

Planejamento pedagógico para o espaço-tempo aula: reflexões sobre o ato de planejar durante o ERE¹

Pedagogical planning for space-time class: reflections on the act of planning during ERT

Úrsula Cunha Anecleto²
Obdália Santana Ferraz Silva³

Resumo

O planejamento pedagógico constitui-se mais do que uma atividade organizacional do trabalho do professor, pois o ato de planejar envolve interrelação entre aspectos educativos e realidades sociais, políticas, culturais vivenciadas pelos atores educacionais. Nesse sentido, integra as atividades da escola aos contextos sociais, com vista à transformação dessas realidades. Assim, pressupõe uma ação colaborativa, reflexiva e integradora. Por essa perspectiva, este artigo apresenta discussão que atende a um dos objetivos específicos de uma pesquisa de pós-doutorado, a saber: conhecer como ocorreu o planejamento pedagógico do professor para a realização de aulas de Língua Portuguesa durante o Ensino Remoto Emergencial (ERE). Metodologicamente, parte-se de uma abordagem qualitativa e método análise de conteúdo. Os participantes desta pesquisa foram 36 professores que integram o sistema público de ensino, tanto da esfera estadual quanto da municipal, em uma localidade no interior da Bahia. Os achados da pesquisa nos mostraram a existência de desafios pedagógicos para a realização do planejamento colaborativo e participativo durante o ERE devido a alguns fatores, dentre eles a ampliação na carga horária de trabalho do professor, a modificação na atribuição do papel docente e a necessidade de formação do professor para vivenciar o contexto educacional *on-line*.

Palavras-chave: Planejamento Pedagógico. Professor de Língua Portuguesa. Ensino Remoto Emergencial. Análise de conteúdo. Questionário *on-line*.

Abstract

Pedagogical planning is constituted more than an organizational activity of the teacher's work because the act of planning involves an interrelationship between educational aspects and social, political, and cultural realities experienced by educational actors. In this sense, it integrates the activities of the school into the social contexts, with a view to

¹ Estudo pós-doutoral desenvolvido no Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade, na Universidade do Estado da Bahia (Uneb), a partir do projeto intitulado Tecnologias, Letramentos e Formação: itinerâncias e trânsitos na cultura digital, supervisionado pela professora Dr^a Obdália Santana Ferraz Silva. O projeto integra pesquisa desenvolvida no Grupo de Estudos e Pesquisas em (Multi)letramentos, Educação e Tecnologias (GEPLET).

² Doutora em Educação (UFPB). Atua como professora Adjunta no Departamento de Educação da Universidade Estadual de Feira de Santana (Uefs), no Programas de Pós-graduação em Educação (Uefs) e no Programa Pós-graduação em Estudos Linguísticos (PPGEL). E-mail: ucanecleto@uefs.br.

³ Pós-doutora em Estudos Linguísticos (UFBA) e doutora em Educação (UFBA). Atua como professora Adjunta no Departamento de Educação (Uneb), no Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade (Uneb) e no Programa de Pós-graduação em Educação e Diversidade (Uneb). E-mail: beda.ferraz@hotmail.com.

transforming those realities. Thus, it presupposes a collaborative, reflective and integrative action. From this perspective, this article presents a discussion that attends one of the specific objectives of a postdoctoral research, namely: knowing how the teacher's pedagogical planning for the realization of Portuguese Language classes during Emergency Remote Teaching (ERT) occurs. Methodologically, it is based on a qualitative approach and content analysis method. The participants of this research were 36 teachers who are part of the public education system, from state and municipal dependency, in a locality in the interior of Bahia. The research findings showed us the existence of pedagogical challenges for the realization of collaborative and participatory planning during the ERT due to some factors, including the expansion in the teacher's workload schedule, the modification in the attribution of the teaching role and the need for teacher training to experience the online educational context.

Keywords: Pedagogical Planning. Portuguese Language Teacher. Emergency Remote Teaching. Content analysis. Online questionnaire.

Introdução

O ato de planejar a ação pedagógica deve constituir-se em uma atividade intencional para professores, tendo em vista que se instaura por condições filosófico-políticas com as quais são comprometidos, não representando, dessa forma, uma atitude neutra. Como explica Luckesi (1992, p. 117): “O ato de planejar é a atividade intencional pela qual se projetam fins e se estabelecem meios para atingi-los. Por isso, não é neutro, mas ideologicamente comprometido”. Assim, para além de um modo de operacionalizar o uso de recursos materiais, humanos e didáticos, de um ato burocrático, com o preenchimento de planilhas e de transcrição de conteúdo do livro ou de outro material didático para a aula, o planejamento é um processo de decisão da própria atuação do professor no cotidiano do trabalho pedagógico, o que envolve ações e situações interativas entre os atores que fazem parte da dinâmica escolar.

Planejar a ação de ensino pressupõe um processo de racionalização, organização e gestão da atividade docente. Entretanto, por representar uma racionalidade que se pretende comunicativa, deve-se levar em consideração tanto aspectos que dizem respeito ao ambiente escolar quanto aqueles que emergem dos contextos temporais, locais, culturais etc. em que vivem professores, estudantes e sociedade de forma geral. Por essa perspectiva, trata-se de um processo de interação dialógica a respeito das ações e das opções ao alcance do professor; por outro lado, constitui-se por um ato coletivo que envolve a troca de conhecimentos entre interagentes da comunidade escolar.

Conforme nos apresentam Menegolla e Sant’Anna (1993, p. 21), planejar “[...] é pensar sobre aquilo que existe, sobre o que se quer alcançar, com que meio se pretende agir e como avaliar o que se pretende atingir”. Por essa perspectiva, entendemos que o planejamento, nas suas diferentes concepções e interpretações teóricas e pedagógicas –, as quais atravessam o cotidiano e as práticas educativas –, precisa relacionar-se, de forma

direta, com o desejo do professor de promover transformação de realidades, bem como a mudança de *status quo* socioeducacional dos estudantes, que pode representar, conforme Vasconcellos (2009), mudança das suas condições de vida, do seu estar/ser no mundo. Portanto, trata-se de uma atividade complexa, que envolve uma ação reflexiva do docente em relação às próprias experiências, aos saberes teóricos e práticos (PIMENTA, 2002), além de suas perspectivas éticas e estéticas.

Dessa forma, o planejamento pedagógico para o espaço-tempo aula, aqui entendida como ato pedagógico complexo, oportuniza a construção e a transformação de representações sociais, através da mediação entre teoria e prática, por uma práxis reflexiva, considerando que planejar envolve um processo de coordenação e de organização de conteúdos, com vistas à articulação entre as atividades escolares e o contexto sócio-histórico. Portanto, deve partir de condições objetivas e subjetivas para o seu desenvolvimento, superando: ações temporais que demarcam certa estabilidade cronológica e verticalidade no desenho da sequência da aula; estruturas espaciais que delimitam um *locus* fixo para as atividades de ensino; escolhas de recursos materiais que pouco dialogam com o espírito do tempo atual e concepções políticas que ratificam situações de exclusão e de passividade dos estudantes.

Pela dinâmica que lhe é inerente, o planejamento pedagógico é flexível e deve constituir-se como resultado de ações colaborativas e participativas por vários agentes do espaço escolar, tais como professores, estudantes, gestão administrativa, comunidade externa etc. Ademais, deve incorporar em seu escopo problemas cotidianos que fazem parte das realidades dos participantes da atividade de ensino e de aprendizagem, como também promover, a partir de suas ações, a interligação de saberes formais e informais. Dá-se aí uma implicação sistemática do conhecimento humano que é construído e transformado, visando nortear a prática pedagógica. Assim, ao elaborar o planejamento pedagógico para a aula, o professor, como sujeito reflexivo, implica-se com conjunturas que fazem parte da atualidade, compreendendo aspectos sociais, econômicos, políticos, sanitários, dentre outros.

Na perspectiva de Moscovici (2007, p. 8-9), “[...] o conhecimento é sempre produzido através da interação e comunicação e sua expressão está sempre ligada aos interesses humanos que estão nele implicados”. Portanto, o professor, ainda que construa um planejamento para sua sala de aula, poderá ser portador de um projeto de caráter coletivo e colaborativo, constituído de práticas interativas e intencionais. Isso porque as ideias quando são compartilhadas, tornam-se mais significativas e ganham adesão do grupo envolvido, além de promover no ambiente escolar um movimento dialógico.

À vista dessas considerações iniciais, este artigo, recorte de um estudo pós-doutoral, apresenta discussão que atende a um dos objetivos específicos do projeto de pesquisa intitulado “Tecnologias, Letramentos e Formação: itinerâncias e trânsitos na

cultura digital”⁴, a saber: conhecer como ocorreu o planejamento pedagógico do professor para a realização de aulas de Língua Portuguesa durante o Ensino Remoto Emergencial (ERE)⁵. Os participantes da pesquisa foram 36 professores da rede pública de ensino, tanto da esfera estadual quanto municipal, que atuaram com o componente disciplinar Língua Portuguesa nos Anos Finais do Ensino Fundamental, durante o ERE, em uma localidade do interior do estado da Bahia.

Metodologicamente, o estudo, de base explicativa, partiu de uma pesquisa com abordagem qualitativa e método para a interpretação das informações análise de conteúdo categorial. Para a construção das informações, utilizamos o dispositivo de pesquisa questionário *on-line*, disponibilizado para os participantes pela plataforma *Google Forms*, no período de agosto a dezembro de 2021. O *link* para acesso ao questionário foi enviado aos professores por *e-mail*, através dos órgãos de fomento das instituições educativas das quais fazem parte. Este artigo corresponde aos resultados de uma das seções do questionário, que teve como título “dialogando sobre o planejamento para o ensino”.

Horizonte teórico-metodológico da pesquisa

O Ensino Remoto Emergencial (doravante ERE) correspondeu ao espaço-tempo educativo em que as aulas foram realizadas pela mediação das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC), de forma mais ampla por momentos síncronos, tendo como ambiência plataformas digitais de videoconferência, tais como *Google Meet*, *Zoom*, *Cisco Webex Meetings*, *Microsoft Teams* ou *Lives*⁶ realizadas pelo *Instagram*, *Facebook*, *YouTube* etc. A partir da conexão à internet, o ERE representou a virtualização de práticas pedagógicas, do deslocamento e da desterritorialização do espaço físico escolar para o espaço digital; da (des)construção da identidade do professor que, nesse momento, passou a atuar pela ciberdocência⁷, construída em rede e de forma colaborativa.

Nesse sentido, a realização das aulas *on-line* durante esse período caracterizou-se por outra forma de interação professores-estudantes que, mesmo em locais físicos diferentes, mantiveram uma quase rotina do processo educativo, a partir do acesso aos ambientes digitais, tanto de modalidade síncrona (interação entre os atores

⁴ O projeto de pesquisa supracitado foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa e está subscrito pelo CAAE: 43193521.0.0000.0053.

⁵ Apesar de utilizarmos a nomenclatura de Ensino Remoto Emergencial neste artigo, a rede municipal de ensino participante da pesquisa denominou esse período, que correspondeu à fase 1 de retoma das atividades pedagógicas durante no ano de 2021, de atividades não presenciais.

⁶ *Lives* são transmissões ao vivo de áudio e vídeo, geralmente realizadas por plataformas de redes sociais.

⁷ Ciberdocência diz respeito à realização da prática do professor na sala de aula, mediadas pelas TDIC. Isso exige do professor o desempenho de algumas funções: concepção do desenho do espaço virtual, organização e gestão do planejamento pedagógico de forma colaborativa, função técnico-pedagógica em relação às TDIC (TELES, 2009).

educacionais em tempo atual) quanto assíncrona (interação realizada entre os atores educacionais por outras temporalidades). A necessidade de outra representação da sala de aula e de outra organização didática, para além da que já fazia parte da vida diária do professor, na unidade escolar, gerou problematizações em relação aos desenhos pedagógicos da própria aula. Nesse aspecto, concordamos com Oliveira, Silva e Silva (2020, p. 27), quando apresentam que

A sala de aula, por ora fechada, já não pode ser entendida apenas como espaço físico, com alunos e carteiras enfileiradas ou em círculo. Na prática, esse cenário tem inquietado professores, familiares e gestores, que tentam dar continuidade ao processo educacional, mediados pelas Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), em especial, as digitais. Entra em cena, o ensino remoto emergencial, que exige que gestores, coordenadores e professores se posicionem e ajam na intenção de adaptar conteúdos curriculares, dinâmicas de sala, até avaliações, visando dar continuidade a aulas, mediados por tecnologias digitais.

Um ponto de destaque a ser considerado neste estudo é a importância da modificação em relação à dinâmica escolar enrijecida que, muitas vezes, não oportuniza ao professor a realização de atividades didáticas em outros espaços educativos (dentre eles o virtual), para além do espaço físico da escola. Entretanto, compreendemos que, mesmo que o espaço físico escolar se torne condicionado e, também, condicione as ações do professor devido às dinâmicas sociocultural e política que já lhe são inerentes, é reconhecido pelo docente que a sala de aula física não se constitui como único ambiente para aprendizagens formais, a exemplo da leitura e da produção de textos de diversas ordens discursivas. Portanto, de uma prática de ensino presencial na escola, com algumas materialidades mais comumente utilizadas, tais como livro didático, caderno, quadro branco, aula expositiva etc., de forma abrupta, o professor teve seu cenário modificado para, agora, outro locus, imaterial, que abriga, conforme nos apresenta Lévy (2010, p. 17), um “[...] universo oceânico de informação [...], assim como os seres humanos que navegam e alimentam esse universo”, ou seja, para o ciberespaço.

Ensinar nesse espaço de interconexão, mediado pelas TDIC, exige outras habilidades docentes para além de uma transposição didática de conteúdos disciplinares e/ou práticas pedagógicas utilizadas nas salas de aula presenciais. Por certo, nos convida à superação de um modelo passivo de Educação para outro com ações colaborativas entre professores, estudantes e sujeitos que navegam nas/pelas redes digitais. Também, para Bacich, Tanzi Neto e Trevisani (2015), rompe a lógica de uma educação massiva para uma personalizada com as necessidades educacionais dos estudantes (tal como ritmos de aprendizagem) e condições materiais de participação na aula (infraestrutura para conexão, por exemplo).

No entanto, para a realização das aulas *on-line* durante o ERE, respeitando as suas especificidades educativas, tornou-se necessário para o professor (re)planejar a dinâmica da sala de aula, modificando os modos de organização da prática de ensino e de realização

das atividades didáticas pelo discente. Embora entendamos que o planejamento pedagógico, por sua própria natureza, é flexível e aberto, no ERE essa flexibilidade tornou-se uma importante característica, tendo em vista o surgimento de outras necessidades, tais como a compreensão do conhecimento como obra aberta, sempre em construção, a curadoria de informações *on-line* apresentadas por múltiplas linguagens, a construção de processos formativos com vistas à aprendizagem colaborativa, à interação, ao compartilhamento e à socialização de informações, a realização da mediação partilhada na produção de conteúdo (PIMENTEL; CARVALHO, 2020), dentre outras. Somamos a esses aspectos, o contato de professores e de estudantes com realidades emergidas do momento pandêmico, tanto da ordem de conteúdos (o estudo sobre a própria Covid-19 e seus desdobramentos), da utilização de mídias (TDIC, plataformas virtuais etc.) e de espaços educativos (o ciberespaço).

Nesse contexto, o planejamento pedagógico é visto como processo que, conforme Vasconcellos (2009), desdobra-se em dois subprocessos: elaboração e realização interativa. A elaboração do planejamento corresponde a uma fase mental, que deve levar em conta aspectos quanto à realidade onde será desenvolvido, a finalidade para a sua realização e o plano de ação mediadora (VASCONCELLOS, 2009). Quanto à realização interativa, trata-se de um processo sempre em construção devido às realidades emergidas. Por isso, para o planejamento pedagógico, o professor deve referir-se à “[...] reflexão sobre uma realidade presente, que se pretende conhecer [...]” (VASCONCELLOS, 2009, p. 83).

Acrescentamos a esses elementos a finalidade, que diz respeito à dimensão que procura explicitar a intencionalidade, o sentido da ação a ser realizada. Assim, “a finalidade deve ser aberta, um projeto dinâmico, que vai se configurando pela interação com a própria realidade” (VASCONCELLOS, 2009, p. 84). Ainda, apresentamos o plano de mediação que corresponde à “[...] previsão das ações, do movimento, da sequência de operações a serem realizadas para a transformação da realidade” (VASCONCELLOS, 2009, p. 85). Trata-se, então, de uma dimensão mais operacional, quando se criam propostas de intervenção que modifiquem a realidade. Nessa fase, o professor verifica as condições materiais disponíveis para a sua atuação ou, então, para reestruturar os caminhos a serem percorridos.

Para a realização da aula de Língua Portuguesa durante o ERE, intuímos que, no processo de elaboração do planejamento pedagógico, foi necessário ao professor compreender tanto a realidade global quanto a local da sociedade, bem como as circunstâncias e as situações vivenciadas pelos estudantes que fazem parte de suas classes virtuais – estudantes ou parentes contaminados pela Covid-19; aqueles que perderam familiares ou amigos devido à evolução da doença; alunos com precária infraestrutura para participar das aulas *on-line*; estudantes afetados emocionalmente ou financeiramente pela situação pandêmica, dentre outras.

Além disso, entendemos ter sido necessária a adaptação do planejamento à finalidade educativa vivenciada durante esse período (maior conhecimento sobre a situação pandêmica no Brasil e no mundo, por exemplo), promovendo a inclusão de gêneros discursivos às vezes pouco trabalhados no contexto escolar, tais como notícias, documentários, entrevistas, reportagens, receitas médicas, passaporte de vacina, verbetes enciclopédicos, infográfico etc., e de conteúdos que nem sempre estão contidos nos livros didáticos, tais como *fake news*, *deepfakes* etc., mas divulgados pelas mídias durante o período pandêmico. Além disso, como forma de retroalimentar o planejamento, foi necessário ocorrer o plano de mediação, a partir da própria realização da aula, o que levou o professor a incluir no planejamento outros espaços-tempos educativos, tais como as plataformas de videoconferências para as aulas síncronas; repositório ou ambientes virtuais para os momentos assíncronos, a exemplo do *Google Classroom*, *AVA Moodle*; interfaces educativas, entre elas *Kahoot*, *Pixton*, *Mentimeter*.

Por isso, ao planejar as aulas a serem ministradas no ERE, acreditamos ter sido importante ao professor manter-se em constante atitude de (re)elaboração-realização interativa-avaliação do conjunto de suas propostas de ensino, tendo em vista o caráter transformador que se espera da docência. Ademais, a partir da atitude reflexiva ao elaborar o planejamento pedagógico, foi propício ao docente estabelecer relação, *a priori*, entre teoria (planejamento pedagógico) e prática (atuação do professor sobre a teoria), com vistas à construção de uma práxis transformadora, ou seja, de uma ação contínua de reflexão sobre a prática, problematizando a teoria.

Por esse horizonte epistemológico, fundamentamos a metodologia que ancora este estudo: abordagem qualitativa de pesquisa e método análise de conteúdo categorial. Partimos de uma perspectiva qualitativa, pois pretendemos compreender a realidade vivenciada por professores de Língua Portuguesa, da rede pública de ensino em uma localidade do estado da Bahia, em relação à elaboração do planejamento pedagógico durante o período do ERE, entendendo-a como fenômeno complexo e dinâmico, porque envolve, entre tantas situações, o planejamento integrado com as plataformas utilizadas para as aulas, bem como sua flexibilidade; o espaço-tempo das disciplinas nas ambiências digitais; o engajamento digital dos estudantes e do professor; as adaptações didático-pedagógicas nos usos das TDIC; a produção de materiais didáticos para aulas virtuais; a avaliação.

Por isso, procuramos estudar o evento em sua constituição real (os professores responderam ao questionário em momentos de organização dos planejamentos pedagógicos); apresentar as perspectivas desses participantes sobre a própria construção dessa ação educacional; conhecer, mesmo que de forma minimizada e amostral, os contextos de produção docente durante o ERE; interpretar as informações construídas durante o processo de pesquisa de forma coerente com os relatos apresentados pelos participantes. Como dispositivo para a construção das informações da pesquisa e devido à

própria situação de isolamento físico provocada pela pandemia da Covid-19, optamos pela utilização de um questionário *on-line*, acessado pelos participantes pela plataforma Google Form.

O questionário foi composto por sete seções retóricas, que compreenderam a apresentação da pesquisa aos participantes e a anuência para integrar o estudo; a perguntas sobre perfil sociodemográfico dos professores respondentes do formulário; diálogos sobre a construção do planejamento pedagógico, a realização da prática docente e a utilização das TDIC como interfaces mediadoras para a aula de Língua Portuguesa. Também, a partir do questionário, tivemos como finalidade conhecer o *modus operandi* do professor para a (re)elaboração do planejamento, principalmente durante o ERE. Essa parte do questionário continha 13 questões, sendo uma aberta e 12 fechadas com uma única opção para resposta ou mais de uma opção a ser assinalada.

Os participantes foram 36 professores de Língua Portuguesa dos Anos Finais do Ensino Fundamental, integrantes da rede pública de ensino, da esfera estadual e da municipal, em uma localidade do interior da Bahia. Entendemos que, por se tratar de uma pesquisa qualitativa, a amostragem foi significativa, pois nos permitiu a compreensão de particularidades ocorridas durante o período de docência no ERE. Ademais, a participação desses docentes ocorreu de forma voluntária ao se disponibilizarem a acessar o *link* do questionário *on-line*, enviado às redes comunicativas dos professores pelos órgãos de fomento dessas esferas educacionais. O formulário ficou disponível para resposta de agosto a dezembro de 2021, período em que foram sempre instigados e convidados a interagir com a pesquisa.

Dos professores da esfera estadual, 55,2% têm como maior titulação a Pós-graduação *stricto sensu*, nível mestrado, sendo que 71% da esfera municipal possui curso de especialização *lato sensu*, o que nos mostra que, nos dois casos, trata-se de docentes com ampla formação continuada. Além disso, 79,3% dos docentes da rede estadual declararam pertencer ao gênero feminino, enquanto, na rede municipal, 71,4% dos professores identificaram-se com esse gênero, confirmando o que estudos, tal como a tese de doutorado de Dias (2013), já comprovam: a feminização da docência, principalmente em relação à área de linguagem. A faixa etária dos docentes, na rede estadual, situa-se entre 41-50 anos; no município, há uma pequena elevação etária, correspondendo à faixa de 51-60 anos.

Também, perguntamos sobre o tempo de docência: em relação aos participantes da esfera estadual, a maior concentração ocorreu na faixa de 16-20 anos e 21-25 anos de atuação em sala de aula, ambas com 27,6%. No município, a maior concentração ocorreu na faixa de 21-25 anos, perfazendo um total de 42,9% dos respondentes ao questionário. Essa informação nos leva a inferir sobre a importância da valorização da experiência do professor, adquirida, também, pela quantidade de tempo em que se dedica à prática docente, para a resolução de situações próprias da dinâmica educacional, a exemplo da

elaboração de planejamentos de ensino que atendam às dinâmicas educativas da atualidade.

No entanto, reconhecemos, a partir da leitura de Tardif (2012), que os saberes da experiência ultrapassam os anos de dedicação à educação. Por certo, como afirma o autor, “pode-se chamar de saberes experienciais o conjunto de saberes atualizados, adquiridos e necessários no âmbito da prática da profissão docente e que não provem das instituições de formação nem dos currículos” (TARDIF, 2012, p. 49).

Os saberes da experiência, portanto, são resultados da própria ação do professor, além de serem construídos por desafios pelos quais passam na realização de sua profissão. E, por se formar a partir da superação de problemáticas, uma situação apresentada pelos docentes diz respeito à falta de tempo para a elaboração do planejamento devido à dinâmica escolar, embora dados da pesquisa revelem que 75,9% dos partícipes trabalham em apenas uma escola estadual; em relação aos professores do município, o percentual é um pouco maior: 85,7%. Isso nos evidencia que os professores, provavelmente, têm um tempo institucionalizado para a construção colaborativa do planejamento pedagógico, mas que não se torna suficiente para atender às complexas demandas do trabalho docente.

Após a apresentação dos participantes da pesquisa, explicaremos sobre o método para a interpretação das informações e seus desdobramentos. Nessa etapa, elegemos o método análise de conteúdo, por uma abordagem categorial, que, de acordo com Bardin (2016, p. 42), corresponde a um

Conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (BARDIN, 2016, p. 42).

Portanto, trata-se de um método que permite interpretar um *corpus* em formato de texto, com a finalidade de categorizar esses achados a partir das unidades de codificação ou de registros. Essa forma de interpretação das informações da pesquisa, conforme Bardin (2016), estrutura-se por três polos cronológicos e suas sequenciações: a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação.

Figura 1 – Estruturação dos polos cronológicos para a análise de conteúdo.



Fonte – Criado pelas autoras, inspiradas em Bardin (2016).

De forma sintética, apresentamos a seguir cada etapa desse método, conforme acionada na pesquisa. A pré-análise corresponde à fase de organização do *corpus* para a interpretação do pesquisador, neste estudo, as respostas que constam no questionário. Nessa etapa, embora de forma aberta e flexível, foram realizadas algumas ações, tais como: leitura flutuante (contato com as respostas dos partícipes ao formulário para um conhecimento prévio sobre as impressões dos professores sobre a temática da pesquisa); ratificação da escolha do material a ser estudado, a partir da regra da homogeneidade (todos os respondentes são professores dos Anos Finais do Ensino Fundamental, da rede pública de ensino e responderam ao mesmo questionário no mesmo período de tempo) e a regra da pertinência (o questionário foi enviado aos docentes, por uma versão *on-line*, atendendo ao estado de isolamento físico, imposto pela pandemia); construção de uma base de referenciação dos índices, através da emersão das categorias para a análise das informações, que foram: tempo pedagógico, construção colaborativa, conteúdos para planejamento pedagógico e interfaces digitais.

Em seguida, ainda na fase da pré-análise, realizamos a preparação do *corpus* que, conforme apresenta Bardin (2016), tem a função de promover um alinhamento dos enunciados para, então, oportunizar a realização da categorização dos achados da pesquisa. Nessa etapa, observamos como foram respondidas as questões propostas no questionário, percebendo com que frequência, nas questões objetivas, foi assinalada a opção “não sei responder”, o que poderia configurar, pelo participante, pouca

intencionalidade em apresentar uma realidade ou, na questão subjetiva, a frequência pela escolha do enunciado “não se aplica”, encerrando, assim, a interação sobre a temática.

Dos 36 questionários respondidos, verificamos que a opção “não sei responder” ocorreu em sete deles, principalmente quando a questão versava sobre a construção colaborativa do planejamento pedagógico; a inclusão de gêneros discursivos da esfera digital no planejamento, antes da pandemia; a adaptação do planejamento pedagógico para estudantes com necessidades específicas de aprendizagem⁸. A opção “não se aplica”, na questão aberta, foi apresentada cinco vezes, pois o participante, nesse momento, não acrescentou outro gênero que possa ter trabalho com os estudantes.

Após a pré-análise, teve início a segunda etapa da análise de conteúdo: a exploração do material. Nessa fase, organizamos os resultados do questionário em duas unidades de registro (segmentos do conteúdo), que agregaram as categorias emergidas na pré-análise: 1) construção do planejamento pedagógico anterior ao ERE e 2) construção do planejamento pedagógico durante o ERE. Essas unidades apresentaram pertinência, objetividade e fidelidade ao objetivo de pesquisa.

Por fim, como forma de revelar os achados da pesquisa, realizamos a) o tratamento dos resultados, b) a elaboração de inferência e c) a interpretação das informações. O tratamento dos resultados nos oportunizou elaborar algumas sínteses e descrições sobre a problemática, que serão apresentadas na seção dos resultados da pesquisa. A elaboração de inferência nos levou à identificação de características específicas quanto à construção do planejamento pedagógico pelo professor, considerando o período anterior e o momento em que vivenciou o ERE. As informações contidas nas unidades de registro nos levaram à interpretação dos resultados, fundamentada nas categorias propostas no estudo.

Resultados e discussões

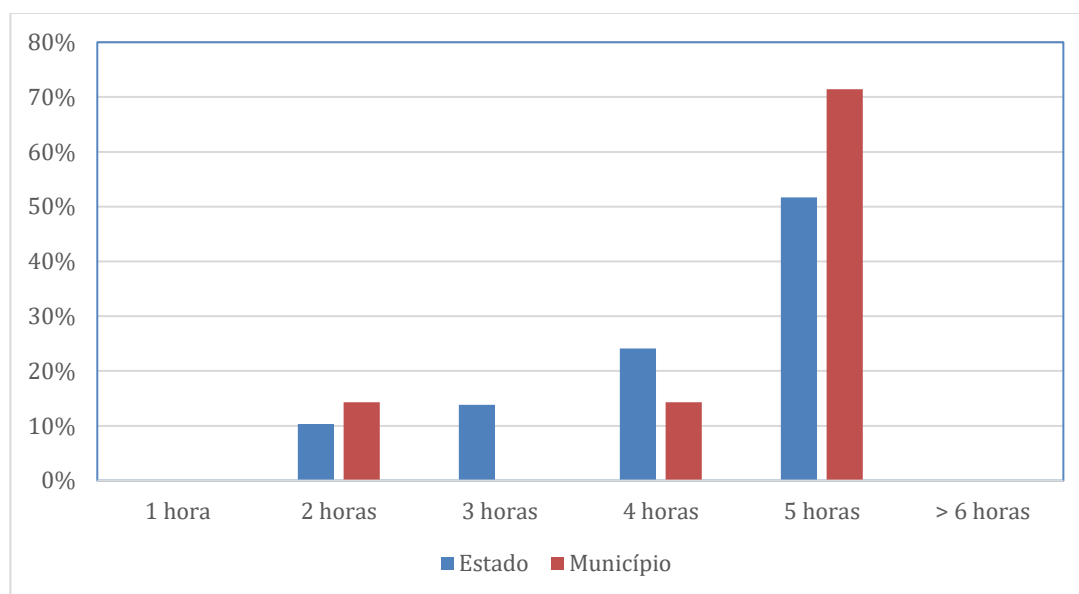
O recorte de pesquisa a que se propôs este artigo, como já apresentado anteriormente, tem como centralidade a compreensão sobre a atividade de elaboração do planejamento pedagógico do professor de Língua Portuguesa, dos Anos Finais do Ensino Fundamental, da rede pública de ensino de uma localidade do estado da Bahia, especificamente das esferas municipal e estadual. Conforme já apresentado anteriormente, como segmentos de conteúdo para o estudo emergiram duas unidades de registro, basilares para a análise das informações: 1) construção do planejamento pedagógico anterior ao ERE e 2) construção do planejamento pedagógico durante o ERE.

Ao interpretar as informações que constam no questionário, verificamos que, em relação à unidade de registro 1, alguns dados nos fizeram inferir que o tempo para se

⁸ Este aspecto não será discutido neste estudo.

dedicar ao planejamento tornou-se a principal problemática para muitos partícipes, tendo em vista a quantidade de atribuições inerentes à profissão docente, mesmo antes do ERE. Além dessa situação, 51,7% dos professores da rede estadual e 71,4% da rede municipal informaram dedicar-se cinco horas, por semana, para a organização do planejamento pedagógico do componente Língua Portuguesa, ultrapassando, muitas vezes, a quantidade de horas destinadas a essa atividade na carga horária docente oficializada pelos órgãos de fomento da Educação, geralmente, em torno de 4 horas. Sobre isso, apresentamos o gráfico 1 a seguir:

Gráfico 1 – Tempo utilizado pelo professor para a elaboração do planejamento pedagógico, antes do ERE.



Fonte: dados da pesquisa.

Sobre isso, dialogamos com Arroyo (2000, p. 27), quando apresenta que

Os tempos de escolas invadem todos os outros tempos. Levamos para casa as provas e os cadernos, o material didático e preparação das aulas. [...] Não damos conta de separar esses tempos porque ser professoras e professores faz parte de nossa vida pessoal.

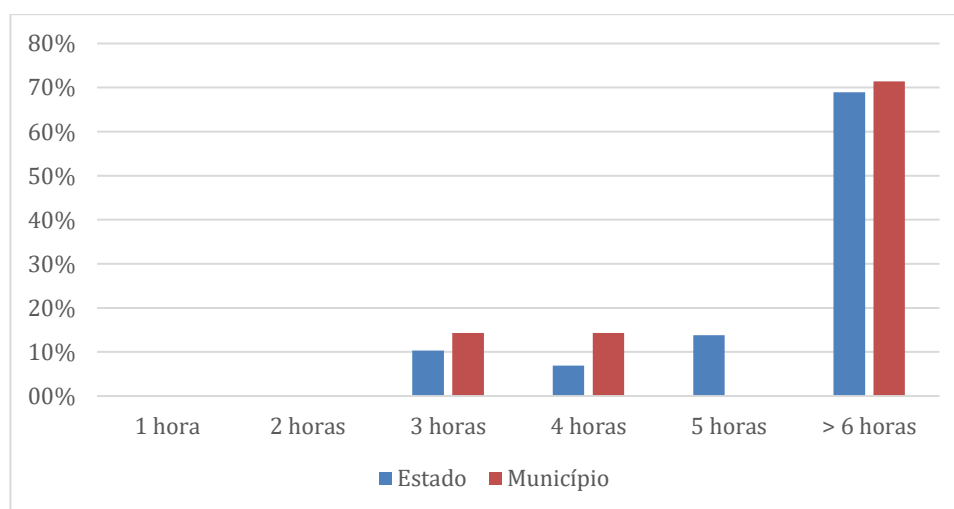
A sobrecarga de trabalho devido às atribuições rotineiras do professor faz com que alguns profissionais não reservem um tempo com qualidade para a realização do planejamento pedagógico que, muitas vezes, torna-se uma ação cansativa e burocratizada, resumindo-se ao preenchimento de planilhas e a escolhas de materiais didático-pedagógicos. Ainda em relação à unidade de registro 1, quando questionados sobre a forma de realização do planejamento, 79,3% dos docentes da esfera estadual disseram que é construído tanto de forma coletiva (em menor grau), quanto de forma individual, embora acreditem que a construção em rede se torna mais adequada para atender às necessidades educativas dos estudantes. Os professores do município apresentam essa mesma realidade, o que foi informado por 71,4% dos respondentes ao questionário.

O trabalho colaborativo contribui para a autoaprendizagem do professor, bem como para a compreensão da realidade, a partir de diversas perspectivas interpretativas. Por isso, se torna uma importante estratégia para a realização do planejamento pedagógico nas unidades escolares. No entanto, mesmo reconhecendo que se trata de uma ação extremamente significativa para a dinâmica educacional, informações da pesquisa condizentes com a unidade de registro 2 nos mostram como a organização colaborativa do planejamento pedagógico, ação ainda incipiente nas escolas, foi minimizada durante o ERE.

Devido à alteração do cenário pedagógico da escola durante o ERE, que modificou a materialidade, de um espaço entre quatro paredes, para outro que pressupõe organização no ciberespaço, mediada por plataformas e ambientes virtuais, o conteúdo para o planejamento pedagógico do professor de Língua Portuguesa também foi modificado para contemplar outros gêneros discursivos e novas interfaces digitais. Em rede, esses meios potencializam a aprendizagem por descoberta, interferindo na prática pedagógica do professor, apresentando a urgência de ações colaborativas e interdisciplinares. Entretanto, para isso, há necessidade de (res)significação do ato de planejar.

De acordo com Vasconcellos (2009), para a realização do planejamento pedagógico, o professor pode colocar-se como sujeito transformador no processo educativo. Assim, é necessário querer modificar realidades e poder realizar essas mudanças, a partir de atividades materiais e de recursos objetivos. O planejamento, então, torna-se necessidade para o professor, que deve sentir-se motivado para fazê-lo. Mas, conforme a unidade de registro 2, a nova conjuntura educacional vivenciada durante o ERE tornou essa ação ainda mais complexa, conforme apresentam os partícipes da pesquisa, o que pode ser visualizado pelo gráfico 2.

Gráfico 2 – Tempo utilizado pelo professor para a elaboração do planejamento pedagógico, durante o ERE.



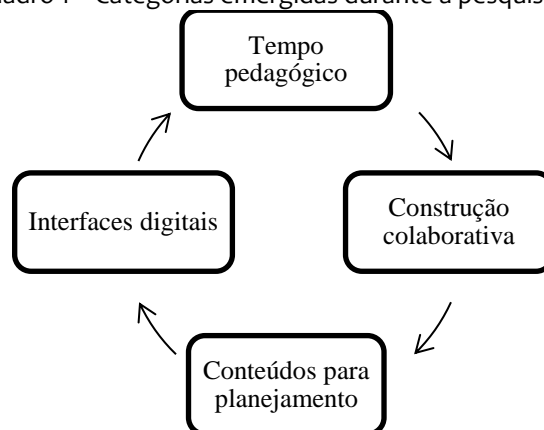
Fonte: dados da pesquisa.

Dentre as situações destacadas, evidenciamos: a) ampliação de tempo para a realização do planejamento que, como apresentado por 68,9% dos professores da esfera estadual e 71,4% da rede municipal, agora ultrapassa o tempo de seis horas para sua realização; b) modificação dos estilos de atividades e de materiais didático-pedagógicos para o desenvolvimento da aula de Língua Portuguesa, para que atendessem às reais necessidades de aprendizagem dos estudantes, conforme destacado por 58,6% dos partícipes das escolas do estado e 42,9% dos docentes das unidades municipais; c) proposição de atividades que atendam à situação de acesso às TDIC dos estudantes, tendo em vista que muitos possuem precária infraestrutura tecnológica, problemática evidenciada por 34,5% dos docentes do estado e 28,6% do município; d) dificuldade de contato com colegas para a elaboração do planejamento pedagógico de forma colaborativa, fato evidenciado por 24,1% dos professores da esfera estadual e 28,6% dos docentes da esfera municipal.

Entendemos, no entanto, que apesar da complexidade que envolve o ato de planejar, essa ação torna-se possível e necessária para uma prática pedagógica transformadora, pois, sendo o planejamento, um ato político, um discurso a ser colocado em prática, que interfere no cotidiano das pessoas para as quais se planeja, seja para aulas presenciais, seja para aulas *on-line*, não basta ao professor dominar conteúdos da disciplina que leciona. É importante que ele trace metas e objetivos, contextualize saberes, que os situe em determinado momento sócio-histórico, compreendendo a realidade de seus estudantes, e que fundamente suas ações educacionais com teorias pedagógicas consistentes, que contribuam para reflexão avaliação da prática

Esse movimento só se torna possível através do planejamento, que constitui o documento norteador de todo o processo educativo. Emergiram, a partir das informações construídas no questionário e apresentadas nas unidades de registro 1 e 2, categorias que ampliaram a compreensão sobre o ato de planejar, principalmente durante o período do ERE, tais como tempo pedagógico, construção colaborativa, conteúdos para planejamento pedagógico e interfaces digitais.

Quadro 1 – Categorias emergidas durante a pesquisa



Fonte – Criado pelas autoras.

Ao abordarmos sobre o tempo pedagógico para o planejamento, destacamos a importância de atividades sistematizadas e frequentes, com vistas à sua elaboração. No entanto, durante a pandemia, ficou evidente a intensificação do trabalho educacional, o que gerou uma sobrecarga para o professor. Como consequência, docentes durante o ERE tiveram que desempenhar, para o momento, papéis que lhe exigiram esforço e conhecimento para além do que estavam preparados, tais como organização de salas de aula virtual, tanto de forma síncrona (utilização de plataformas de videoconferência, de interação e de aprendizagem) quanto assíncronas (utilização de repositórios para materiais didáticos), apesar de, como já apresentado neste artigo, muitos participantes já terem cursado ao menos uma formação continuada.

A intensificação do trabalho reduziu a quantidade de tempo para que professores se dediquem à ação do planejamento. A partir de Contreras (2011, p. 22 – tradução nossa)⁹, compreendemos que esse fato traz muitas reverberações para a qualidade de ensino e, consequentemente, para a aprendizagem dos estudantes, pois

Por um lado, favorece a rotinização do trabalho docente, já que impede o exercício reflexivo empurrado pela pressão do tempo. Por outro, facilita o isolamento dos colegas, privando-os de tempo para encontro para discutir e intercambiar experiências profissionais, ocasionando, dessa forma, o individualismo.

O professor vive, de certo modo, sob o controle e a burocratização do estado, que impele a desenvolver atividades exaustivas; e, dada a pressão do tempo, os encontros com os pares, as discussões coletivas para reflexão e a troca de experiências – estas como atividade de formação – ficam preteridas. Outro aspecto a ser mencionado diz respeito ao trabalho colaborativo para a construção do planejamento pedagógico. Sobre isso, destacamos a necessidade de participação de vários atores do ambiente educacional nesse processo, tendo em vista que a ação de planejar proporciona uma rica oportunidade para se repensar a própria função da prática pedagógica e da educação escolar. Vasconcellos (2009, p. 93 – grifos do autor) apresenta que “[...] a participação no processo de planejamento tem a ver com uma questão muito prática: o desejo de que as coisas planejadas **realmente aconteçam**”; tem a ver, ainda, com ousar fazer, com o desafio da transformação e com a necessidade de se saber como, por que e para que se faz. Dessa forma, torna-se, também, um elemento estratégico para conquistar o engajamento do professor, de forma reflexiva e motivada.

Ampliando os achados da pesquisa, identificamos que a estruturação de conteúdos para o planejamento pedagógico realizado durante o ERE foi outro desafio para os professores. Para o trabalho com Língua Portuguesa, documentos oficiais, tais como

⁹ De una parte, favorece la rutinización del trabajo docente, ya que impede el ejercicio reflexivo empujados por la presión del tiempo. De otra, facilita el aislamiento de los compañeros, privados de tiempos de encuentro en que discutir y intercambiar experiencias profesionales, fomentándose de esta forma individualismo. (CONTRERAS, 2011, p. 22).

Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998) e, mais recentemente, a Base Nacional Curricular Comum (BRASIL, 2018), apresentam como objeto de ensino a discussão a respeito da linguagem como um produto cultural, social e historicamente situado. Dessa forma, pretende-se desenvolver habilidades de leitura, de escrita, de fala e de escuta de textos com significados social e cultural para os estudantes.

Portanto, o planejamento pedagógico para Língua Portuguesa deve contemplar o entendimento dos usos da língua através de arranjos pelos quais se constroem textos que contemplem diferentes contextos socioculturais e a diversidade de linguagens; pois, o cenário pandêmico levou o professor a orquestrar outras formas que favorecessem a interação e as aprendizagens linguísticas dos estudantes. Por isso, como conteúdo de ensino, foram inseridos outros gêneros discursivos no planejamento, que antes não eram comuns no espaço da aula, tais como: tirinhas e HQ virtuais, memes, post de rede social, mensagens de aplicativos, podcast, *e-mail*, tutorial em vídeo, animação, gifs, blogs etc.

Esses gêneros discursivos e mídias que povoam o ciberespaço contribuíram para a ampliação do contato de professores (e de estudantes) com uma diversidade de interfaces digitais – WhatsApp, YouTube, Pixton, correios eletrônicos, plataformas de podcasts, Facebook, Instagram, dentre outras. As interfaces – superfícies de contato, de tradução, de articulação no ciberespaço – possibilitaram ao professor de Língua Portuguesa planejar outros formatos de aula e outras construções pedagógicas, que contribuíssem para a aprendizagem de estudantes, muitos deles nascidos na era digital.

Conclusão

O trabalho do professor durante o ERE ocasionou mudanças de diversas ordens sobre a ação docente, dentre elas, neste artigo, destacamos a organização do planejamento pedagógico. De uma ação compreendida, muitas vezes, como meramente burocrática para uma atividade reflexiva, colaborativa e engajada, compreendemos que o planejamento representa uma fundamental atitude pedagógica, que potencializa a própria prática do professor e a transformação da realidade dos estudantes.

O planejamento pedagógico, por certo, pode representar um importante meio para a comunicação entre professores e seus pares, além de outros grupos, tais como estudantes, gestores, comunidade externa etc., embora asseveremos a complexidade do constructo e da organização educacional. Ademais, apesar do desafio que representou o ato de planejar durante o ERE, alguns deles apresentados neste artigo, intuímos que o planejamento é uma possibilidade transformadora, pois liga-se, estritamente, à probabilidade de mudança do *status quo* educacional.

No entanto, apontamos, com este estudo, a necessidade de estabelecer condições objetivas que motivem os professores ao ato de planejar, tais como carga horária equitativa que favoreça as atividades de ensino, de planejamento e de gestão da

aprendizagem dos estudantes; desenvolver uma cultura aprendente no espaço escolar, que incentive o aprender a aprender constante, atendendo, assim, ao espírito de cada época; possibilitar momentos reflexivos no espaço escolar, tanto em sua estrutura física quanto virtual, que contribuam para a reorganização do trabalho docente; valorizar a criatividade como elemento fundante para o ser professor; estimular a interação constante entre os atores educacionais; compreender o momento do planejamento como atividade de autoformação.

Portanto, inferimos a realização do planejamento pedagógico como um elemento de síntese e de reapropriação do trabalho do professor. Desse modo, reafirmamos a importância do caráter colaborativo dessa ação pedagógica, a fim de evitar a fragmentação do processo e a desqualificação desse meio teórico-metodológico educacional. Planejar no ERE nos revelou desafios quanto à organização da atividade docente; mas, também, nos oportunizou outras aproximações, rompendo, assim, com um caráter dogmático ou fixo do planejamento. Também, nos ensinou como devemos, enquanto docentes, estar abertos e atentos à realidade que nos cerca.

Agradecimentos

Agradecemos à Universidade Estadual de Feira de Santana (Uefs) pelo financiamento do Projeto de Pesquisa intitulado ‘Tecnologias, Letramentos e Formação: itinerâncias e trânsitos na cultura digital’, através do Edital da PPPG 01/2021.

Referências

ARROYO, Miguel. **Ofício de mestre: imagens e auto-imagens**. Petrópolis: Vozes, 2000.

BACICH, Lilian; TANZI NETO, Adolfo; TREVISANI, Fernando de Mello. **Ensino Híbrido: personalização e tecnologia na educação**. Porto Alegre: Penso, 2015.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa, Portugal; Edições 70, LDA, 2016.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa/ Secretaria de Educação Fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

CONTRERAS DOMINGO, José. **La autonomía del profesorado**. Madrid: Morata, 2001.

DIAS, Alfrancio Ferreira. **Relações de gênero no trabalho docente: um estudo de caso no Colégio Estadual Atheneu Sergipense**. Orientador: Maria Helena Santana Cruz. 2013. 241 f. Tese (Doutorado) - Curso de Sociologia, Núcleo de Pós-graduação e Pesquisa em Ciências Sociais, Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2013. Disponível em: https://ri.ufs.br/bitstream/riufsf/6264/1/ALFRANCIO_FERREIRA_DIAS.pdf. Acesso em: 26 jan. 2022.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. 3 ed. Tradução Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34, 2010.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Planejamento e avaliação na escola: articulação e necessária determinação ideológica.** Disponível em:

http://www.crmariocovas.sp.gov.br/int_a.php?t=014. Acesso em: 02 mar. 2022.

MENEGOLLA, M.; SANT'ANNA, I. M. **Por que planejar? Como planejar?: currículo, área, aula.** 2 ed. Petrópolis: Vozes, 1993.

MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais: investigações em psicologia social.**

Petrópolis: Vozes, 2007. Disponível em:

https://www.academia.edu/25698906/MOSCOVICI_S_Representa%C3%A7%C3%B5es_Sociais. Acesso em 02 mar. 2022.

OLIVEIRA, Sidmar da S.; SILVA, Obdália. S. F.; SILVA, Marcos José de O. Educar na incerteza e na urgência: implicações do ensino remoto ao fazer docente e a reinvenção da sala de aula. **Educação**, v. 10, n. 1, p. 25–40, 2020. Disponível em:

<https://periodicos.set.edu.br/educacao/article/view/9239>. Acesso em: 24 jan. 2022.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido. (Org). **Saberes pedagógicos e atividade docente.** São Paulo: Cortez Editora, 2002.

PIMENTEL, Mariano; CARVALHO, Felipe da Silva Ponte. Princípios da Educação Online: para sua aula não ficar massiva nem maçante! **SBC Horizontes**, maio 2020. ISSN 2175-9235. Disponível em: <<http://horizontes.sbc.org.br/index.php/2020/05/23/principios-educacao-online>>. Acesso em: 20 fev. 2022.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** 13 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

TELES, L. A. Dimensões da aprendizagem colaborativa no design e gerenciamento de ambientes online. **ARTEFACTUM - Revista de Estudos em Linguagens e Tecnologias.**

ANO VII – Nº 02 / 2015. Disponível em:

<http://artefactum.rafrom.com.br/index.php/artefactum/article/view/780/472>. Acesso em: 29 jan. 2022.

VASCONCELLOS, Celso. dos S. **Planejamento: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político pedagógico.** 19 ed. São Paulo: Libertad, 2009.

Recebido: 05.03.2022

Aprovado: 31.05.2022