiar, que se esgota física e mentalmente, porém que se contenta com o trabalho educativo que promove.

O “professor normal”, termo utilizado por Charlot (2013), é aquele que geralmente coloca a sua sobrevivência profissional e psicológica à frente dos objetivos de aprendizagem dos(as) alunos(as). O autor acrescenta que os(as) professores(as) “normais” distinguem-se dos vitimistas, pois não se opõem às propostas pedagógicas de maneira indignada e irrefletida, mas optam pela readequação das suas *estratégias de*

sobrevivência na profissão. Estes professores(as) situam-se entre o caráter de herói e de vítima em função do quanto são amparados, ou não, pela sociedade e pela escola (CHARLOT, 2013).

Cumprir refletir que a escola é feita de *muitas gentes*. A escola é lugar de encontro, lugar de partilha de conhecimentos, ideias, crenças, sentimentos, lugar de conflitos, portanto, lugar que acolhe pessoas diferentes, com valores e saberes diferentes. É um espaço híbrido. O híbrido, neste caso, constitui a identidade do que é dinâmico, flexível e plurivocal, em contraposição à concepção hierárquica da identidade pura, única, autêntica, univocal e uniforme.

Nesta medida, os(as) professores(as), os(as) gestores(as), os(as) pedagogos(as), são responsáveis em organizar a escola levando em consideração os tempos de aprendizagem de todos, respeitando a garantia do direito à educação, incluindo-se “o respeito ao aprender, aos tempos culturais, éticos e humanos de cada um”. (ARROYO, 2007, p. 46). Uma boa escola, portanto, é aquela que oportuniza educação de qualidade, a partir do diálogo e reflexão constantes sobre o currículo, o planejamento, a avaliação dos tempos, espaços e ações que marcam o trabalho pedagógico da escola.

Destarte, o planejamento torna-se uma ferramenta importante para organizar e realizar as práticas educativas. Isso significa que os(as) professores(as) precisam organizar-se previamente, prever a organização do espaço e dos recursos educativos, à medida que o planejamento deve determinar o que se pretende alcançar, a que distância se está daquilo que se pretende alcançar, o que é necessário fazer, para quem fazer e como será feito.

O planejamento das práticas educativas torna-se um ato de reflexão que permite momentos de autoavaliação do(a) professor(a) e a previsão das ações educativas, frente a uma realidade frequentemente desafiadora. É fundamental o *ato de planejar*, tendo em vista as reais necessidades dos(as) alunos(as). Por este motivo, é fundamental que durante os processos de formação continuada dos professores(as) haja sempre espaço para o diálogo sobre metodologias e encaminhamentos, como também, sobre a complexa realidade discente (questões que dizem respeito à vulnerabilidade social, entre outras), a fim de promover a mudança de paradigmas quanto às práticas docentes.

De acordo com Arroyo (2007) e Morin (2001), temos vivido retrocessos na humanidade, fazendo-se cada vez mais urgente (re)tomarmos consciência da nossa humanidade e da humanidade do outro. Dessa forma, pensando no planejamento, faz-se necessário promover entre professores(as) reflexões que podem ser discutidas durante o trabalho pedagógico, como: a possibilidade material e legal de assistência a alunos(as) em situação vulnerável; a criação de grupos de estudo e de monitoria aluno-aluno para auxiliar os que estão com baixo rendimento e baixa-frequência escolar; a organização de atividades que promovam a afetividade e a cooperação entre os(as) alunos(as) durante as aulas; a observação dos índices de reprovação e análise relativa aos estudantes beneficiários de programas sociais, a fim de que sejam pensadas em conjunto as formas de lidar com as situações complexas da realidade escolar.

Além destas questões, torna-se importante olhar para *além dos muros* das escolas, ou seja, realizar uma análise extraescolar, como: analisar os índices socioeconômico das famílias dos(as) alunos(as), o índice de analfabetismo da região em que está situada a escola, entre outros. Este tipo de análise importa, tendo em vista que a Constituição de 1988, ao estabelecer a educação como um direito de todos e dever do Estado, reforçou a necessidade de se garantir uma educação de qualidade a todos sem distinção de classe social (BRASIL, 1988).

Levar em consideração questões intra e extraescolares colabora para a busca de uma justiça escolar, pois reforça a importância de estudo dos fatores sociais que podem vir a diminuir as desigualdades dentro da escola, assim como auxilia a compreender as relações estabelecidas entre os(as) alunos(as), entre professores(as) e alunos(as), entre os(as) alunos(as) e as práticas e saberes escolares.

O PLANEJAMENTO ESCOLAR COMO INSTRUMENTO DE REFLEXÃO E INTERVENÇÃO SOBRE A REALIDADE INTRA E EXTRAESCOLAR: ALGUMAS POSSIBILIDADES

Muitas vezes o planejamento tem sido relacionado ao trabalho burocrático de professores(as) e pedagogos(as), tendo pouco ou nenhum significado e contribuição à prática docente. Nem sempre o planejamento é encarado como possibilidade concreta para organizar e refletir a própria prática, possibilitando a construção de uma escola justa e de qualidade.

Para discutir a importância do planejamento escolar neste trabalho, buscou-se metodologicamente utilizar trabalhos científicos que tratam sobre o tema. Nesta perspectiva, foram selecionados autores que abordam o assunto a partir de uma perspectiva inclusiva e que reconhecem a educação como direito, independentemente de sua classe social.

A finalidade da pesquisa bibliográfica é colocar o pesquisador em contato direto com tudo o que foi escrito e produzido sobre determinado assunto, possibilitando ao leitor uma compreensão mais abrangente sobre a temática estudada (LAKATOS e MARCONI, 2001). Como também, para corroborar com o movimento da pesquisa ação-pedagógica são apresentadas no texto algumas ações desenvolvidas com professores dos anos iniciais de escolas públicas por meio da parceria entre universidade e escola.

Por isso, essa pesquisa destaca a importância da construção de um novo sentido ao planejamento por parte dos(as) docentes e pedagogos(as). Ao internalizar um sentido positivo imbuído de significado à prática de planejar, o(a) docente poderá contribuir com a construção de uma escola que atenda todos os(as) alunos(as) em suas necessidades específicas de aprendizagem.

Em sentido amplo, o planejamento docente é dinâmico e seu principal produto é imaterial, pois intenciona integrar as ações individuais ao redor de objetivos coletivos, melhorando-as (RUSSO, 2016). O ato de planejar tem o potencial de contribuir para as práticas docentes e pedagógicas, pois permite a prévia visualização das reais possibilidades do ato educativo. Pode-se afirmar, a partir das pesquisas existentes na área da educação e ensino, que o planejamento tem sido defendido como um momento de reflexão para o(a) docente quanto a sua prática e ações didático-pedagógicas. Essa ideia tem sido defendida por pesquisadores como Libâneo (1994), Leal (2005), Vasconcellos (2002), Scarinci, Pacca (2015), Padilha (2001), Fusari (1990), Thomazi, Asinelli (2009), entre outros.

Em outras palavras, o planejamento é um instrumento de pensamento através do qual são organizadas e coordenadas as atividades que se pretende realizar a partir de uma intencionalidade educativa definida e refletida por docentes e pedagogos(as). Afinal, ninguém planeja um conjunto de ações pensando em um mundo abstrato, irreal; antes, considera mentalmente as possibilidades reais, em consonância com um caso concreto (SACRISTÁN, 1998). Isto posto, planejar é prever as atividades didáticas e as ações docentes (LIBÂNEO, 1994; VASCONCELLOS, 2002; LEAL, 2005), deixando claro aquilo que se almeja realizar e atingir.

No contexto do planejamento escolar, a reflexão geralmente é defendida como um espaço para a avaliação que o corpo docente e pedagógico faz do seu trabalho, tendo como referência o contexto escolar e a realidade dos(as) alunos(as). Mas, qual a importância da reflexão da prática docente?

Para responder a essa pergunta é crucial compreender que “planejar e pensar andam juntos” (LEAL, 2005, p. 1). Vale ressaltar que a ação de refletir exige um pensamento mais profundo sobre a prática docente. Quanto à definição de reflexão:

Poderíamos, pois, dizer: se toda reflexão é pensamento, nem todo pensamento é reflexão. Esta é um pensamento consciente de si mesmo, capaz de se avaliar, de verificar o grau de adequação que mantém com os dados objetivos, de medir-se com o real. Pode aplicar-se às impressões e opiniões, aos conhecimentos científicos e técnicos, interrogando-se sobre o seu significado. Refletir é o ato de retomar, reconsiderar os

dados disponíveis, revisar, vasculhar numa busca constante de significado. É examinar detidamente, prestar atenção, analisar com cuidado. E é isto o filosofar (SAVIANI, 1993, p. 16).

A reflexão é, portanto, um ato do pensamento que conduz aquele que se põe a refletir a avaliação das suas ações. Deste modo, não há como inclinar-se à reflexão sem realizar a autoavaliação. O planejamento é um ato intencional no qual o(a) docente assume concepções de ser humano, de educação, de escola, assim como elabora convicções quanto aos papéis dos(as) pedagogos(as), professores(as) e alunos(as) no processo de ensino-aprendizagem. Vasconcellos (2002) aponta que o planejamento, apesar do seu caráter prático, precisa explicitar as concepções de educação, currículo e conhecimento. Esta explicitação, obviamente, ocorre apenas por meio do diálogo e da reflexão sobre a ação.

Os elementos relacionados ao ato de planejar às vezes acabam sendo traduzidos apenas na forma de objetivos, conteúdos e métodos. Estes elementos, por sua vez, devem, de acordo com Libâneo (1994, p. 223), estarem pautados na perspectiva crítica e nas “exigências postas pela realidade social, do nível de preparo e das condições socioculturais e individuais dos alunos”. São as necessidades reais que emergem das salas de aula que devem guiar as preocupações dos(as) docentes no momento da elaboração do planejamento. Do mesmo modo que,

Devemos ter em conta o aluno real, de carne e osso que efetivamente está na sala de aula, que é um ser que tem suas necessidades, interesses, nível de desenvolvimento (psicomotor, socioafetivo e cognitivo, quadro de significações, experiências anteriores (história pessoal), sendo bem distinto daquele aluno ideal, dos manuais pedagógicos (marcados pelos valores de classe) ou do sonho de alguns professores. Para conhecer o outro, é necessário colocar o olhar sobre ele, mas um olhar atento, curioso, e acima de tudo amigo, despido de preconceitos (VASCONCELLOS, 2002, p. 107).

É importante enfatizar que toda a escola precisa ser planejada, sendo várias as formas de organizar os processos, como: planejamento participativo (plano de ação da escola), planejamento escolar (PPP), planejamento curricular e planejamento de aula (ou plano). Seja qual for a instância, a construção de um planejamento requer observar os tempos para sua elaboração, execução e avaliação, sempre de forma dialógica:

Figura 1 – Os tempos do planejamento



FIGURA 1
– Os tempos do planejamento

Fonte: Elaboração das autoras (2022)

Quando o planejamento docente é construído de forma dialógica, ao final do seu desenvolvimento é realizado um processo de *reflexão-ação-reflexão*, como ensinou Freire (1987). A dialogicidade inicia não quando o educador se encontra com os educandos, em uma situação pedagógica, mas antes, quando o educador se pergunta sobre o que vai dialogar com os educandos. Nesta medida, a educação se faz de “A” com “B” (*relação horizontalizada*), e não de “A” sobre “B”. Com Paulo Freire (1987), é possível entender que o

diálogo é a essência de uma educação humanizadora, realizado pelas pessoas por meio da palavra, a partir de duas dimensões: *a ação, para a transformação, e a reflexão, atrelada à consciência crítica.*

Esta relação reflexiva, horizontalizada, leva a se verificar a necessidade de realizar *retomadas*, propor continuidades às ações ou ampliar novos saberes na construção do planejamento. Dentre as várias formas de planejar apresentamos duas a seguir que colaboram com as ações educativas do cotidiano escolar: o *plano de ação* e o *planejamento de aula*.

O *plano de ação* é uma das formas de planejar a escola de forma coletiva, participativa e democrática. Deve ser construído no final ou início do ano letivo, a partir da observação da realidade escolar, reuniões e identificação de algum desafio/problema que a escola necessita enfrentar. A partir desta identificação, coletivamente constroem-se metas, objetivos e ações para serem desenvolvidas por toda a comunidade educativa. Tem-se claro que espaços democráticos de atuação do professor reorganizam-se com a participação de todos, inclusive decidindo normas, limites, horários, distribuição de tarefas, ações, entre outros.

A integração *família-escola* desempenha papel de destaque nesse processo, sendo importante incluí-las na construção do plano de ação, por meio de discussões sobre a realidade escolar e o que se deseja mudar. Aliás, se as crianças participarem desde o início dessa organização, terão a oportunidade de desenvolver o sentimento de pertencimento ao grupo e de responsabilidade pelas decisões tomadas. Destarte, um plano de ação pode ser organizado da seguinte forma:

Figura 2 – A construção do plano de ação

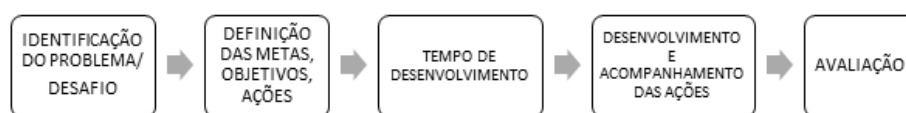


FIGURA 2

– A construção do plano de ação

Fonte: Elaboração das autoras (2022)

O *planejamento de aula*, por sua vez, é um roteiro com a finalidade de organizar as unidades didáticas elaboradas para um determinado período, de acordo com cada dinâmica escolar. Nesse plano geralmente é apontado o conteúdo a ser trabalhado, os objetivos e a metodologia a ser utilizada. É comum professores(as) que planejam suas ações cotidianas apenas em nível mental, sem registros sobre os pontos a serem melhorados nas suas práticas, deixando à memória o papel de resgatar as experiências passadas que possam servir de base para ponderações e melhoramentos futuros. No entanto, a memória nem sempre consegue dar conta de armazenar ou mesmo resgatar as apreensões e interpretações que fazemos das experiências do mundo concreto, e por isso defendemos o registro por escrito daquilo que se pretende fazer, isto é, defendemos que o planejamento mental seja transcrito em um documento que possa ser consultado anteriormente e após a prática, pois o registro pode servir de base para planejamentos e reflexões futuras.

Leal (2005) afirma que planejar ocorre quando alguém pensa a fim de atender objetivos e metas, ou seja, planejar é uma atividade que não precisa obrigatoriamente só de orientações técnicas e formais. O ato de planejar, por estar ligado ao pensamento, não deixa de ser um processo de racionalização (LIBÂNEO, 1994) e exige “sistematização, decisão, pesquisa, organização e coordenação do trabalho docente” (LEAL, 2005, p. 1). A flexibilidade de um plano de aula se relaciona com a iniciativa do(a) docente de retomar o plano e replanejar as futuras atividades tendo em mente as situações que se colocaram em relevo ao longo das aulas, no esforço de atualizar o conteúdo do documento. Nesta perspectiva, Libâneo destaca que o “aperfeiçoamento [do planejamento] deve ser pautado nos progressos referentes aos conhecimentos adquiridos ao longo do processo de ensino” (LIBÂNEO, 1994, p. 221).

O planejamento auxilia os(as) docentes no preparo das aulas e, quando bem utilizado, “evita a improvisação e a rotina” (LIBÂNEO, 1994, p. 223). “Um bom plano é permeado de intencionalidades” (LEAL, 2005, p.

1) e, uma vez que se pauta nas possibilidades do mundo concreto, permite aos professores a rápida seleção de materiais didáticos, além de servir como material de consulta para a decisão de quais tarefas eles e os(as) alunos(as) devem executar.

O planejamento está intimamente vinculado à avaliação (LIBÂNEO, 1994), que, por sua vez, não deixa de estar ligada à reflexão. É um documento utilizado para o registro de decisões, como é possível observar na próxima figura:

Figura 3 – O planejamento de aula é utilizado para registro de decisões educativas



FIGURA 3

– O planejamento de aula é utilizado para registro de decisões educativas

Fonte: Elaboração das autoras (2020)

À luz destas reflexões realizadas sobre a importância de se construir planos de ação e planejamentos de aulas, as atividades de pesquisa ação-pedagógica desenvolvidas nos anos de 2018 e 2019, em parceria com uma escola pública, assumiram um processo formativo dialógico que incluiu a equipe de professores, equipe gestora e pedagógica, com foco no princípio da equidade. Considera-se a importância de formações no âmbito escolar que contribuam para uma melhor compreensão sobre a prática. Para Franco, (2016) a pesquisa ação-pedagógica como estratégia ou dispositivo pedagógico possibilita ao pesquisador:

[...] compreender a práxis docente, permitindo articular melhor teoria educacional e prática docente; e, ao professor, compreender sua prática, sua função social e política e transformar seu olhar sobre ela para, assim, poder reconstruí-la na perspectiva da formação dos alunos (FRANCO, p. 513, 2016).

Assim, foram realizadas no ano de 2018 a formação continuada com encontros mensais com os profissionais da escola, para estudos e discussões sobre os conceitos de *equidade*, *escola justa*, *planejamento escolar e de ensino*, *direito à educação*, *direito de aprender*, *qualidade de ensino*, *desigualdade*, *meritocracia e exclusão*.

Para o início do ano de 2019, foi definido com os profissionais da escola um plano de ação (meta): *transformar a escola em um ambiente formador* (no sentido de ampliar o repertório cultural de todos e todas). Estabelecida a meta a ser desenvolvida durante todo o ano, foram trabalhados com os profissionais da escola, mensalmente, temas e trocas de experiências sobre o assunto em questão, como é possível visualizar na tabela 1:

Tabela 1 – Formação sobre o tema ambiente formador

RESPONSÁVEIS	AÇÕES FORMATIVAS	TEMAS TRABALHADOS
Professora da Universidade	Estudo de textos, reflexões, palestras sobre o tema "Ambiente Formador".	- A organização dos tempos e espaços de forma a garantir mais equidade. - Tempo escolar, ação educativa e planejamento. Troca de experiências sobre o tema entre professores. - Diversidade e pluralidade. Troca de experiências sobre o tema entre professores. - A importância da Arte na educação. Troca de experiências sobre o tema entre professores. - Meditação /autoconhecimento. Troca de experiências sobre o tema entre os professores. - Seminário sobre avaliação e a construção de uma escola justa.

Fonte: As Autoras (2020)

Este movimento formativo de pesquisa ação-pedagógica tornou-se importante para que os(as) professores(as), a gestora e as pedagogas revisitassem suas escolhas curriculares e seus planejamentos de aula, sendo desenvolvidas práticas educativas com os alunos e suas famílias durante todo o ano de 2019 como demonstrado na tabela 2:

Tabela 2 – Desenvolvimento de ações educativas – Gestora, Pedagogas, Professoras Alfabetizadoras

RESPONSÁVEIS	AÇÕES EDUCATIVAS PLANEJADAS E DESENVOLVIDAS
GESTORA DA ESCOLA	Grupo de pais realizado mensalmente; Oficinas de costura /bordado para as mães.
PEDAGOGAS	Formação in loco de professores(as) sobre a importância da ampliação do repertório cultural, com foco na diversidade, pluralidade e equidade.
PROFESSORAS DOS ANOS INICIAIS	Ampliação cultural das crianças, tendo em vista ações em sala de aula, parceria com profissionais e visitas a espaços culturais, com foco na diversidade, pluralidade e equidade. Desenvolvimento de atividades semanais de autoconhecimento com as crianças (meditação).

Fonte: As Autoras (2020)

Diante do exposto, os profissionais da escola relataram que a formação realizada fez com que compreendessem melhor a dimensão das desigualdades, e isso impactou na produção de novas práticas educativas para as crianças e na manutenção do vínculo com estudantes e famílias. Destarte, é importante ressignificar as escolhas curriculares, o planejamento das práticas educativas, partindo da *reflexão-ação* como instrumento que irá subsidiar o trabalho do professor, favorecendo a construção de uma nova postura frente aos problemas enfrentados no cotidiano escolar.

Falar em uma escola justa significa, de certo modo, atender as necessidades dos alunos, assim como pensar a educação como prática de liberdade tal como defendido por Freire (1999) e Hooks (2016). Pensar a educação como prática de liberdade e ensinar a transgredir, para Hooks (2016), está relacionado ao desenvolvimento do entusiasmo, engajamento e a vontade de aprender. Essa autora defende uma relação baseada no reconhecimento mútuo na pedagogia engajada, tornando o(a) estudante parte ativa na

aprendizagem. Para isso, a autora reafirma a criação de novas maneiras de saber e estratégias diferentes para partilhar o conhecimento, encontrar estratégias alternativas de aprender e ensinar, não pautadas na tirania e dominação.

Quando se propõe a reflexão contínua sobre a prática, contribui-se com a conscientização da importância e efeito da ação docente na prática, especialmente na vida dos estudantes. Criar espaços de reflexão e construção coletiva do planejamento é necessário. Como afirma Nóvoa (2002, p. 23), o aprender contínuo “é essencial e se concentra em dois pilares: a própria pessoa, como agente, e a escola como lugar de crescimento profissional permanente”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As práticas docentes não suportam mais perspectivas simplistas/reducionistas e visões fragmentadas. Faz-se urgente e necessário ultrapassar os muros da escola, rever a formação de professores, os currículos e as formas de planejar, dando lugar a processos formativos que observem as múltiplas dimensões da formação humana. A análise a partir da pesquisa bibliográfica e pesquisa ação-pedagógica evidencia que é importante romper com o conteudismo e que é possível, a partir do planejamento, a construção de uma escola mais justa e inclusiva. Como bem ensina Edgar Morin (2011), a “humanidade precisa de mentes abertas, escutas sensíveis, pessoas responsáveis e comprometidas com a transformação de si e do mundo” (2011, p. 13).

A formação docente precisa partir do reconhecimento da pluralidade cultural, interdisciplinaridade, das singularidades, da multiplicidade de vozes e olhares, privilegiando planejamentos e práticas que levem em conta a realidade escolar. Como ressalta Hooks (2016, p. 63), quando “nós, como educadores, deixamos que nossa pedagogia seja radicalmente transformada pelo reconhecimento da multiculturalidade do mundo, podemos dar aos alunos a educação que eles desejam e merecem”.

Portanto, devem ser evitados processos e práticas de autoritarismo, linearização e homogeneização, promovendo a construção de ações no interior da escola que busquem equidade e a garantia do direito à educação de todos, não esquecendo dos pilares democráticos para esta construção. Cumpre destacar, neste sentido, a importância de estudos aprofundados sobre a função social da escola e sobre o planejamento como forma de buscar a superação da discriminação, desigualdade e preconceito no espaço escolar. Defende-se que o coletivo escolar, como um todo, considere as dificuldades e diferenças de aprendizagens.

A análise bibliográfica e estudo dos autores selecionados neste trabalho permitiram identificar que há uma complexidade de fatores internos e externos que interferem nas relações que permeiam o espaço escolar. A partir da pesquisa ação-pedagógica realizada é possível afirmar que o planejamento pode e deve contribuir para a reflexão sobre a prática e construção de uma escola justa e equânime. Deve se tornar um instrumento relacionado aos objetivos e práticas docentes e pedagógicas (RUSSO, 2016).

Defende-se, assim, que o planejamento como possibilidade de previsão das atividades didáticas e das ações docentes está relacionado às escolhas de ensino, à reflexão sobre a ação, ao reconhecimento da educação como um ato intencional (LIBÂNEO, 1994; VASCONCELLOS, 2002; LEAL, 2005). E, reitera-se a necessidade da construção individual e coletiva do planejamento, em momentos de formação continuada e avaliação das ações pedagógicas. Um exemplo é o plano de aula que pode ser compreendido como um documento imprescindível nos processos de organização e coordenação das ações educativas. Em posse de um planejamento, os(as) docentes podem avaliar quais decisões contribuirão com o ensino e a aprendizagem (SACRISTÁN, 1998, p. 197).

Nesse sentido, faz-se necessário ressignificar a formação do(a) aluno(a), situando-o como protagonista da sua própria história, produtor(a) de cultura e co-autor(a) do projeto de aprendizagem. De acordo com Severino (2002, p. 83), necessita-se de:

[...] educadores que ensinem o aluno a pensar. Mais do que isto, que despertem o gosto de pensar, que despertem o gosto de aprender e que despertem a experiência insubstituível do diálogo, em que cada um pode

se reconhecer como sujeito de ideias, sujeito de palavras, como uma pessoa que tem o que dizer e que pode dizer, e que será ouvida.

A proposta deste estudo, portanto, foi incentivar os leitores a refletirem sobre a importância da formação docente e do planejar como possibilidade de construção de uma escola mais justa que considere os(as) alunos(as) em sua heterogeneidade e diferentes ritmos de aprendizagens. Defende-se ações educativas delineadas/planejadas a partir de práticas relevantes para os sujeitos escolares, considerando-os como *sujeitos de direitos*.

REFERÊNCIAS

- ARROYO, M. G. **Indagações sobre currículo**: educandos e educadores: seus direitos e o currículo. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação básica, 2007.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal e Ministério de Ciência e Tecnologia, Centro de Estudos Estratégicos, 2002. (Caio Tácito – Organizador, v. 7).
- BOURDIEU, P.; CHAMPAGNE, P. “Les exclus de l’intérieur”, *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, 91/92, p. 71-75, 1972.
- CHARLOT, B. Relação com o saber e com a escola entre estudantes de periferia. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, n. 97, p. 47-63, 1996. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/cp/article/view/803>. Acesso em: 20 set. 2021.
- CHARLOT, B. **Da relação com o saber às práticas educativas**. Cortez Editora, 2013, 287p.
- DAYRELL, J. A Escola como Espaço Sócio-Cultural. In: DAYRELL, J. (org.): **Múltiplos Olhares**: Sobre educação e cultura. Belo Horizonte: UFMG, 1996. Disponível em: <https://ensinosociologia.milharal.org/files/2010/09/Ddayrell-1996-Escola-espacoC3%A7o-socio-cultural.pdf>. Acesso em 21 set. 2021.
- DUBET, F. O que é uma escola justa? *Cad. Pesqui.*, São Paulo, v. 34, n. 123, p. 539-555, dez. 2004. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br//index.php/cp/article/view/4635>. Acesso em 01 out. 2021.
- FITOUSSI, J. P.; ROSANVALLON, P. **A Nova Era das Desigualdades**. Oeiras, Portugal: Celta Editora, 1997.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 23ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.
- FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila
- FORQUIN, J. C. **Escola e cultura**: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.
- FRANCO, M. A. S. Pesquisa-Ação Pedagógica: práticas de empoderamento e de participação. *ETD - Educação Temática Digital*, 18(2), 511–530. 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.20396/etd.v18i2.8637507>. Acesso em 10 ago. 2022.
- FUSARI, J. C. O planejamento do trabalho pedagógico: algumas indagações e tentativas de respostas. *Série Ideias*, v. 8, p. 44-53, 1990.
- HOOKS, B. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática de liberdade. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2016
- LAKATOS, E. M; MARCONI, M. de A. **Fundamentos metodologia científica**. 4.ed. São Paulo: Atlas, 2001.
- LEAL, R. B. Planejamento de ensino: peculiaridades significativas. *Revista Iberoamericana de Educación*, Buenos Aires, v. 37, n. 3, p. 1-7, 2005. Disponível em: <https://rieoei.org/historico/deloslectores/1106Barros.pdf>. Acesso em 01 out. 2021.
- LIBÂNEO, J. C. **Didática**. 13 ed. São Paulo: Cortez, 1994.
- MORIN, E. **A religião dos saberes**: o desafio do século XXI. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.
- MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: Unesco, 2011.
- NÓVOA, A. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: Educa, 2002.

- PADILHA, P. R. **Planejamento Dialógico**: Como construir o projeto político pedagógico da escola. São Paulo: Ed. Cortez, 2001.
- RUSSO, M. H. Planejamento e burocracia na prática escolar: sentidos que assumem na escola pública. **RBPAAE**, v. 32, n. 1, p. 193-210, jan./abr. 2016.
- SACRISTÁN, J. G. Âmbitos do plano. In: SACRISTÁN, J. G.; GÓMEZ, A. I. P. **Comprender e transformar o ensino**. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- SAVIANI, D. **Educação**: do senso comum à consciência filosófica. 11. ed. São Paulo: Autores Associados, 1993. 319p.
- SCARINCI, A. L.; PACCA, J. L. A. O planejamento do ensino em um programa de desenvolvimento profissional docente. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 31, n. 2, p. 253-279, jun. 2015.
- SEVERINO, A. **Educação e transdisciplinaridade**: a necessidade de uma nova escuta poética. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.
- THOMAZI, Á. R. G.; ASINELLI, T. T. Prática docente: considerações sobre o planejamento das atividades pedagógicas. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 35, p. 181-195, 2009.
- VASCONCELLOS, C. dos S. **Planejamento**: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico. 10 ed. São Paulo: Libertad, v. 1, 2002.
- VIÑAO FRAGO, A. Del espacio escolar y la escuela como lugar: propuestas y cuestiones. In: **História de la Educación**. Madrid, v. 12-13, p. 17-74, 19.