



## PLANEJAMENTO DE ENSINO NO PARFOR: PENSAR E ORGANIZAR PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA FORMAÇÃO PARA PROFESSORES EM EXERCÍCIO

## PARFOR TEACHING PLANNING: THINKING AND ORGANIZING PEDAGOGICAL PRACTICES IN TRAINING FOR EXERCISE TEACHERS

154

## PLANIFICACIÓN DE LA ENSEÑANZA DE PARFOR: PENSAR Y ORGANIZAR PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN LA FORMACIÓN DE PROFESORES EN EJERCICIO

Roselane Duarte Ferraz<sup>1</sup>  
Aida Maria Monteiro Silva<sup>2</sup>

**Resumo:** O trabalho analisa as práticas de planejamento na formação de professores do PARFOR, a partir da perspectiva reflexiva. Problematicamos a organização do planejamento de ensino na formação de professores e suas implicações para as práticas pedagógicas. A abordagem qualitativa orientou a metodologia, tendo como instrumentos investigativos a entrevista, observação e análise documental. A pesquisa foi realizada no curso de Pedagogia, convênio PARFOR/UESB. Utilizamos análise de conteúdo para tratamento dos dados. Observamos esforços em promover planejamentos reflexivos, contudo, prevaleciam práticas que burocratizavam o seu sentido. O planejamento reclama por ações democráticas e conscientes na organização e materialização do processo ensino-aprendizagem.

**Palavras-chave:** Planejamento. Prática docente. Formação em exercício. PARFOR.

**Abstract:** The work analyzes the planning practices in the training of PARFOR teachers, from a reflective perspective. We problematize an organization of teaching planning in teacher training and persuasion for pedagogical practices. The qualitative approach guided the methodology, using interview, observation and document analysis as investigative instruments. The research was carried out in the Pedagogy course, PARFOR / UESB agreement. We use content analysis for data processing. We observed efforts to promote reflective planning, however, practices that bureaucratized its meaning prevail. Planning calls for democratic and conscious actions in the organization and materialization of the teaching-learning process.

**Keywords:** Planning. Teaching practice. In-service training. PARFOR.

<sup>1</sup> Doutora em Educação pela Universidade Federal de Recife (UFPE). Professora Adjunta do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB); Grupo de Pesquisa e Estudos Pedagógicos/UESB. ORCID <https://orcid.org/0000-0003-1731-0120>. E-mail: [rduarte@uesb.edu.br](mailto:rduarte@uesb.edu.br).

<sup>2</sup> Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo; Pós-doutorado na Universidade do Porto/Portugal. Professora Titular do Centro de Educação da UFPE e atua no Programa de Mestrado em Direitos Humanos. Coordenadora da Rede Brasileira de Educação em DH. ORCID <https://orcid.org/0000-0002-3981-1607>. E-mail: [trevoam@terra.com.br](mailto:trevoam@terra.com.br).



**Resumen:** El trabajo analiza las prácticas de planificación en la formación de los docentes de PARFOR, desde una perspectiva reflexiva. Problematicamos la organización de la planificación de la enseñanza en la formación del profesorado y sus implicaciones para las prácticas pedagógicas. El enfoque cualitativo guió la metodología, utilizando entrevistas, observación y análisis de documentos como instrumentos de investigación. La investigación se realizó en el curso de Pedagogía, convenio PARFOR / UESB. Utilizamos el análisis de contenido para el procesamiento de datos. Observamos esfuerzos para promover la planificación reflexiva, sin embargo, prevalecieron prácticas que burocratizaron su significado. La planificación requiere acciones democráticas y conscientes en la organización y materialización del proceso de enseñanza-aprendizaje.

**Palabras-clave:** Planificación. Práctica docente. Entrenamiento en servicio. PARFOR.

Submetido 04/06/2021

Aceito 20/09/2021

Publicado 16/10/2021

## Introdução

O homem, ao perspectivar ações para corresponder suas demandas e metas, estabelece um planejamento. Assim, como parte da vida social humana, planejar fomenta uma organização, com vistas para atingir a uma intencionalidade em atender às demandas do sujeito. Ao problematizar a realidade, ele reflete sobre os recursos e meios de que dispõe para atender suas carências e propõe ações para atingir os objetivos, mesmo que estas ações e metas não estejam estruturadas em um instrumento técnico (Gandin, 2001; Castro; Tucunduva; Arns, 2008).

Na maioria das áreas de atuação humana, realizam-se diversos níveis de planejamento, que acarretam diferentes complexidades (Gandin, 2001). Neste trabalho a nossa discussão versará sobre o planejamento de ensino, compreendido como uma proposição reflexiva de ações, em que são engendradas e previstas as práticas, tanto dos formadores, quanto dos professores-cursistas<sup>3</sup>, visando o alcance de significativas mudanças no processo de ensino-aprendizagem.

Na organização das situações de ensino, o planejamento configura-se como um alicerce para o profissional da educação, na promoção de ações que contribuam para o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos. Portanto, representa um meio de idealização e concretização da prática docente, através da organização e sistematização das atividades, das metodológicas elaboradas e da avaliação do processo educativo (Gauthier et al., 1998; Libâneo, 1991).

Portanto, o planejamento em todas as suas dimensões, considerando as situações que envolvem pensar, estruturar e avaliar os processos de ensino-aprendizagem, a organização curricular das instituições de ensino, as relações sociais do contexto educacional, demanda o envolvimento de todos seus sujeitos, assim como, um posicionamento político sobre as intencionalidades na formação humana (Fusari, 1990; Russo, 2016, D'Ávila, 2018).

Observa-se o quanto é imprescindível a realização do planejamento, pois configura-se como um dos elementos fundamentais para a organização das práticas dos professores e, conseqüentemente, para as práticas pedagógicas do contexto educacional. Neste sentido, “o ato de planejar é condição básica nas atividades docentes, as quais requerem apropriação teórica dos conteúdos, reflexão da própria experiência, análise do quadro da realidade dos

---

<sup>3</sup> Professores-cursistas são os profissionais da educação básica que estão na condição de alunos do curso de formação de professores em exercício.



sujeitos envolvidos no processo e das influências políticas pedagógicas da instituição escolar” (Fortes, et al., 2018, p 316).

Entretanto, alguns estudos retratam a insatisfação dos profissionais da educação quanto a realização do planejamento, demonstrando as lacunas no que se refere a forma como tem sido conduzida as práticas de planejamento ou, até mesmo, o total descrédito atribuído às ações que envolvem o ato de planejar e, sobretudo, os seus efetivos resultados (Fusari, 1990; Masetto, 2003).

Essas insatisfações são reverberadas tanto pelos professores da educação básica, quanto pelos professores do ensino superior, sobretudo em função do acúmulo de atribuições que lhes são conferidos. Mesmo nos cursos voltados para a formação docente, as queixas a respeito do planejamento se fazem presentes.

Focalizando o planejamento no âmbito da formação de professores, particularmente, a formação voltada para professores em exercício, ou seja, profissionais da educação não licenciados e, observando a tendência dessas proposições em identificar o docente como um prático reflexivo, percebemos que elas assumem o princípio de valorização dos conhecimentos e das experiências desses profissionais. Isso evoca práticas formativas a lançarem mão de propostas pedagógicas, em que essas ideias orientem as atividades educativas (Schön 1995; 2000; Zeichner, 1993). Dessa forma comunga com práticas de planejamento que fomentem o diálogo, a interação, a reflexividade das situações de ensino por meio da investigação e da ressignificação do processo ensino-aprendizagem, não só no campo da formação, como também, no campo de atuação dos professores-cursistas.

Neste âmbito, acompanhando as situações de ensino, configuradas como a expressão das intencionalidades e reflexões pedagógicas, fundadas nos elementos que estruturam a prática docente, tais como o planejamento é que questionamos como se organiza o planejamento de ensino na formação de professores em exercício e suas implicações para as práticas pedagógicas. Assim, nos propomos analisar as práticas de planejamento na formação de professores do PARFOR, a partir da perspectiva prática reflexiva.

O texto apresentado constitui uma discussão atualizada, a partir de um recorte dos resultados da pesquisa de doutorado<sup>4</sup>, realizada no Programa de Pós-Graduação em Educação,

---

<sup>4</sup> FERRAZ, R. D. Proximidades e distanciamentos de uma formação reflexiva: um estudo de práticas docentes desenvolvidas por formadores de professores em exercício, 2016.



da Universidade Federal de Pernambuco – UFPE. As referências utilizadas basearam-se nas produções de Fusari (1990), Libâneo (1991; 2008), Masetto (2003), Zabala (1998), entre outros para discutirmos sobre planejamento de ensino.

A abordagem qualitativa orientou nosso estudo, visto que nesta perspectiva há o desenvolvimento de um olhar sensível para os significados perceptíveis, a partir da aproximação e partilha junto ao objeto de pesquisa, traduzindo em um percurso de construção processual (Chizzotti, 2008).

Foram utilizados com instrumentos de pesquisa a análise documental, nos auxiliando no estudo dos documentos internos do curso, tais como o projeto pedagógico e os planos de cursos de alguns dos componentes curriculares. A observação participante, juntamente com as entrevistas nos permitiram analisar, a partir das interações em sala de aula e dos posicionamentos dos colaboradores a compreender como estavam organizados os planejamentos e as implicações para as práticas pedagógicas no contexto da formação de professores. Para análise dos dados, utilizamos a análise de conteúdo por fomentar uma descrição que permita a inferência, fundada nos fundamentos teóricos, de forma contextual (Minayo, 2006; Bardin, 2010).

Definimos como *locus* de investigação o curso de Pedagogia com Ênfase na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, instituído pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Esse curso foi implantado em regime de colaboração entre os entes federativos (União, Estados e Municípios), estabelecendo parcerias entre as instâncias governamentais e a universidade, a partir do Plano Nacional de Formação de Professores – PARFOR<sup>5</sup>, com a publicação do Decreto nº 6.755, de janeiro de 2009 (Brasil, 2009). Por atender a um contingente significativo de municípios, pois a maioria dos cursistas é proveniente do ensino municipal, é um curso de modalidade presencial, porém funciona em caráter regular e modular. Soma-se, a isto, a proposição de práticas formativas vinculadas às abordagens que concebem o professor como um prático reflexivo.

---

<sup>5</sup> O Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) tem por objetivo garantir aos professores a formação exigida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, com a implantação de turmas especiais de formação em exercício (Brasil, 2009).



## Planejamento de ensino como um processo reflexivo

Fusari (1990) nos alerta para as concepções distorcidas que construímos a respeito do planejamento, concebido como uma atividade burocrática e sem sentido para as práticas pedagógicas, o que tem levado muitos docentes a não investirem suas energias na sua organização. Contudo, planejar não se aproxima dessa ideia instrumentalista, pois o planejamento “deve ser concebido, assumido e vivenciado no cotidiano da prática social docente, como um processo de reflexão” (p.45).

Essa compreensão questiona o sentido que, comumente, os docentes apresentam sobre o planejamento. Como reflexivo, demanda ressignificação do processo ensino-aprendizagem, a partir da investigação, da criticidade e do revisitar das ações pedagógicas que envolvem o contexto educacional.

Na condição de processo, o planejamento de ensino constitui “a atuação concreta dos educadores no cotidiano do seu trabalho pedagógico, envolvendo todas as suas ações e situações, o tempo todo, envolvendo a permanente interação entre os educadores e entre os próprios educandos” (Fusari, 1990, p. 10). Nesse âmbito, o professor documenta e sistematiza as intenções e ações, mediante um plano de ensino, com o objetivo de nortear o seu trabalho. Sendo assim, o planejamento, como um processo realizado pelo professor, promoverá a elaboração de um plano de ensino sem, no entanto, reduzir suas ações a esse plano.

Partindo da perspectiva de se compreender o planejamento como processo reflexivo, que não se reduz a um momento pontual e nem na sua objetivação, sistematizada no plano, Russo (2016, p. 195) afirma que,

O planejamento é um processo, portanto dinâmico, que não se confunde com seu produto sob a forma escrita, isto é, o plano. O principal produto do planejamento é imaterial e consiste na melhoria das condições individuais, e de grupo, para o desenvolvimento de um trabalho coletivo que exige integração de ações para garantir o alcance de objetivos estabelecidos.

Libâneo (2004) ao conceber a natureza processual que caracteriza o planejamento, argumenta que o ato de planejar não se limita aos momentos de elaboração dos planos de curso. Considera o planejamento como “um processo contínuo de conhecimento e análise da realidade escolar em suas condições concretas, de busca de alternativas para a solução de problemas e de tomada de decisões, possibilitando a revisão dos planos e projetos, a correção no rumo das ações” (p. 150).



Nesses posicionamentos visualiza-se a plasticidade no ato de planejar, pois, como ação reflexiva, requer situações de ressignificação coletiva, de ressignificação das práticas pedagógicas que, não necessariamente, precisam ocorrer em momentos pontuais ou preestabelecidos. Pela dinamicidade no processo de ensino e aprendizagem, ocorrem problemas e conflitos que necessitam ser, coletivamente, problematizados, visando resoluções. E, neste percurso, são as ações dos professores, respaldadas pelas reflexões realizadas no planejamento que irão reconfigurar a realidade.

Como afirmam Gauthier et al. (1998), um bom planejamento caracteriza-se pelos detalhes que apresenta, mas nunca pela rigidez. Para os autores, se a rigidez for a característica predominante do planejamento, o professor corre o risco de centrar a ação pedagógica apenas em torno do conteúdo, desconsiderando as necessidades dos alunos. Sendo assim, supõe-se que esses professores se tornam menos sensíveis aos alunos, às ideias que eles apresentam e perdem a oportunidade de problematizar os saberes dos alunos nas ocasiões de discussão que se apresentarem.

Quanto à sistematização, não temos como objetivo, neste estudo, apresentar as etapas detalhadas de um planejamento. Contudo, a sistematização de um plano de ensino, resultante do processo do ato de planejar, segue alguns momentos essenciais, tais como: elaboração, execução e avaliação. No planejamento voltado para os cursos de formação de professores, podemos observar que na elaboração, o formador concentra seu pensamento naquilo que ele deseja alcançar junto aos professores-cursistas e nos meios para atingir as finalidades educativas. O desenvolvimento desse plano, seja ao longo do semestre, seja ao longo de uma unidade, corresponde ao processo de execução. E, por fim, esse planejamento vivencia momentos avaliativos que podem exigir reelaboração (Libâneo, 1991; Gandin, 2001).

Quanto à tipologia, é necessário evidenciar a existência de modalidades de planejamento que se articulam entre si. Um desses tem uma dimensão mais ampla, pois sistematiza o planejamento da instituição de ensino. Para as escolas, eles são denominados Projeto político-pedagógico e, nele, encontram-se explicitadas:

[...] concepção pedagógica do corpo docente, as bases teórico-metodológicas da organização didática, a contextualização social, econômica, política e cultural da escola, a caracterização da clientela escolar, os objetivos educacionais gerais, a estrutura curricular, as diretrizes metodológicas gerais,



o sistema de avaliação do plano, a estrutura organizacional e administrativa (Libâneo, 1991, p. 230).

Na formação superior, esse planejamento mais amplo está organizado no Projeto político-pedagógico institucional que, na condição de instrumento político, filosófico e teórico-metodológico, norteia as finalidades e as práticas acadêmicas das instituições superiores de ensino. Nele, se discutem, no âmbito coletivo, o ensino, a aprendizagem, a cidadania, num processo de formação, e não somente a preparação técnico-instrumental (Pimenta; Anastasiou, 2010).

Na formação de professores, os fundamentos e diretrizes presentes nos projetos políticos-pedagógicos institucionais são incorporados nos projetos específicos dos cursos. Ou seja, esses documentos expressam as concepções de formação docente, os fundamentos teóricos e metodológicos que nortearão a organização didático-pedagógica, as estruturas administrativas e as condições financeiras, assim como a constituição curricular.

Além desses planejamentos existe o plano de ensino, considerado por Libâneo (1991) como um roteiro, onde se encontram as unidades didáticas, e que, em geral, é elaborado a cada novo semestre. É a sistematização da proposta de trabalho do professor, em determinada disciplina, e em um contexto específico.

E, por fim, ainda há o plano de aula, que tem como característica uma organização mais detalhada e sequenciada da proposição pedagógica, expressando as intencionalidades daquilo que será desenvolvido na(a) aula(s), procedimentos, recursos e avaliações para atender as expectativas de aprendizagem dos alunos. Nesse plano, estão sistematizadas as atividades que foram pensadas para serem experienciadas no período interativo entre as dimensões docente e discente.

Massetto (2003), ao discutir o planejamento no ensino superior, afirma que essa atividade tem assumido um caráter mais burocrático, servindo, apenas, para cumprir uma exigência formal:

Sabemos que todos os professores fazem seu planejamento. Mas, infelizmente, essa atividade está carregada de um sentido burocrático, ou seja, um documento a mais que se tem de fazer para entregar na secretaria, que não tem outro destino senão uma das gavetas do mesmo setor. Tal situação explica o fato de vários professores simplesmente mudarem as datas e apresentarem o mesmo plano do ano anterior, tendo assim cumprido sua obrigação (Massetto, 2003, p. 175).





Se o ato de planejar limita-se à situação descrita por Masetto, como algo despreendido do processo ensino-aprendizagem, sem sentido para formadores e cursistas, que importância seria atribuída ao planejamento, nas instituições superiores de formação de professores?

A observação do autor chama a atenção para uma situação preocupante, que é o fato de ser muito comum os docentes afirmarem não ser mais preciso planejar ações pedagógicas; argumentam ser mais útil seguir as orientações de terceiros, muitas vezes relacionadas a um determinado livro didático, ou optar por considerar ações rotineiras suficientes para responder às demandas do cotidiano escolar. Fusari (1990, p. 45) analisa essa problemática no seio das ações dos professores.

Na prática docente atual, o planejamento tem-se reduzido à atividade em que o professor preenche e entrega à secretaria da escola um formulário. Este é previamente padronizado e diagramado em colunas, onde o docente redige os seus “objetivos gerais”, “objetivos específicos”, “conteúdos”, “estratégias” e “avaliação”.

As opções revelam as nuances que impedem a promoção de práticas reflexivas. Quando o professor se baseia nas orientações de terceiros, a passividade torna-se o aspecto mais marcante das suas ações e, portanto, mesmo que observe a necessidade de promover mudanças no contexto social em que atua, raramente interferirá, limitando suas práticas em ministrar os conteúdos. Neste sentido, quando não há um processo reflexivo sobre as práticas pedagógicas, sobre seus sujeitos e quando não problematizam as situações e os determinantes que limitam o trabalho dos profissionais de ensino, permitem que a rotina sedimente suas ações (Simione, 2006).

Quando Dewey (2010) diferencia a ação rotineira da ação reflexiva, ele esclarece que o impulso, a tradição e a autoridade são os componentes que orientam as ações rotineiras. No contexto educacional, podemos exemplificar com a submissão presente nas ações de muitos professores, condicionados às determinações apresentadas pelas instituições de ensino, sem que analisem, com maior propriedade, como suas práticas são determinadas por essas orientações e, principalmente, os resultados das práticas orientadas por tais ordens.

A ação reflexiva, por outro lado, reclama um posicionamento ativo dos profissionais do ensino, ou seja, que os possibilite a refletir não só sobre a sua prática, mas também sobre a prática dos discentes, fundamentado em sólidas bases teóricas. Como afirmam D'Ávila e

Ferreira (2018), a prática profissional dos docentes demanda pela superação de um saber fragmentado, em que as complexas situações pedagógicas alimentam possibilidades de aprendizagem sobre a docência, ressignificadas e mediadas pelos aportes teóricos. Isso requer a análise do contexto social em que se encontra o seu trabalho, compreendendo os elementos que constituem esse universo, e buscando superar os empecilhos para o alcance dos objetivos pedagógicos.

A reflexividade, neste aspecto, consiste em considerar a plasticidade da ação docente, pensar sobre o que se faz, abandonando a concepção tecnicista do trabalho pedagógico, cuja preocupação principal é a efetividade da técnica de ensino. Zabala (1998) argumenta em defesa da flexibilidade no planejamento e na atuação do professor, de forma que possibilite as adaptações às necessidades dos alunos em todo o processo de ensino e aprendizagem. Ele afirma que a complexidade dos processos educativos faz com que não possamos antecipar o que acontecerá na sala de aula. Por conta disso, recomenda duas ações: organizar um planejamento suficientemente elaborado, mas com uma proposta de intervenção flexível e adaptável.

Percebemos o nível de exigência que o planejamento requer do professor na concepção do próprio autor (1998, p. 93) ao conceber a organicidade como elemento essencial na superação de trabalhos desconexos da realidade dos alunos. Isso nos leva a afirmar que o trabalho docente não deve resultar “da improvisação, já que a própria dinâmica da aula e a complexidade dos processos grupais de ensino/aprendizagem obrigam a dispor previamente de um leque amplo de atividades que ajudem a resolver os diferentes problemas que a prática educativa coloca”.

É justamente nessa complexidade das situações de ensino que o movimento da prática reflexiva se fundamenta. A formação superior de professores em exercício apresenta características muito peculiares, pois objetiva formar profissionais que já dispõem de experiência e conhecimento na docência. Neste sentido, é prudente compreender a importância do planejamento para a formação desses professores e, mais especificamente, para o desenvolvimento do trabalho dos formadores de professores.

Quando se toma como primeira ação organizar um planejamento interventivo, previamente elaborado, ocorre o que Sacristán (1999) identifica como principal característica do pensamento, que é distanciar-se dos fenômenos para entendê-los. Para o autor, os processos reflexivos devem incidir em um momento prévio, que seria, justamente, esse



processo de planejamento, mas não se limitaria a ele, pois também defende um processo reflexivo posterior, ou seja, uma revisão, uma avaliação crítica de todo o processo. Neste sentido, podemos afirmar que o planejamento tem como característica um processo cíclico, de preparação da ação primeira do formador no desenvolvimento de prática de ensino, mas que é ressignificado no decorrer das relações, dos percursos conflituosos e, também, retroalimentado, quando se realiza em forma de avaliação.

Na formação de professores em exercício, reclama-se, também, por um processo de aproximação, já que as questões quanto à necessidade desse planejamento no desenvolvimento do trabalho dos formadores e, conseqüentemente, na aprendizagem dos professores-cursistas perpassam a vinculação desse processo com a realidade sociocultural. Por isso a necessidade e a importância de saber para quem será direcionado o planejamento, debatendo sobre as possibilidades de êxito, as necessidades existentes e as reais condições para o seu desenvolvimento.

Portanto, procura-se entender até que ponto os conhecimentos e as experiências práticas dos professores-cursistas são tomados como ponto de partida na sua formação; e como a realidade de trabalho e seus conhecimentos estão sendo incorporados no planejamento dos formadores.

Estas questões estão relacionadas ao abandono da visão de planejamento como uma ação simplesmente técnica para aproximar-se de um ato sociopolítico. Passa-se a refletir e a questionar que tipo de profissional do ensino se deseja formar; analisa-se o contexto social no e compreende-se as necessidades para atuação na profissão da docência. Sobre essa questão, afirma Luckesi (2001, p. 108):

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; científicas na medida em que não pode planejar sem um conhecimento da realidade; técnico, na medida em que o planejamento exige uma definição de meios eficientes para se obter resultados.

Conforme esse pensamento de Luckesi, acredita-se que deva ter como referência os conhecimentos provenientes das experiências na docência dos professores-cursistas como um dos pontos de orientação das ações dos formadores de professores, quanto aos objetivos a



serem atingidos, os conteúdos a serem explorados e os procedimentos a serem utilizados nesse processo de formação.

No entanto, não basta o professor fundamentar o seu planejamento em função do conhecimento empírico dos professores-cursistas. A proposta precisa fundamentar-se em conhecimento teórico mais elaborado e mais próximo da explicação da realidade, associado ao conhecimento do melhor caminho metodológico a ser seguido (Libâneo, 1991; 2008).

Neste sentido, Libâneo (2008, p. 70) defende a importância de refletir sobre a prática “a partir da apropriação de teorias como marco para as melhorias das práticas de ensino, em que o professor é ajudado a compreender o seu próprio pensamento e a refletir de modo crítico sobre a sua prática”.

A argumentação apresentada pelo autor traduz o entendimento do planejamento do ensino organizado e pensado à luz de uma postura reflexiva, que leve a instituição superior de ensino e os formadores a traçarem alguns questionamentos: como proporcionar aos professores-cursistas a apropriação dos conhecimentos historicamente acumulados sobre educação que possam enriquecer as práticas de ensino, partindo da reflexão sobre a ação? Quais elementos do processo ensino-aprendizagem devem ser considerados no planejamento de ensino que possam contribuir para a transformação das práticas docentes dos professores-cursistas?

Neste aspecto, destacamos como de fundamental importância a seleção e a organização dos conteúdos a serem trabalhados nessa formação. Como destaca Masetto (2003), no planejamento, os professores do ensino superior evidenciam duas grandes preocupações: organizar o conteúdo que será trabalhado e o cronograma das aulas, para garantir o cumprimento do conteúdo.

No entanto, os conteúdos não devem ser o ponto de referência, como temos observado em alguns estudos sobre o planejamento; sua organização deve manter uma relação intrínseca com os objetivos propostos (Libâneo, 1991).

Pela grande rotatividade de disciplinas que os formadores assumem nos cursos especiais de formação superior de professores, algumas questões são levantadas sobre os passos que estes profissionais seguirão para planejar o curso: qual seria o ponto de partida? Organizar-se-iam coletivamente para elaborar o planejamento? E, por fim, nesse planejamento estão incluídos os conhecimentos provenientes das experiências dos alunos? Se estão, como problematizados?



Essas questões irão incidir sobre o trabalho dos docentes em selecionar e organizar os conteúdos, que nascem das demandas da proposta do curso e das necessidades dos discentes, sistematizadas no planejamento de ensino e, desenvolvidos na sala de aula. Nesse sentido, o empenho dos formadores consiste em promover práticas que fomentem o diálogo entre os conteúdos teoricamente específicos com as experiências dos professores-cursistas.

Tal esforço encontra fundamento na intenção em se promover, a partir do processo da reflexividade, a sistematização dos saberes provenientes do campo da prática profissional dos professores-cursistas. Contudo, é notório o entendimento de que a reflexão sem a contribuição das teorias da educação pouco favorecerá na geração de novos campos de conhecimentos e, conseqüentemente, em nada colaborará para a transformação das práticas de ensino dos professores-cursistas (Ghedin, 2008; Libâneo, 2008).

Neste aspecto concordamos com Pimenta (1999; 2008) quando considera a prática e a experiência escolar importantes na constituição dos conhecimentos dos professores, entretanto ela alerta para a necessidade de que essa prática e experiência sejam articuladas às contribuições teóricas de forma crítica, de maneira que os professores possam ser formados como profissionais críticos e reflexivos. Para a autora o saber docente não se forma apenas da prática; ele é também alimentado pelas teorias da educação.

Portanto, a noção de planejamento de ensino que assumimos neste estudo difere daquela concepção instrumental e conservadora. Ela contempla uma perspectiva mais reflexiva, que conduz proposições e intervenções, coletivamente, articuladas. E que, portanto, como assinala Russo (2016), planejar nesta configuração, contempla etapas importantes e delicadas, tais como: estabelecer, coletivamente, metas referendadas nas reflexões e conhecimentos das condições pertinentes à instituição de ensino, tendo a clareza dos aspectos socioculturais que envolvem o trabalho pedagógico para atingir aquilo que foi estabelecido. Delicado, pois pressupõe incentivar a participação de todos os professores, gestores, coordenadores pedagógicos e, conseqüentemente, dos alunos na valorização dos saberes desses segmentos, exercendo a escuta sensível como caminho democrático e participativo, na tomada de decisão pelo viés coletivo, sobrepondo as ações individualizadas.

## **O Planejamento com elemento estruturante das intenções e intervenções de ensino**

No processo de organização das intenções e sistematização das intervenções de ensino, o formador de professores estrutura as situações de ensino, a partir de elementos que



viabilizam as suas práticas pedagógicas. Esses elementos atuam como demarcadores das práticas docentes, imprimindo peculiaridades que diferenciam a docência das demais profissões (Tardif, 2002; Cruz; Batista Neto, 2012; Sales, 2012).

Neste sentido, os elementos estruturantes, ao concretizarem a prática dos docentes, expressam os saberes pedagógicos que fundamentam e legitimam essa prática, caracterizando-a pela intencionalidade e interatividade, portanto, intencionada a promover a transformação dos sujeitos, no contexto específico, da formação docente.

Quando retratamos a intencionalidade do docente, vamos encontrar no planejamento, os elementos essenciais que irão demarcar as proposições do professor, organizadas em forma de objetivos, metodologias, entre outros. Na inter-relação entre esses elementos é possível perceber as bases teóricas-metodológicas que pretendem fundamentar as práticas docentes dos professores (Zabala, 1998; Masetto, 2003).

Neste sentido, o planejamento representa um elemento fundamental para o profissional da educação, quando há intenção de promover práticas educativas que contribuam para a aprendizagem dos cursistas. O planejamento, para o docente, funciona como uma ferramenta para fins de efetivar as ações práticas, por meio da organização e sistematização das intenções e intervenções pedagógicas (Masetto, 2003; Santos, 2010).

Considerando essa premissa, observa-se que o planejamento estruturado conforme o pressuposto da prática reflexiva demanda dos profissionais do ensino, um posicionamento ativo e crítico, diante da realidade que circunscreve a ação pedagógica. Ativo, porque desafia não só o formador de professores, mas a comunidade institucional a superar a ideia de conceber o planejamento do ensino como uma obrigação burocrática de preenchimento de formulários preestabelecidos; crítico, porque exige refletir sobre as demais dimensões que constituem a prática pedagógica institucional. Ou seja, não é apenas uma reflexão direcionada para si mesmo sobre as intenções e estratégias de intervenção. A reflexividade, neste sentido, supõe a superação dessa marca individualista para considerar o contexto social e institucional do processo de ensino-aprendizagem (Zeichner, 1993; Masetto, 2003).

A partir desse posicionamento, ao analisar a dinâmica adotada pelo curso, no processo de organização e sistematização do ensino, observamos que as proposições contidas no projeto a respeito do planejamento de ensino estão vinculadas às atribuições do coordenador pedagógico. Nas orientações, o coordenador pedagógico é o principal articulador na organização das atividades curriculares. No que tange ao planejamento didático, a indicação é



que seja elaborado em reuniões sistemáticas, realizadas antes de cada semestre e no decorrer das atividades pedagógicas.

O coordenador terá a seu encargo a organização das atividades de aprofundamento curricular e a supervisão das disciplinas no que tange ao cumprimento da carga horária, ementário e planejamento didático que é elaborado em reuniões sistemáticas, que se realizam antes de cada módulo e durante o desenrolar das suas atividades semestrais (UESB, 2010, p. 23, grifo nosso).

De acordo com o que consta no projeto do curso, o planejamento de ensino origina-se de uma construção coletiva e, embora haja momentos específicos para sistematização, o ato de planejar caracteriza-se pela flexibilidade, uma vez que a reestruturação e a reavaliação ocorrem em todo o processo formativo.

Considerando essas orientações, elencamos duas ações, no processo de elaboração do planejamento de ensino do curso, que indicam uma aproximação das práticas pedagógicas de uma formação prático-reflexiva: a construção coletiva do trabalho pedagógico e a flexibilidade.

Pensar no planejamento de ensino coletivo remete à valorização de um espaço mais democrático de discussão e teorização sobre as práticas pedagógicas institucionais. Isso implica na possibilidade das diferentes dimensões, que constituem a prática pedagógica, terem espaço e voz nesse processo. E, neste aspecto, destacamos a presença da dimensão discente, o reconhecimento das necessidades desse segmento como um eixo norteador, na organização do planejamento. E, quanto a flexibilidade na elaboração, convida todos os envolvidos a considerar o contexto em que o planejamento será desenvolvido, respeitando as diferenças, as tendências e as características individuais e coletivas dos sujeitos.

Contudo, as observações revelam que, embora houvesse uma tentativa de promover um processo coletivo de elaboração, as ações individuais de planejamento eram predominantes. No período em que estivemos realizando as observações, houve um único encontro coletivo entre os formadores de professores e a coordenação pedagógica. Mesmo assim, não foi possível a participação de todos. O depoimento da coordenadora pedagógica reafirma essa constatação.



Inicialmente realizávamos reunião e os professores das áreas planejavam juntos. Hoje isso raramente acontece. O único grupo que segue o mesmo critério é o grupo dos professores da área de linguagens. Eles costumam se articular e fazem essas reuniões. Agora, geralmente, quando é o professor da casa que já ministra a mesma disciplina no curso regular<sup>6</sup>, então para eles não há a necessidade desse planejamento. Eles já seguem o mesmo programa que já estabelecem no curso regular (Coordenadora pedagógica).

Na fala da coordenadora pedagógica, notamos que há mobilização para promover as reuniões e incentivo para realizar o planejamento coletivo, uma estratégia das coordenadoras para evitar distorções nas propostas de uma mesma disciplina. Algo que elas já haviam constatado ao acompanharem os planos de curso dos formadores.

Nas nossas análises observamos que, além da tentativa de superar as distorções nos planejamentos, havia a intenção de uniformizar as ações pedagógicas do curso, o que seria, em tese, garantido com a realização de planejamentos coletivos, mas que resultasse em uma única sistematização pedagógica.

Compreendemos que é preciso haver certa unidade na ação pedagógica da instituição como um todo, mas ela não pode ser um obstáculo ao processo de aprendizagem dos professores-cursistas. Sob a perspectiva de um ensino reflexivo, acreditamos na autonomia dos formadores em avaliar as possibilidades e limitações apresentadas pelo planejamento solicitado pela instituição. E, neste sentido, não consideramos viável planejar uma disciplina de uma única forma para ser desenvolvida em turmas heterogêneas.

Em nossa concepção, o planejamento coletivo fomenta o desenvolvimento de um processo reflexivo que não só viabiliza a teorização dos pensamentos e das ações práticas individuais, mas, também, envolve as condições sociais de educação. E, justamente por essa característica, o resultado desse processo, necessariamente, não precisa ser padronizado.

Além disso, outros obstáculos impedem a regularidade das reuniões pedagógicas, tais como o fato de haver um número significativo de formadores de professores residentes em outros municípios e de alguns terem outros vínculos empregatícios, impedindo-os de disponibilizar uma carga horária para esses encontros.

A rotatividade das disciplinas entre os formadores, representa uma segunda dificuldade, impossibilitando maior familiaridade com a matéria. Pois, segundo orientações

---

<sup>6</sup> Quando a coordenadora fala do curso regular, ela está se referindo ao curso de Licenciatura em Pedagogia, da UESB, ou seja, o curso que faz parte do quadro de cursos oferecidos pela Instituição Superior de Ensino, com ingresso por meio dos processos seletivos do ENEM e do vestibular da instituição.





do Manual Operativo do PARFOR (Brasil, 2014), o bolsista formador do programa, mesmo lecionando mais de um componente curricular, receberá o pagamento de apenas uma bolsa por mês, sendo vedado, também, o acúmulo de recebimento de bolsas de qualquer outro programa da CAPES ou de agência nacional. Embora consideremos essas regras pertinentes, elas provocam a crescente rotatividade de disciplinas entre os professores, visto a demanda em atender as diversas turmas do curso.

Conseqüentemente, há um prejuízo formativo, tanto para os professores-cursistas, quanto para os formadores, pois se submetem a trabalhar com uma disciplina em que não têm uma base formativa, gerando grau de insegurança em relação ao desenvolvimento do trabalho e vulnerabilizando a formação dos professores-cursistas.

A coordenadora pedagógica revela, também, questões bem preocupantes. Uma delas se refere à realização de planejamentos individuais, uma ação que pode gerar a ideia de ser uma atividade de caráter burocrático, no seio da formação de professores em exercício, ou seja, que funcione como uma atividade, cujo resultado destina-se aos arquivos das secretarias dos cursos, descaracterizando, assim, a real finalidade (Masetto, 2003). Daí a defesa de se incentivar o planejamento coletivo não só para evitar distorções no processo de aprendizagem, mas para criar possibilidades de colaboração entre as dimensões do contexto formativo.

Considerando os argumentos de Russo (2016), observamos que ao assumir uma posição individualista, o formador desgasta o sentido político-pedagógico que suscita o planejamento. Como bem afirma o autor, “ao contrário dessa perspectiva, o planejamento deveria ser visto como instrumento de luta dos professores contra o domínio da tecnocracia que se impõe ao processo educativo” (p. 195).

Em síntese, temos três situações diferenciadas na elaboração e sistematização do planejamento de ensino. A primeira, que envolve uma pequena parcela, refere-se a profissionais que optam por um planejamento coletivo. A segunda, abrangendo um percentual maior, corresponde aos formadores que elaboram, individualmente, o planejamento. A terceira situação é a dos professores adaptam planejamentos de outros cursos para serem desenvolvidos no curso de formação em exercício.

Essas ocorrências nos fazem pensar, por outro lado, nas condições que estão sendo dadas aos formadores de professor para que possam cumprir o planejamento. Observamos, algumas vezes, eles reestruturarem o planejamento por não terem tido retorno da instituição, como a disponibilização do transporte coletivo para aulas de campo. Outras vezes, tiveram de



suspender as aulas ou substituí-las por outra atividade interna por não terem tido as condições para realizá-las.

Em suas análises, Fusari (1990) apresenta alguns aspectos que devem ser considerados na promoção de planejamentos mais reflexivos. Entre esses aspectos, o autor enfatiza a necessidade em transformar as condições de trabalho do professor, garantindo a estes profissionais espaços para que possam comungar com seus pares, reunir para problematizar o trabalho desenvolvido, ressignificando suas ações no coletivo. Entretanto, nas observações realizadas foi possível verificar o quanto os impedimentos para a realização desse trabalho coletivo têm influenciado nas práticas pedagógicas do curso de formação de professores.

Somando-se a essa problemática, existe outra que se revela na opção, por parte de alguns formadores, de não elaborar planejamento para um curso com um perfil específico de alunado. Promovem, assim, intervenção pedagógica baseada em um planejamento que não corresponde à proposta do curso, muito menos ao perfil do cursista com o qual trabalhará. As atividades são estruturadas com base no plano de curso da licenciatura de Pedagogia, formação regular, do campus da UESB de Itapetinga.

Ante esta situação questionamos se o ementário do curso de licenciatura em Pedagogia da UESB é semelhante ao do projeto do curso de Pedagogia para professores em exercício, convênio PARFOR/UESB? Em que esses professores se baseiam para não realizar o planejamento da disciplina para a qual é responsável? E mais, para um curso fundamentado no pressuposto da formação prático-reflexiva, em qual momento desse planejamento podemos afirmar que existe uma perspectiva dialogar com os conhecimentos dos professores-cursistas dessa formação?

Podemos constatar, mediante o depoimento da coordenadora, a existência de impasses que inviabilizam a promoção de práticas reflexivas. A dificuldade para realizar um planejamento coletivo contribui para que esse formador se feche na sua rotina, concentrando esforços para ministrar os conteúdos, e a utilização de um planejamento alheio garante a desvinculação da proposta da realidade social dos professores-cursistas.

Optar em não planejar descaracteriza a ação docente, pois nasce do vazio, da ausência do diálogo e das intencionalidades pedagógicas. Prática que, certamente, atingirá todo o processo ensino aprendizagem. Com afirma D'Ávila (2018, p. 68) “o professor que não planeja não tem consciência clara dos seus objetivos e, por decorrência, de seu ideário



pedagógico ou de como sua ideologia política afeta suas relações pedagógicas na sala de aula”.

Acreditamos, assim com Russo (2016), que problematizar, no âmbito coletivo, a visão burocratizada do planejamento de ensino poderia resultar em um momento enriquecedor de reflexões e tomadas de consciência a respeito do contexto sociocultural da realidade em que estão inseridas as práticas dos educadores. E, insistir na promoção desses encontros, mesmo com todas as dificuldades relatadas pela coordenação pedagógica, potencializaria um outro sentido ao processo ensino-aprendizagem, na formação de professores em exercício.

A plasticidade na ação do planejamento e da autonomia para propor e realizar mudanças, também se configura como uma característica que deve ser observada nas práticas de planejamento reflexivas. Quando o professor assume a aula, quando passa a gerir a classe, esse planejamento toma impulso, passa por situações de reconhecimento, conflitos, pois as intervenções que serão feitas em classe estão questionando a funcionalidade e a pertinência desse planejamento. Nesta discussão, concordamos com Libâneo (2004), quando considera o planejamento um processo contínuo e, por isso, suscetível de constantes reflexões, revisões e correções, para atingir alternativas na solução dos possíveis problemas.

No plano de curso e nas aulas do componente curricular “Instrumentação para Educação Musical”, observamos a necessidade de flexibilização das atividades e situações de ensino planejadas. No plano de curso, entre os objetivos elencados, a intencionalidade em fomentar os conhecimentos teórico-práticos da educação musical para vivenciar/experienciar no contexto da educação básica, por exemplo, não se traduz na relação entre metodologias e conteúdos que possam embasar as situações de ensino para materializar essa proposição.

Essa constatação se tornou mais evidente nas observações realizadas, pois verificamos que as aulas focalizavam um estudo para o domínio técnico-instrumental das propriedades musicais, tais como características do som, estudos do timbre, voz, afinação. Conhecimentos que, de fato, são importantes. Contudo, constatamos a ausência em estabelecer relações entre esses conhecimentos e o contexto de ensino-aprendizagem do campo de atuação dos professores-cursistas.

O professor formador, em uma das suas aulas, causou estranhamento ao propor que os professores-cursistas reproduzissem uma atividade de ensino, junto às escolas da educação básica, sem conhecer a realidade a qual essa ação pedagógica seria materializada. Vários foram os questionamentos feitos em torno da incompatibilidade entre planejado/executado na



formação e a realidade das instituições da educação básica. E isso se deve ao fato de que “[...] as práticas pedagógicas precisam ter sentido, deixam de ser se não houver reflexão, deixam de promover aprendizagens significativas, transformadoras e inovadoras” (Ferreira; Zen, 2018, p. 98).

A ação de estranhamento e problematização, criada pelos professores-cursistas, reafirma a ideia de compreender e vivenciar o planejamento no seio da coletividade. E, nessa perspectiva, Fortes et al. (2018, p. 322) reforça o processo de mobilização e investimento que as instituições de ensino e, particularmente, os sujeitos do processo venham desempenhar.

construir um trabalho coletivo coerente, articulado na escola, é tarefa ousada, que implica persistência, empenho e crença naquilo que se quer realizar. Por isso, fala-se em construção do trabalho coletivo, porque não se trata de algo dado, mas conquistado a médio e longo prazos, com a disponibilidade de cada uma das pessoas envolvidas no cotidiano escolar.

Portanto, a participação efetiva dos professores-cursistas ao questionar a proposição do formador demonstra a possibilidade de promover um outro sentido ao planejamento, pois o conflito e as reflexões feitas mobilizam os sujeitos a repensarem suas práticas e suas consequências para a formação dos alunos. Entretanto, como Fortes et al. afirmam, são posturas que precisam ser, cotidianamente, conquistadas.

Dito isto, é necessário compreender que o planejamento como uma prática reflexiva, problematizadora, coletiva, que abarca a flexibilidade, o diálogo com a realidade, demanda o envolvimento dos profissionais da educação, as mudanças de posturas e mobilização das dimensões que configuram as práticas pedagógicas em propor intervenções que atendam às questões sociais.

## Considerações Finais

O estudo realizado se propôs apresentar uma discussão sobre o planejamento de ensino, em que a perspectiva de se promover um planejamento como uma ação reflexiva, respaldado por práticas democráticas, pensadas e problematizadas no âmbito da coletividade, da reflexividade, da coletividade e flexibilidade fundamenta uma concepção de planejamento como uma ação reflexiva.

Assim, a análise das situações de ensino, desenvolvidas pelos formadores, nos possibilita fazer algumas constatações a respeito do planejamento, no âmbito da formação



superior para professores em exercício. Uma delas reafirma a visão distorcida a respeito do planejamento de ensino, em que prevaleciam planejamentos individualizados ou, até mesmo, a ausência de ações do planejar. Essas práticas minimizavam o sentido político do ato de planejar, descaracterizando as ações pedagógicas dos cursos de formação de professores.

Neste aspecto, verificamos que, apesar de todos os esforços para preparar professores mais reflexivos e analíticos, algumas intervenções pedagógicas não conseguem ampliar seu raio de alcance, restringindo-se a uma formação limitada às situações mais particularizadas de ensino, cuja principal ação é orientar o professor-cursista a trabalhar, da melhor forma, o currículo da educação básica. Salvo, quando os professores-cursistas problematizam as práticas descontextualizadas das realidades vivenciadas por esses profissionais no cotidiano do trabalho.

Eram nessas problematizações, nos conflitos entre o que se estava propondo na formação de professores e a realidade das escolas que o planejamento traçava aproximações com a perspectiva reflexiva. Pois, mesmo não sendo uma intencionalidade na proposta formativa, outras dimensões da prática pedagógica, neste caso os professores-cursistas, davam voz e sentido às suas demandas de trabalho.

Dado essa constatação, torna-se fundamental a superação instrumental e burocratizada na organização do planejamento de ensino, como uma das ações empreendidas pelo coletivo da formação de professores. Será necessário fomentar práticas democráticas, conscientes e problematizadoras no seio da organização e da materialização das situações de ensino-aprendizagem.

## Referências

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Ed. revista e atualizada. Lisboa (Portugal): Edições 70, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009**. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica. Brasília, DF: MEC, 2009.

\_\_\_\_\_. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). PARFOR PRESENCIAL. **Manual Operacional**. Brasília, DF, 25 de fev. 2014. Disponível em: <<http://www.Capes.gov.br/educacao-basica/Parfor>>. Acesso em: 24 maio 2014.

CASTRO, P. A. P. P.; TUCUNDUVA, C. C.; ARNS, E. M. A importância do planejamento das aulas para organização do trabalho do professor em sua prática docente. **ATHENA**. Revista Científica de Educação, v. 10, n. 10, jan./jun. 2008.



CHIZZOTTI, A. **Pesquisa Qualitativa em Ciências Humanas e Sociais**. 2.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

CRUZ, S. P. da S; BATISTA NETO, J. Discutindo os elementos estruturantes da profissionalidade polivalente na docência nos anos iniciais do ensino fundamental. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 35 2012. Porto de Galinhas PE. **Anais...** Porto de Galinhas PE, 2012.

D'ÁVILA, C. Planejamento do processo de ensino e aprendizagem: uma abordagem crítico-cosntrutiva: dinâmica e estruturantes didáticos. In: D'ÁVILA, C.; MADEIRA, A. V. **Ateliê Didático: uma abordagem criativa na formação continuada de docentes universitários**. Salvador: EDUFBA, 2018. p. 67-89.

D'ÁVILA, C.; FERREIRA, L. G. Concepções Pedagógica na Educação Superior: abordagens de ontem e de hoje. In: D'ÁVILA, C.; MADEIRA, A. V. **Ateliê Didático: uma abordagem criativa na formação continuada de docentes universitários**. Salvador: EDUFBA, 2018. p. 21-46.

DEWEY, J. **Cómo pensamos: la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo**. Tradução: Marco Aurélio Galmarini. Barcelona: Paidós, 2010.

FERREIRA, L. G.; ZEN, G. A aula como elemento do trabalho docente: dinâmica e estruturantes didáticos. In: D'ÁVILA, C.; MADEIRA, A. V. **Ateliê Didático: uma abordagem criativa na formação continuada de docentes universitários**. Salvador: EDUFBA, 2018. p. 91-106.

FORTES, Maria Auxiliadora Soares; ARAÚJO, Osmar Hélio Alves; ARAÚJO, Maria Evelyana Alves de; RIBEIRO, Luís Távora Furtado. Planejamento na prática dos professores: entre a formação e as experiências vividas. **Revista Internacional de Formação de Professores**, Itapetininga, v. 3, n. 2, p. 315-324, abr./jun., 2018.

FUSARI, J. C. O planejamento do trabalho pedagógico: algumas indagações e tentativas de respostas. **A construção do projeto de ensino e a avaliação**. São Paulo: FDP, 1990.

GANDIN, D. Posição do planejamento participativo entre as ferramentas de intervenção na realidade. **Currículo sem Fronteiras**, v. 1, n. 1, p. 81-95, jan./jun. 2001.

GAUTHIER, C. et al. **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 1998.

GHEDIN, E. Professor reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Org.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1991.

\_\_\_\_\_. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 5. ed., revista e ampliada. Goiânia: Editora Alternativa, 2004.

\_\_\_\_\_. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Org.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2001.



- MASETTO, M. T. **Competência pedagógica do professor universitário**. São Paulo: Summus, 2003.
- MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo: 2006.
- PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidades e saberes da docência. In: \_\_\_\_\_. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.
- \_\_\_\_\_. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Org.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- \_\_\_\_\_.; ANASTASIOU, L. G. C. **Docência no ensino superior**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- RUSSO, M. H. Planejamento e burocracia na prática escolar: sentidos que assumem na escola pública. **RBPAE**, v. 32, n. 1, p. 193 - 210 jan./abr. 2016.
- SACRISTÁN, J. G. **Poderes instáveis em educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.
- SALES, R. O. **Saberes-fazer da prática docente universitária considerada exitosa a partir do olhar do estudante**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação – PPGE/ UFPE, Recife, 2012.
- SANTOS, E. O. dos. **A formação continuada na rede municipal de ensino do Recife: concepções práticas de uma política em construção**. 2010. 344 f. Tese (Doutorado em Educação) – PPGE/UFPE, Recife, 2010.
- SCHÖN, D. A. **Educando o profissional reflexivo: um design para o ensino e a aprendizagem**. Trad. de Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- SCHÖN, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.
- SIMIONE, M. H. L. **Planejamento reflexivo: estudo sobre o ensino de Língua Inglesa em escolas públicas estaduais de Salvador e região metropolitana**. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – UFBA, Salvador, 2006.
- UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA (UESB). CONSEPE. **Resolução nº 07/2010**. Aprova a mudança de nomenclatura do Curso de Licenciatura em Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental para Licenciatura Plena em Pedagogia com ênfase em Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental. Vitória da Conquista: UESB, 2010.
- ZABALA, A. **A prática educativa. Como ensinar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- ZEICHNER, K. M. **A formação reflexiva de professores: ideias e práticas**. Lisboa: Educa, 1993.