



UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL
CAMPUS CHAPECÓ
CURSO DE PEDAGOGIA

ARMANDA REOLON
MARISA POMPERMAIER KUNZLER

O CADERNO DE PLANEJAMENTO DO PROFESSOR ALFABETIZADOR:
ANÚNCIOS E DESAFIOS

CHAPECÓ, 2017

ARMANDA REOLON
MARISA POMPERMAIER KUNZLER

O CADERNO DE PLANEJAMENTO DO PROFESSOR ALFABETIZADOR:
ANÚNCIOS E DESAFIOS

Trabalho de conclusão de curso de graduação apresentado ao curso de Pedagogia da Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS, como requisito para obtenção do título de Licenciado em Pedagogia, sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Maria Lúcia Marocco Maraschin.

CHAPECÓ, 2017

ARMANDA REOLON
MARISA POMPERMAIER KUNZLER

O CADERNO DE PLANEJAMENTO DO PROFESSOR
ALFABETIZADOR: ANÚNCIOS E DESAFIOS

Trabalho de conclusão de curso de graduação apresentado como requisito para obtenção de grau de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS.

Orientador (a): Prof^a Dr^a Maria Lucia Marocco Maraschin

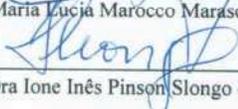
Este trabalho de conclusão de curso foi defendido e aprovado pela banca em:

20/07/2017

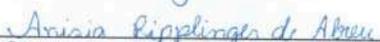
BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr^a. Maria Lucia Marocco Maraschin – UFFS



Prof^a Dra Ione Inês Pinson Slongo - UFFS



Prof^a Me. Anisia Ripplinger De Abreu

O CADERNO DE PLANEJAMENTO DO PROFESSOR ALFABETIZADOR: ANÚNCIOS E DESAFIOS

¹Armanda Reolon

²Marisa Pompermaier Kunzler

³Maria Lucia Marocco Maraschin

RESUMO

O presente estudo tem como propósito compreender a dinâmica e o processo de registro do planejamento da ação educativa do 1º ano do ensino fundamental, por meio da análise de planejamentos de professores. São objetivos desta pesquisa: identificar as concepções de planejamento e de prática educativa em teóricos da área e no material empírico selecionado; buscar, por meio das ações educativas propostas, saberes e/ou habilidades intencionadas pela ação a ser desenvolvida. Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa documental com suporte bibliográfico. Constituíram documentos deste trabalho, 03 (três) cadernos de professores alfabetizadores da rede estadual de ensino, com atuação na cidade de Chapecó, no Oeste catarinense, selecionados em decorrência de vínculo com programas de formação de professores da Universidade Federal da Fronteira Sul. A análise e interpretação dos resultados da pesquisa seguiram a orientação e os indicadores da Análise de Conteúdo de Bardin (1979), sintetizada por Triviños (1989), o qual propõe: pré-análise, análise categorial e análise inferencial. Como resultado, este estudo permite destacar que o exercício/ato de planejar faz parte, ou pelo menos deveria fazer parte da vida cotidiana do professor. Trata-se de um processo que demanda atenção a uma multiplicidade de fatores que circunscrevem a ação educativa. Concluímos, igualmente, que o planejamento dista, e muito, do que intencionam os autores que dele se ocupam. Entre os cadernos estudados, embora em pequena amostra, nos deparamos com três perspectivas de planejamento: a primeira se revela como um exercício que denominamos fichário: um agrupamento de atividades aleatoriamente selecionadas em atenção à alfabetização; outra se trata de um exercício que anuncia protagonismo pelo processo de construção de conhecimento, no entanto, registra poucas atividades, ações, que revelem este fazer; o terceiro exercício analisado apresenta registros semanais de aulas planejadas, no entanto segue rigorosamente o desenvolvimento das mesmas habilidades cognitivas do início ao fim de ano letivo, tendo o alfabeto como eixo central de organização. Cabe-nos destacar, contudo, a necessidade da compreensão do registro do planejamento das ações educativas como um processo que demanda reflexões permanentes sobre a própria prática educativa em desenvolvimento.

Palavras-Chave: Planejamento do professor alfabetizador. Função social do registro. Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

ABSTRACT

¹ Acadêmica da 10ª fase do Curso de Pedagogia da UFFS, 2017.1.

² Acadêmica da 10ª fase do Curso de Pedagogia da UFFS, 2017.1.

³ Professora Adjunta do Curso de Pedagogia da UFFS, nas Disciplinas de Alfabetização I e II: teoria e prática, Mestre e Doutora em Educação, pesquisadora do grupo de Pesquisa: Formação docente e processos educativos

The purpose of this study is to understand the dynamics and the process of the planning records of the educational action of the 1st year of Elementary School, through the analysis of teachers' plans. The objectives of this research are: identifying conceptions of planning and educational practice in theorists of this area, and in the empirical material selected; seeking, through the educational actions proposed, intended knowledge and/or skills for the one to be developed. Methodologically, this is about a documentary research with bibliographic support. It was constituted, as documents for this report, three (3) literacy teachers' notebooks from the State Education Network, acting in the city of Chapecó, in the Western of Santa Catarina State, selected as a result of a link with teacher training programs of the Universidade Federal da Fronteira Sul. The analysis and interpretation of the research results followed the orientation and indicators of the Bardin's Content Analysis (1979), synthesized by Triviños (1989), which proposes: pre-analysis, categorical analysis and inferential analysis. As a result, this study allows to emphasize that the exercise/act of planning is part, or at least should be part of teachers' daily life. It is a process that requires attention to a multiplicity of factors which circumscribe the educational action. We also conclude that planning is way too far from what is proposed by the authors who are concerned to it. Among the studied notebooks, in a small sample though, we face three planning perspectives: the first is an exercise we call as a binder: a group of activities randomly selected concerning literacy; another is an exercise that announces protagonism by the process of knowledge construction, however, it registers few activities, actions, which reveal this act; the third exercise analyzed presents weekly records of planned classes, but it strictly follows the development of the same cognitive abilities from the beginning to the end of the school year, with the alphabet as the central point of organization. It is important to highlight, however, the need to understand the planning records of the educational actions as a process that requires permanent reflections about the educational practice itself that is being developed.

Key-words: Literacy teacher's planning. Social function of the records. Initial years of Elementary School.

1. INTRODUÇÃO

Se não houver frutos, valeu a beleza das flores...
Se não houver flores, valeu a sombra das folhas...
Se não houver folhas, valeu a intenção da semente...
Henfil.

Durante o processo de formação inicial, viabilizado pelos diferentes componentes que compõem a matriz curricular do Curso de Pedagogia, sistematicamente foi dado ênfase ao papel do planejamento e do registro das ações educativas a serem desenvolvidas pelo professor em sala de aula, independentemente do processo educativo no qual este possa vir a atuar. Particularmente no Estágio nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, componente curricular obrigatório, esta perspectiva teórico/prática foi materializada inicialmente por

exercícios de reflexão sobre a relação teoria e prática, na e para a construção do processo e das ações educativas. Isso posto foi seguido por indagações tais como: O que significa saber ensinar? Como planejar de modo que o ensinar alcance o modo de aprender das crianças? O que se faz necessário, enquanto exercício anterior ao planejamento? Quais são os tipos de planejamento que melhor contribuem no processo educativo das crianças? Acreditamos, pois que a problematização possa ser o melhor itinerário para todo e qualquer fazer docente e discente.

Em razão disso, antes de adentrarmos a escola e a sala de aula no exercício anteriormente citado, resgatamos a base epistemológica da dimensão pedagógica necessária ao processo de ensino/aprendizagem. Compreendidos estes fundamentos como ponto de partida para as intencionalidades previstas em um projeto de ensino, buscamos refletir acerca dos registros de práticas desta natureza, compreendendo a linguagem escrita como fundante na construção das identidades de aprendizagem; tanto para o professor quanto para as discentes.

Nesta perspectiva nos colocamos a caminho, amparadas nos indicadores sumarizados como as dez marcas da inteligência, estudadas e publicizadas por Demo (2000, p. 29).

[...] capacidade de duvidar; saber de seus limites e potencialidades; ultrapassar as aparências; habilidade de estilo dialético; indicar erros e corrigi-los; saber aprender do que já se aprendeu e saltar para o que ainda não se aprendeu; pesquisar no sentido pedagógico do questionamento reconstrutivo; habilidade de buscar soluções; não curvar-se a nenhum conhecimento vigente, nem o científico, escutando outros saberes; saber que ninguém se emancipa sem a ajuda dos outros.

Em razão disso, mediadas pelos desafios em destaque e as discussões teórico/práticas em construção, buscamos no pressuposto colaborativo da pesquisa, a compreensão de que:

O professor [...] é um promotor de cultura de aprendizagens e o orientador que incentiva a seleção e a organização das informações e da pesquisa do aluno. Ele precisa ser um inovador na perspectiva da ruptura com os modelos existentes e de procura de novos paradigmas [...] (ENRICONE, 2006, p.18-19).

A afirmação em voga situa o objeto deste estudo: Sendo o professor um promotor das novas culturas de aprendizagem, um mediador das informações a serem buscadas e pesquisadas pelos estudantes, que rumos e compromissos revelam as ações educativas por ele planejadas? Ou seja, o que anunciam os cadernos de planejamento da ação educativa de professores do 1º ano do ensino fundamental? O que podemos depreender deles, tem em vista a aprendizagem das crianças do 1º ano?

Ensejamos neste exercício identificar os rumos, os processos e as ocupações que constituem o fazer docente do professor alfabetizador do 1º ano. Em razão disso, definimos

como problema deste estudo: **Que papel cumpre o planejamento do professor, enquanto registro das práticas educativas do professor do 1º ano do Ensino Fundamental?** Nesse sentido, investigamos o processo de organização e planejamento das práticas educativas dos professores alfabetizadores.

Tendo em vista os propósitos explicitados anteriormente apresentamos a metodologia de estudo as concepções de planejamento e prática educativa, os tipos de planejamento e algumas reflexões sobre a função social da escrita. No que se refere aos resultados e interpretações de estudo situamos o leitor quanto as pratica de planejamento do professor sua sistematização e compromissos curriculares.

2. METODOLOGIA DE ESTUDO

Quanto à fonte documental, determinamos para fazer parte deste acervo 03 (três) cadernos de professores alfabetizadores atuantes na rede estadual de ensino em Santa Catarina, selecionados intencionalmente, em decorrência do vínculo com programas de formação de professores da Universidade Federal da Fronteira Sul. Esses cadernos foram disponibilizados pelas professoras para acervo e estudos das disciplinas de alfabetização I e II, sob a guarda da professora da disciplina.

Buscamos com esta pesquisa, conhecer como se dá o processo de planejamento, os tipos de registro deste e que importância esse exercício revela para o ensino na alfabetização nos anos iniciais do ensino fundamental. Com a intenção de melhor compreender o que está registrado, fizemos uma pesquisa com suporte bibliográfico, buscando as significações trazidas pelos autores que tratam do planejamento e suas formas de registro.

A análise e a interpretação dos resultados da pesquisa seguiram as orientações da Análise de Conteúdo, de acordo com Bardin (1979) e sintetizada por Triviños (1989), qual propõe: pré análise, análise categorial e análise inferencial, compreendidas como uma leitura geral dos registros; uma segunda leitura com destaques e agrupamentos categoriais e um terceiro movimento que propõem posicionamento e compreensões acerca do depreendido.

Na sequência, situamos o leitor com registros de natureza formativa disponíveis a diferentes exercícios de formação professores: formação inicial e formação continuada, servindo-nos da prática do registro escrito como um condutor das reflexões, necessário à construção da identidade docente.

3. DISCUSSÕES DE PLANEJAMENTO E DE AÇÃO EDUCATIVA

Trazemos, neste estudo, uma contribuição de Libâneo, o qual destaca que o planejamento tem por objetivo organizar da melhor maneira possível o conteúdo a ser trabalhado em sala de aula e que, além disso, possibilita ao professor fazer uma análise sobre como está desenvolvendo seu trabalho por meio “[...] de pesquisa e reflexão [...]” (LIBÂNEO, 1994).”.

Ao ocupar-se dos tipos de planejamento, o autor estaca três: o plano da escola, o plano de ensino e o plano de aula, evidenciado que todos eles são de suma importância para traçarmos um caminho a ser seguido. De forma intensa, realça que o planejamento está presente e vinculado a todas as nossas escolhas. Diz ainda que, querendo ou não, este reflete ações políticas, razão pela qual, evidencia que devemos ficar atentos a essas escolhas, pois, do contrário, nos posicionamos em benefício ou em prejuízo aos interesses demandados pela sociedade.

Ao salvaguardar as contribuições de Libâneo (1994) acerca do Plano da Escola, o qual orienta as diferentes concepções, particularmente a concepção pedagógica e suas derivações, cabe destaque à necessidade de alcançar teórica e metodologicamente toda a comunidade acadêmica, professores, estudantes, pais e demais cidadãos envolvidos, no processo educativo. Destacamos também, apoiadas no autor, a importância das diferentes interlocuções de cunho colaborativo que se fazem necessárias na construção do Plano da Escola. Na sequência o autor, ocupa-se das discussões do Plano de Ensino, por derivar do Plano da Escola. Este pode ser anual ou semestral, traduz os conteúdos/linguagens a serem ensinados, contemplando as necessidades e expectativas dos sujeitos aprendentes, sem muitos detalhamentos.

Quanto ao plano de aula, Libâneo (1994) destaca a correlação com o Plano da Escola e com o Plano de Ensino. Porém, ocupa-se das especificidades deste, em decorrência dos compromissos e das reflexões que se fazem necessárias, para garantir a singularidade dos sujeitos presentes em cada uma das turmas da escola. Para isso, Freire (2011) contribui dizendo que ensinar exige rigorosidade metódica; ensinar exige pesquisa; ensinar exige respeito aos saberes dos educandos; ensinar exige criticidade; ensinar exige estética e ética; ensinar exige a corporeificação das palavras pelo exemplo; ensinar exige risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação; ensinar exige reflexão crítica sobre a prática e que ensinar exige reconhecimento e assunção da identidade cultural. Essa categoria formativa, relativa à prática docente, nos coloca na condição de profissionais da educação como sujeitos que assumem o ato educativo e seu fazer como provocação de reflexões

constantes. (ENRICONE, 2006).

Entre os múltiplos desafios apresentados às instituições educativas no que se refere ao Plano da Escola, Zabala (1998) propõem que se vá em busca de um trabalho pedagógico com métodos globalizados, com práticas interdisciplinares, as quais intencionam o desenvolvimento de habilidades que vão além do que se propõe nas disciplinas, mantendo foco e atenção na educação com formação integral do sujeito, compreendendo a realidade como ponto de partida para situar o sujeito, tendo em vista a compreensão do mundo, como possibilidade de (re)situar-se ante os desafios vividos na escola, na sociedade e na trajetória histórica de cada sujeito. Nessa mesma perspectiva, Freire (2011) defende a autonomia do educando e sugere a reflexão sobre a própria prática, necessária também ao educador.

Ao tratar da prática educativa, Zabala (1998) propõe que seja um processo organizativo com planejamento flexível, atento às peculiaridades dos sujeitos e das demandas sociais. Isso significa que, se necessário, é preciso ter a capacidade de se organizar e reorganizar, redimensionando o fazer, sempre que necessário, sem nenhum constrangimento, à ambos os sujeitos.

Independentemente do exercício e/ou do roteiro de planejamento, refletir sobre a própria prática significa estudar o processo educativo e suas implicações, o que demanda registros sistemáticos atentos às peculiaridades dos sujeitos e do seu processo educativo.

A reflexão que aqui se apresenta traz [...] para essas páginas um desdobramento de sentidos [...] para o exercício da formação de professores e destaca a linguagem escrita como a via estrutural de um trabalho voltado para os indivíduos e as histórias de seus percursos na construção de sua identidade em contextos de aprendizagem. (BRONER, 2005, p. 321).

Discutir representações de planejamento e de prática educativa, como exercícios formativos situados no cotidiano da sala de aula, tem se tornando um momento especial, porque a reflexão sobre o fazer, sobre o registrado, ganha força, porque o educador se percebe como sujeito em movimento, em aprendizagem, compreendendo a escrita para além de uma atividade obrigatória.

Marques (1998) destaca que no processo de formação o ato de escrever vem ganhando impulso vital.

Poderíamos dizer que essa atitude de escrever para comunicar tais impressões, incertezas, intenções, assumir uma posição, organizar as ideias e aprofundar a pergunta pessoal, torna-se a manifestação de uma linguagem que ultrapassa as fronteiras do âmbito pedagógico para tornar-se um posicionamento político. Isso significa dizer também que exercer na escrita as disposições democráticas de reflexão documentadas sobre discussões e debates coletivos de questionamentos de pressupostos do senso comum, de posicionamento profissional, abre páginas para o exercício de uma política cultural dentro de uma instituição escolar que toma o

currículo como construção de significados e valores sociais. [...]. (BRONER, 2005, p. 328).

A atitude de zelo pela escrita, demandada ao professor no registro do seu fazer, neste exercício intenciona a posteriori refletir acerca do seu fazer. Em razão disso embasadas no processo formativo implementado no curso de Pedagogia, situamos no registro dos cadernos, planos de aula, projetos interdisciplinares e sequências didáticas. As quais serão discutidas na sequência.

3.1 TIPOS DE PLANEJAMENTO

3.1.1 Planos de aula

Para Libâneo (1994) o plano de aula é uma previsão da organização de uma ou mais aulas, podendo ser caracterizado como plano de aula ou unidade didática. Trata-se de um instrumento que faz parte do trabalho docente. Nele o professor detalha o que será realizado na aula, de modo que ele saiba o que vai fazer, e que outros também o saibam, vez que não planejamos para nós mesmos, mas para os sujeitos do processo educativo. Em relação ao plano de aula citado, o autor chama atenção para as categorias organizativas, tais como: unidade didática/tema, objetivo geral e objetivos específicos: é o ponto de partida, aqui o professor antecipa resultados, ou seja, ele descreve aonde quer chegar, o que ele quer que os alunos aprendam; conteúdos: é a base seguido dos objetivos. Os conteúdos englobam: conceitos, ideias, fatos, regras, valores atitudes entre vários outros princípios presentes; números de aulas: determina para quantas aulas será este plano; desenvolvimento metodológico: esta relacionado com os objetivos e conteúdos, viabilizado por transmissão ou assimilação. Como o professor irá organizar sua aula e a avaliação, onde para Libâneo deve ser feita uma avaliação no início, durante e no final do plano de aula, assim o professor percebe se a forma como está dando sua aula esta ajudando os alunos ou não.

O plano de aula, para Vasconcellos (2000), é apresentado com um maior detalhamento. Sua estrutura organizativa é composta por: assunto, necessidade, objetivo, conteúdo, metodologia, tempo, recursos, avaliação, tarefa e observações.

3.1.2 Projetos interdisciplinares

Segundo Zabala (1998), o termo interdisciplinar na organização de um projeto está implicado no diálogo entre uma ou mais áreas do conhecimento e/ou disciplinas. Seu objetivo

principal é romper com a fragmentação de conteúdos, buscando a integração entre eles.

Martins (2005, p. 32) destaca que projeto “[...] em geral, significa proposta, intenção ou desígnio, expresso na forma oral, escrita ou gráfica, de concretizar uma ideia que se tem, ou de fazer alguma coisa.” Nesse sentido, o projeto interdisciplinar é um planejamento a médio e longo prazos, com objetivo de aprofundar determinado conhecimento e/ou buscar solução para algum problema, entre outros.

Martins (2005) apresenta dois modos de organização de projetos escolares: projetos de trabalhos, também chamados de trabalhos temáticos, os quais são viabilizados para aprofundar ou ampliar um tema/assunto, e os projetos escolares de pesquisa, os quais se constituem em trabalhos com maior aprofundamento.

A proposição apresentada por Martins (2005) é reforçada por Xavier (2011), vez que a autora enfatiza que os projetos de ensino aprendizagem têm como ponto de partida os interesses dos alunos, objetivando a aprendizagem dos mesmos.

3.1.3 Sequências didáticas

As sequências didáticas situam-se entre as possibilidades de planejamentos usuais nos processos de sistematização dos mesmos. Configuram-se em um conjunto de atividades que estão interligadas entre si e que geralmente são desenvolvidas para ensinar um conteúdo, desenvolvendo etapa por etapa. Assim como os outros meios de planejar, neste também o professor planeja de acordo com os objetivos a serem alcançados. Sobre a construção da sequência didática, para Bini (1977), citado por Zabala (1998), esta é apresentada e definida como um circuito dogmático, ou seja, modelo tradicional organizado nas seguintes fases:

a) Comunicação da lição; b) Estudo individual sobre o livro didático; c) Repetição do conteúdo aprendido (numa espécie de ficção de haver se apropriado dele e o ter compartilhado, embora não se esteja de acordo com ele), sem discussão nem ajuda recíproca; d) Julgamento ou sanção administrativa (nota) do professor ou da professora. (ZABALA, 1998, p. 54)

Zabala (1998) ressalta que pelo fato de uma sequência didática se deter a etapas denominadas tradicionais, não quer dizer que ela não funcione. A sequência didática precisa ser composta por atividades que levem em conta os conhecimentos prévios dos alunos em relação aos novos conteúdos de aprendizagem. Os conteúdos que serão ensinados têm que ser significativos e funcionais, não esquecendo a adequação ao nível de desenvolvimento de cada aluno. Os conteúdos propostos têm que proporcionar desafios para os alunos permitindo a atuação na zona de desenvolvimento proximal, por meio da qual se pode contribuir com o

processo de desenvolvimento e a aprendizagem da criança. O autor afirma que não é qualquer sequência didática que beneficia o desenvolvimento da autonomia dos alunos.

Quatro modelos de sequências didáticas, entre as mais conhecidas, são destacados pelo autor: A primeira é composta pela comunicação da lição, estudo individual, repetição do conteúdo apreendido, prova ou exame e avaliação. Nesta, a aula é desenvolvida de forma expositiva, tratando somente de conteúdos conceituais. A segunda opção de sequência didática destaca-se pela apresentação da situação problema, busca de soluções, exposição do conceito, generalização, aplicação, exercitação, prova ou exame e avaliação. Neste caso a professora ou professor utiliza conteúdos procedimentais e conceituais. A terceira opção de sequência didática decorre da apresentação da situação problema, diálogo professor e alunos, comparação dos pontos de vista, conclusões, generalizações, exercícios de memorização, prova ou exame e avaliação. E por fim, a última sequência didática é estruturada por situação problema, problemas ou questões, respostas intuitivas ou suposições, fontes de informação, elaboração de conclusões, generalização, exercícios de memorização, prova ou exame e avaliação. Nesse modelo, composto por conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais, os alunos participam constantemente e o professor propõe diálogo, debate, trabalho em pequenos grupos, pesquisa, entre outros procedimentos, cabendo-lhe escolher entre as opções elencadas.

No que se refere aos tipos de planejamento, da incursão efetuada nos documentos (03 cadernos de planejamento) de professores do 1º ano do Ensino Fundamental selecionados para este estudo, destacamos a presença do plano de aula, do plano de unidade, de projetos disciplinares e interdisciplinares e de sequências didáticas.

3.2 A ESCRITA NO PLANEJAMENTO DO PROFESSOR ALFABETIZADORNO 1º ANO: princípio formativo

O exercício do registro, de acordo com Bianchetti (2002), é o ato de registrar decorrente e/ou inerente a um processo de reflexão que se quer fazer. Isso posto, evidencia que a escrita tem como objetivo evitar improvisação, permitir organização, definição da metodologia, provisionando resultados e reflexões posteriores. Ferreira (2002) destaca que a escrita permite registrar e organizar o conhecimento e muitas vezes auxilia na sua comunicação.

Bianchetti (2002), ao discutir as contribuições do ato de ler e escrever, associa-os às múltiplas formas de poder. Ao discutir as práticas de leitura e escrita na construção histórica

do país, destaca que: “Naqueles momentos históricos, saber ler e escrever foi, então, um dos meios de poder, instituído, produzido e consumido pelo exíguo grupo que estava no comando, em seu único e exclusivo benefício”. (BIANCHETTI, 2002, p.101).

Amparadas na afirmação anterior e atentas ao papel da escrita, buscado nos instrumentos selecionados para este estudo, indagamos: E hoje, para que serve a escrita? Onde e como fazemos uso da escrita? Que poder ela agrega ao sujeito que escreve? O que podemos abstrair dos registros feitos acerca das práticas educativas e dos exercícios de planejamento em discussão neste estudo? “Os escritos sempre nos permitem voar de volta nas asas do tempo para experimentar novamente vivências que a vida deixou para trás”. (FERREIRA, 2002, p. 127). Em tese, a afirmação do autor nos proporciona o movimento de ir e vir, dando-nos a possibilidade de rever para identificar possíveis falhas, criar possibilidades e observar o desenvolvimento da atividade educativa, em decorrência do registro efetuado.

Bianchetti (2002), Ferreira (2002) e Broner (2005), referências e lentes que subsidiam esta discussão, destacam a importância da escrita enquanto exercício de registro atemporal, enquanto possibilidade de rever e de rever-se.

Em Bianchetti (2002, p. 102), “[...] encontramos também índices de o quanto um escrito, um documento, é um marco, um divisor de águas entre uma situação e outra”. Já em Ferreira (2002, p.126), localizamos a escrita como “[...] uma das melhores formas de que dispomos para liberar e comunicar sentimentos [...]”.

No que se refere à escrita enquanto exercício de registro que possibilita reflexão, voltando ao exercício feito, temos a destacar que nos documentos analisados, os três cadernos de planejamento carecem de possibilidades desta natureza. Registram o que será feito, sem quaisquer observações a posteriori.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Em atenção aos objetivos deste estudo, após o aprofundamento teórico relativo às discussões subsidiárias, fizemos a leitura sistemática dos cadernos, com o propósito de buscar a explicitação do fazer e a materialidade das concepções de planejamento por meio das ações educativas registradas.

4.1 O CADERNO DE PLANEJAMENTO DO PROFESSOR DO 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

O ato de planejar, de pensar o fazer docente, a aula a priori, entendemos que se constituiu num meio de orientação que estabelece a definição de procedimentos, cujas possibilidades objetivam realizar uma ação educativa coerente, dinâmica e flexível. Destacamos a flexibilidade por possibilitar mudanças, alterações e/ou novas inserções, adequando a ação educativa às necessidades, possibilidades e significações dos educandos.

Embora às vezes não percebamos, qualquer que seja o rumo a ser tomado em ações cotidianas da nossa vida, são ações que demandam planejamento. Planejamos mesmo sem perceber, a roupa que vamos vestir, o que você vai comer e o que vamos fazer, o caminho a trilhar, entre outras. No processo educativo, ação profissional, independentemente do nível, as ações são sistemáticas e demandam registro, sendo que algumas ocorrem como obrigação, outras como opção e/ou necessidade. Cria-se um plano para alcançar determinados objetivos, pois “[...] planejar é antecipar mentalmente uma ação a ser realizada e agir de acordo com o previsto; [...]” (VASCONCELLOS, 2000, p. 35).

Considerando que intencionamos conhecer o processo de planejamento e o exercício de registro deste junto a professores alfabetizadores, nos foram disponibilizados cadernos de parceiros de projetos e programas de formação da universidade, cedidos para o acervo da Disciplina de Alfabetização: Teoria e prática II.

Inicialmente foi feita uma leitura geral dos cadernos e das atividades de planejamento constantes neles e, na sequência, fizemos abstrações acerca do material. Com o propósito de preservar a identidade dos docentes, os apresentaremos aqui como cadernos C01, C02 e C03.

Embora os colegas professores do 1º ano sejam nossos interlocutores em programas e projetos de formação, há destaques distintos acerca do observado. O exercício de registro do planejamento, a nosso ver, traduz uma concepção de função social da escrita, pouco atenta à possibilidade de qualquer interlocução que possa advir destes registros.

Ocupamo-nos inicialmente da organização dos cadernos e da sua sistemática de organização. O caderno C01 possui uma organização sem registro de intencionalidades e está organizado em forma de fichário. Trata-se de uma sequência fotocopiada de atividades realizadas, sem identificação de objetivos, conteúdos, metodologia e avaliação. São atividades de completar e ligar, que objetivam a memorização da sequência alfabética, com palavras, descontextualizadas do cotidiano das crianças.

O caderno C02 apresenta na sua abertura um planejamento anual, no qual estão descritos objetivos, conteúdos e ações educativas anuais, explicitando a conexão com o currículo da rede, coletivamente definido, com participação dos professores, na Gerência Regional de Educação a que pertence. Na sequência, define a organização semestral, lista as

atividades cotidianas, porém não explicita o que fora feito: não apresenta datas e nem como foram desenvolvidas as ações e/ou atividades.

Do caderno C03, depreendemos que as atividades são planejadas semanalmente, com unidades de trabalho organizadas e definidas pela professora, de acordo com uma sequência que segue o mesmo tipo de atividades. A apresentação e o ensino das letras do alfabeto segue a sequência deste, no entanto altera-as esporadicamente, focando situações reais, como: aniversário das crianças, nomes dos alunos, datas comemorativas, comemorações nacionais e regionais, entre outras.

Os destaques efetuados acerca da organização dos cadernos de planejamentos, documentos estudados, permitem inferir que se tratam de exercícios individuais, efetuados com o propósito de sistematizar um fazer individual. À guisa de reflexão, não há evidências, em nenhum dos cadernos, de vínculo com um projeto de escola e de formação de sujeito, em atenção a um perfil: cidadão, autônomo e criativo.

Do ponto de vista pedagógico, sendo o professor o mediador do processo educativo, Freire (2011) já destacava a importância de levar em conta os aspectos sociais, históricos e culturais, em quaisquer que fossem os processos educativos, com o propósito de “[...] criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (FREIRE, 2011, p. 24).

A concepção de planejamento, compreendida como um processo que viabiliza a materialidade desse fazer e suas consequências, com destaque ao registro, como uma possibilidade de retornar ao fazer, não pôde ser observada, dadas as diferentes perspectivas de registro, aparentemente efetuadas como uma exigência da unidade escolar. No entanto não se observa nenhum destaque a processos de reflexão mediados pela coordenação pedagógica da unidade escolar e ou de trocas entre os professores alfabetizadores.

Fernandes (1999), destaca que a prática pedagógica trata-se de um exercício intencional de ensino e de aprendizagem, não reduzida à questão didática ou às metodologias de estudar e de aprender, mas articulada a uma prática social e ao conhecimento como produção histórica e cultural, datado e situado, numa relação dialética.

4.1.1 O ato de registro e a sistematização do planejamento

Estudamos as três maneiras diferentes de planejar e de organizar o registro das ações educativas: o plano de aula, a sequência didática e os projetos interdisciplinares. Acreditamos, pois, que quando nos referimos ao planejamento, o compreendemos para além dos destaques de atividades que serão realizadas com os alunos. Há uma multiplicidade de fatores

envolvidos na complexidade do trabalho docente, por transcender a sala de aula, ou seja, também está e/ou deveria estar articulado às exigências sociais e à experiência de vida dos alunos.

Vasconcellos (2000) destaca que o planejamento não deve ser um mero preenchimento de formulários, e sim um exercício necessário para que o professor o veja o como uma previsão das futuras ações do seu trabalho, destacando os objetivos que quer alcançar juntamente com seus alunos, acompanhando o movimento, de modo que as avaliações e reavaliações sejam garantidas.

O não registro sistemático das ações e dos movimentos, processos educativos que permeiam as ações provisionadas, identificado nos cadernos de registro analisados, ainda assim nos permite destacar a presença e a ausência de reflexões sobre a escrita e sobre o escrever, sobre a leitura e o ato de ler.

Salvaguardando o papel das contribuições buscadas, enquanto aprendizes do saber e do fazer docente, o constatado no caderno C01, que traz sequência de atividades sem articulação entre si e desvinculadas das práticas sociais da escrita real, não significa afirmar que as crianças não aprendem e que o professor não ensina. Na nossa compreensão, embasadas nos autores estudados, ousamos afirmar que a ausência e o silenciamento da compreensão da importância desde exercícios de registro de planejamento para o rever e o rever-se. O Caderno C02 revela uma sequência de atividades, propõe reflexões sistemáticas sobre a escrita e sobre o escrever, o mesmo induz a interpretação por meio do desenho, de imagens, do registro escrito e da produção coletiva. É surpreendente a ausência de atividades impressas, há ênfase na produção individual e coletiva, porém carece da ausência e dos registros destas. Nesta perspectiva nos sentimos provocadas a buscar o caderno de alunos, exercício a ser feito em outra discussão desta natureza, obviamente não neste momento, dada a exiguidade do tempo. O caderno C03 revela uma organização diferenciada: são aulas e unidades de trabalho semanais. No entanto, observa-se no planejamento que todas as atividades, diárias e semanais, são dirigidas alfabeticamente e se dão da mesma forma, com as mesmas práticas e graus de complexidade. Cada letra apresentada segue o mesmo roteiro e o que se diferencia é o uso de diferentes gêneros textuais, tais como: trava-línguas, músicas, cantigas de roda, poemas, os quais não apresentam especificação de como foram apresentados e ou desenvolvidos, apenas constam no registro.

Podemos inferir que, de acordo com Marques (1998), escrever é preciso. E que tanto quanto escrever, refletir sobre o escrito é condição *sinequa non* em todo e qualquer processo educativo. O anunciado, sem maiores detalhamentos, compromete o entendimento acerca do

feito, o que também não nos permite afirmar o que não fora feito.

Muito embora possamos afirmar que a função social do registro, lido e observado, fique comprometida, podemos apresentar como sugestão que no final de cada dia, no caderno de planejamento possam vir a constar reflexões, uma espécie de “diário de bordo”, permitindo ao professor e ao leitor destas práticas sociais, acesso às reflexões, tendo em vista a construção de um diálogo respeitoso, entre aprendizes permanentes.

4.1.2 O currículo escolar como compromisso coletivo

Apresentamos aqui a compreensão do currículo escolar como compromisso coletivo, por ter sido essa prática anunciada em um dos cadernos de planejamento, o caderno C02, apresentado como um esforço de aglutinação e mobilização dos diferentes sujeitos que anualmente adentram a alfabetização como professores da rede.

O currículo coletivo, apesar de pensado nesta perspectiva, revela diferentes faces. Compreendido na sua singularidade por cada sujeito, é assim também materializado. Apesar de ensejar vínculos entre a sociedade e a escola, o indivíduo e a cultura, o ensino e aprendizagem, isso pode ser observado também como movimento paralelo. Mesmo que explicita intencionalidades, compromissos educativos, a partir de seleções intencionais previamente definidas, ao mesmo tempo há escolhas, conhecimentos e compromissos do sujeito professor em relação aos seus estudantes.

Muitas vezes, as propostas curriculares são feitas pelo sistema de educação estadual ou rede municipal, dando origem aos chamados “Guias Curriculares”, que, em princípio, deveriam ser apenas uma orientação para as diversas escolas, mas que na prática acabam sendo entendidos – até porque freqüentemente são cobrados desta forma – como ‘programa oficial’, que ‘tem que’ ser dado (VASCONCELOS, 2000, p.99-100).

Para o autor é de suma importância que cada escola organize e defina seu currículo, dada a diferença de realidade entre uma e outra escola. No entanto, essa especificidade fica refém da falta de estrutura e de condições de estudos, acompanhamentos e processos de formação continuada.

Segundo Sacristán (2013) a organização do currículo acontece por meio de contradições variadas e diferentes interpretações, juntamente com uma reformulação de propostas que já foram pensadas. Por isso, a necessidade da renovação curricular. O autor destaca que o currículo proporciona não somente a relação dos conteúdos que os professores devem trabalhar, mas também provisiona as dificuldades para os alunos e as relações que são

adquiridas durante esse percurso entre professor e aluno, ou seja, os problemas existentes nesse contexto escolar também fazem parte do currículo. Sacristán (2013, p. 10) enfatiza que:

Se por um lado o currículo é uma ponte entre a cultura e a sociedade exteriores às instituições de educação, por outro ele também é uma ponte entre a cultura dos sujeitos, entre a sociedade de hoje e a do amanhã, entre as possibilidades de conhecer, saber se comunicar e se expressar em contraposição ao isolamento da ignorância.

O compromisso com a aprendizagem dos sujeitos é a razão da existência da escola, enquanto instituição social e do professor enquanto profissional. Zabala (1998) destaca que o propósito da escola é promover a formação integral dos alunos. Nesse sentido aprender não significa apenas copiar, mas sim integrar os estudantes aos conhecimentos já existentes, construindo novas possibilidades, pois “[...] o ensino tem que ajudar a estabelecer tantos vínculos essenciais e não-arbitrários entre os novos conteúdos e os conhecimentos prévios quanto permita a situação” (Zabala, 1998, p. 38).

Os três cadernos, possuem sintonia com o currículo da rede estadual, presente nos documentos da Proposta Curricular em suas diferentes versões (1991,1998, 2005, 2014). O Caderno 01, mesmo tratando-se de um fichário, possui uma organização peculiar, proposta por atividades diversas, que respaldam os conceitos/conteúdos em desenvolvimento, assumidos como compromisso da rede.

Os três cadernos dão destaque às datas comemorativas e aos eventos sociais e sócio educativos. No entanto, há perspectivas de apresentação de reflexões que se diferenciam substancialmente, uma das outras, em cada um dos cadernos. O caderno 01 traduz valores religiosos, modelos e referências de organização clássicos, sem nenhuma possibilidade de abertura para as discussões emergentes. O caderno 02 traz no registro das ações desta natureza, em uma perspectiva política e de politização, a qual reflete os usos devidos e indevidos das datas e eventos oportunizando discussão, participação ativa e registro no caderno, com destaque à produções individuais e coletivas: desenhos e produções escritas. Todas as atividades propostas, e desenvolvidas, possuem um roteiro organizativo. O caderno 03 articula as datas e os eventos à apresentação do alfabeto, independentemente da sequência deste. Trata-se de uma diretriz fundante da organização do processo de alfabetização dessa turma.

O que demanda reflexão, e que cada caderno a seu modo o faz, é a explicitação das habilidades cognitivas, atitudinais e procedimentais (Zabalza, 1998) demandadas como compromissos com a aprendizagem. Fica muito claro quando o conteúdo proposto proporciona mais ou menos espaço de participação à criança, embora isso demande mais

esclarecimentos. Nos cadernos C01 e C03, evidencia-se de forma mais intensa a reprodução à memorização e a cópia como ferramenta principal. Há nestes cadernos ausência de problematizações, de participação e envolvimento das crianças. Na leitura das atividades, os conhecimentos prévios destes são silenciados.

O caderno C02 apresenta problematizações iniciais, faz levantamento de conhecimentos prévios dos alunos e dá destaque à escuta e à participação. Ocorre que não os explicita, dada a singularidade do registro. Propõe vários momentos de interpretação após um filme, um texto, uma poesia, uma leitura geralmente por meio do desenho e posteriormente recupera essa discussão produzindo frases e ou textos coletivos. Nesse caderno, há evidências fortes de práticas e exercícios disciplinares.

Para melhor compreender o exposto, tendo em vista explicitar e melhor compreender os destaques. Em razão disso nos ancoramos em Smolka (1993, p. 61).

Pedagogicamente, então, é fundamental observar e considerar, no processo de alfabetização, as situações e as condições em que se processa e se produz o conhecimento escolar sobre a escrita. (Quem usa a escrita em sala de aula? Para quê? Como? Por quê?) Mas esse aspecto da análise ainda não dá conta da amplitude do problema e nos remete a outras questões.

Observando as condições através das quais se processa o ensino da leitura e da escrita em sala de aula nas classes de alfabetização, vê-se que ainda “o livro didático é apresentado para o aluno como uma “fonte de conhecimento do mundo”, ao invés de ser um dos conhecimentos no mundo”. Na sistematização das ações de planejamento, tanto no caderno C01, quanto no caderno C03, temos atividades do livro didático presentes, tanto no registro em páginas, quanto na sua imitação representativa nas ações propostas. “E as atividades de leitura e escrita, baseadas no livro didático, são totalmente desprovidas de sentido, e totalmente alheias ao funcionamento da língua, contrastando [...] com as condições de leitura e escrita das sociedades letradas [...]” (SMOLKA, 1993, p.17).

Retomando as proposições reflexivas de Zabala (1998), em relação à prática educativa fundamentada nas três dimensões de aprendizagem que alicerçam e nutrem os objetivos de ensino/aprendizagem, buscamos destacar: a **dimensão conceitual**, efetivada nas práticas de cuidado, por meio de exercícios de atenção e escuta à criança, no que se refere às experiências prévias trazidas pelos alunos, articulando-as aos conhecimentos historicamente produzidos; a segunda dimensão, o cuidado no desenvolvimento das ações, **dimensão procedimental**, referente aos métodos utilizados (como vou ensinar, como a criança aprende, o que se faz necessário para ensinar e para aprender). Neste exercício, o professor precisa atentar para os meios que possibilitem reconhecer tanto as necessidades quanto as diversidades dos alunos,

assim como a opção pela construção do conhecimento, protagonizada pelos diferentes sujeitos do processo educativo. A terceira e última dimensão formativa é a **atitudinal**, referenciada por diferentes oportunidades para vivenciar o aprendido, com práticas e usos sociais do ler, do escrever, do raciocínio lógico, enfim da compreensão e manifestações efetivas e afetivas acerca do aprendido.

4.1.3 Impressões, destaques e desafios presentes nos cadernos de planejamento

Quanto às impressões, reiteramos o exercício de registro do planejamento distante do que compreendemos ser uma prática social que, por meio do registro escrito é possível retorna a ele para refletir, dialogando com os sujeitos envolvidos neste processo. Esta afirmação nos permite afirmar a ausência de interlocutores nos processos educativos dos anos iniciais, particularmente no que se refere à alfabetização e ao letramento. Isso nos coloca em sintonia com as indagações de Smolka (1993, p.23).

Como vemos as crianças hoje? O que sabemos delas, dos seus processos de desenvolvimento, da construção de seus conhecimentos, da ampliação de suas visões de mundo? Como essas crianças vêem o mundo em que vivem? Quais as suas condições de vida? O que dizem sobre o mundo? Sobre a vida? Como? O que conhecem sobre a escrita no contexto em que vivem? Como adquirem esses conhecimentos? Como interagem com esse objeto cultural – a escrita – e como interpretam o ato de leitura? Qual a função social do adulto nesse processo? Qual a função da escola nesse processo?

As indagações efetuadas pela autora nos desafiam a problematizar a necessidade de mais e melhor conhecermos as crianças, antes de quaisquer decisões que venhamos a tomar em relação às práticas educativas de apresentação da criança ao mundo da leitura e da escrita da vida real. A superação das práticas de memorização, a substituição dos textos desconectados do mundo e da vida, dados os sinais de exaustão e de queixas cotidianamente identificados, fazem-se necessárias. Isso porque, de acordo com Smolka (1993, p. 23), os pressupostos deste novo fazer estão visíveis, pois;

a) A escrita está inserida em diversos contextos. Tem vários tipos, formas, tamanhos e cores. Estes “detalhes” ou configurações constituem importantes elementos de leitura, para os quais as crianças atentam e procuram organizar (mas, nesse contexto, o que as crianças percebem como comunicando uma linguagem? A escrita está onde e para quê?) b) Os conhecimentos que as crianças possuem quando entram para a escola dependem de vários fatores: 1- Experiência pessoal da criança em interação com o meio [...]. 2- Características e ou indicadores ambientais [...]. c) Os conhecimentos que as crianças revelam, além dos fatores acima, vão depender daquilo que se torna ou aparece como referente” no momento de interpretação da criança.

Os conflitos vividos pelas crianças em relação ao que lhe é apresentado na escola pelo

professor, quanto à realidade e a aprendizagem da leitura e da escrita, os conflitos dos professores alfabetizadores, quanto às suas expectativas focadas na criança e na escola, marcadas pelo seu fazer historicamente situado; a ansiedade, e as expectativas da família, somadas muitas vezes à ausência de um projeto educativo, subsidiado pelas condições físico materiais da sala de aula e da escola, nos permitem destacar que há um distanciamento entre o intencionado pelos diferentes sujeitos vinculados aos processos de alfabetização e letramento e o que nos permitem as impressões acerca de como vemos e sentimos os cadernos de planejamento dos nossos colaboradores.

Quanto aos destaques, vemos que há compromissos, cada um a seu modo os relevam, na sistematização proposta. Muito embora hajam compromissos políticos que ensejam a construção, outros estão focados na transmissão. A sequência alfabética, as sílabas simples, depois as complexas, a apresentação de um universo linguístico irreal, com famílias silábicas, formando palavras descontextualizadas da vida e da realidade das crianças nos cadernos C01 e C03 e, o contrário disso, no caderno C02 a apresentação de problematizações e questionamentos, atentos à vida e às necessidades das crianças. Neste caderno, há poucos registros de atividades, há intencionalidades, compromissos descritos.

Quanto aos desafios, temos a destacar que:

As escolhas inerentes ao trabalho pedagógico, desse modo, têm por finalidade permitir aos sujeitos a ampliação de seus repertórios culturais – sem negar aquilo que eles já sabem, mas num processo de ampliação dessas adjetivações humanas -, de modo que as vivências com os diferentes elementos culturais lhe permitam experimentar modos de ser e de estar no mundo. (SANTA CATARINA, 2014, p. 32)

O exercício efetuado orienta-se por necessidades e interesses. Necessidade e interesse em refletir sobre o ato, o exercício e o processo de planejamento na alfabetização como condição fundamental à qualidade e à qualificação do processo educativo-formativo do professor em formação inicial, nosso caso. Necessidade de registro para si, dos colegas professores que dispuseram seu fazer, para que por meio dele pudessemos refletir acerca das implicações que derivam dessas práticas e processos. Necessidades e interesses das crianças em fase de alfabetização, de se apropriarem das múltiplas vozes e linguagens que permeiam sua vida e seu aprender. Em razão disso:

Há de se pensar em estratégias organizadas para diferentes idades, características e ritmos; com profissionais qualificados que atuam como mediadores entre os elementos culturais universais e os contextos particulares de bebês, crianças, adolescentes, jovens, adultos e idosos; em ambientes bem equipados; com uso de diferentes linguagens e formas de comunicação; de contato direto com as realidades naturais e criadas pelo ser humano; com apoio de materiais especialmente preparados [...]. (WIGGERS, 2007, p. 211).

Aqui retomamos as categorias constitutivas deste exercício, como um compromisso ético, de quem lançou-se à busca de referências, de processos e de experiências relativas ao fazer docente, compreendo a eficiência do registro, como ato de encontro e reencontro consigo mesmo e com seus compromissos, ante o percurso formativo da criança, sujeito ‘especial’ no processo de alfabetização e letramento.

Nosso desafio continua no sentido de debruçar atenção acerca do ato de registro na sistematização do planejamento escolar: Para que e para quem planejam os professores? Quem subsidia e/u contribui refletindo as implicações e consequências deste fazer? Que projeto de escola subsidia as diferentes práticas de planejamento?

Quanto ao currículo, aqui descrito como um compromisso coletivo, percebemos a necessidade de melhor compreender esse processo intencional de escolhas, que ganha corpo e face de currículo escolar. Como e porque tomamos determinadas decisões em relação ao que ensinar às crianças em fase inicial de alfabetização?

Quanto às impressões, destaques e desafios, nossas colaboradoras e interlocutoras, longe de críticas, são meritorias do nosso apoio e respeito. Nelas nos apoiamos para melhor compreender o processo formativo que se faz necessário em exercícios desta natureza, assumindo a escrita, para além da técnica, como estratégia formativa e reflexiva pelas possibilidades históricas que dela derivam.

5 CONSIDERAÇÕES E PROBLEMATIZAÇÕES

O presente estudo objetivou estudar os cadernos de planejamentos de professores alfabetizadores do primeiro ano do ensino fundamental. Ao realizar as análises encontramos alguns pontos de reflexão, de tensionamento e contradições. Estudamos, no decorrer do nosso percurso formativo, as concepções de planejamento, os vários processos de registro e suas particularidades, tais como: a sequência didática, o projeto disciplinar e interdisciplinar, o plano de ensino e o plano de aula. Nesse sentido, vale destacar que o planejamento ajuda os professores a refletir e avaliar o seu trabalho docente e, por isso, deve fazer parte do seu cotidiano, pois por meio dele é possível organizar o tempo, as atividades e o método utilizado em sala de aula (LIBÂNEO, 1994). No decorrer do estudo dos três cadernos sentimos falta do professor se colocar mais em seu planejamento, registrando como ele desenvolveu cada atividade, se no final a atividade deu certo ou não. Quando o professor registra detalhadamente sua aula, permite que ele possa refletir se da maneira como ele está conduzindo os alunos estão aprendendo, pois Libâneo (1994) destaca a flexibilidade como

uma das principais características do planejamento. O professor não pode ficar retido em seu primeiro planejamento e é necessário que ele esteja sempre analisando e adequando o plano conforme as necessidades e interesses da turma.

Optamos pelo estudo dos cadernos de planejamento dos professores, por compreendermos inicialmente que neles encontraríamos ou deveríamos encontrar indicadores formativos, ante os desafios da prática cotidiana. Vez que nas diferentes disciplinas que subsidiam a discussão do planejamento docente, reiteradamente, visualizamos e tivemos a insistência dessa necessidade, desse registro, como possibilidade de refletir sobre o que se fez, como se fez e os redimensionamentos que se fazem necessários no decorrer do processo.

No entanto nos deparamos com um desafio pontual: Somos preparados para o planejamento, para a sistematização, para a reflexão, porém o cotidiano é perverso! Dadas as condições e a rotina de trabalho, na maioria das vezes são feitos alguns indicadores de registro, possíveis de entendimento apenas ao próprio professor, que deles se ocupa para comprovação junto à direção da unidade escolar e gestores externos.

As leituras realizadas na constituição da proposta e em decorrência dela, fazem refletir sobre a prática educativa do professor, que envolve planejamento das atividades e reflexão sobre o trabalho docente, e não é uma atividade simples e aleatória. Constitui-se em uma atividade formativa, ou seja, o planejamento do professor não deve ser realizado somente para organização dele, e sim para que qualquer pessoa que pegue seu planejamento possa entender como ele trabalha com as crianças, quanto tempo será destinado para cada atividade, os objetivos que pretende alcançar, sem esquecer dos conhecimentos que as crianças já possuem e que precisam ser levados em conta. Fica claro em nossos estudos que o planejamento é um exercício individual, não havendo outra participação a não ser do próprio professor. O planejamento, independentemente de qual maneira é colocado, exige um trabalho intenso e vai muito além de somente fazer os registros das atividades.

O destaque que fazemos é que à escola atualmente são destinadas inúmeras exigências, com sobrecarga de atribuições, e isso, por extensão, alcança diretamente o professor, cuja prática educativa vem sendo reconfigurada pelos diferentes fazeres e dizeres sociais e socialmente forjadas. As exigências efetuadas decorrem de “[...] múltiplos determinantes, cuja justificação situa-se em parâmetros institucionais, organizativos, tradições metodológicas, possibilidades reais dos professores, dos meios e condições físicas existentes, etc”. (ZABALZA, 1998, p.16).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BIANCHETTI, Lucídio. **Trama e Texto**. 2ª Ed. São Paulo: Summus, 2002.

FERNANDES, Cleoni. Sala de aula universitária: ruptura, memória educativa, territorialidade – o desafio da construção pedagógica do conhecimento. 1999. Tese (Doutorado em Educação). UFRGS, Porto Alegre.

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

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. **A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo**. 6 ed. São Paulo: Cortez; Campinas, SP: Editora da Universidade de Campinas, 1993

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação e do Desporto. **Proposta Curricular de Santa Catarina: formação integral na educação básica**. Florianópolis: COGEM, 2014.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Planejamento: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico**. 7ª Ed. São Paulo: Libertad, 2000.

WIGGERS, Verena. As orientações pedagógicas da educação infantil em municípios de Santa Catarina. 2007. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós Graduação em Educação. PUC/SP.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artemed, 1998.