

Compreensões sobre o planejamento de ensino em uma escola pública municipal de Fortaleza-CE

Francisca Genifer Andrade de Sousaⁱ 

Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, Ceará, Brasil

Lia Machado Fiuza Fialhoⁱⁱ 

Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, Ceará, Brasil

1

Resumo

O planejamento é um ato intrínseco ao ser humano, faz parte da matéria educativa, sendo crucial para a realização de uma prática docente reflexiva. Objetiva-se investigar as compreensões de uma professora e de uma coordenadora sobre o planejamento de ensino em uma escola pública municipal de Fortaleza-CE. Para tanto, foi realizada uma pesquisa qualitativa, do tipo estudo de caso, a partir de entrevistas semiestruturadas, com uma professora e uma coordenadora de uma escola pública municipal da capital do Ceará. Os resultados inferem que o planejamento se processa seccionado em tempos distintos - anual, mensal e semanalmente -, sendo o no último destinado ao planejamento de ensino, ou seja, a pensar nas metodologias e objetivos para cada aula. Verificou-se que ele é reflexivo, pois busca adequar o planejamento a situações e tempos de aprendizagem, bem como ao contexto dos alunos, reavaliando-o constantemente.

Palavras-chave: Planejamento. Plano de aula. Práxis. Ensino. Aprendizagem.

Understandings of teaching planning in a municipal public school in Fortaleza-CE

Abstract

Planning is an intrinsic part of being human, it is part of education and it is crucial for carrying out a reflective teaching practice. The aim is to investigate the understanding of a teacher and a coordinator about teaching planning in a municipal public school in Fortaleza-CE. To this end, a qualitative case study was carried out using semi-structured interviews with a teacher and a coordinator from a municipal public school in the capital of Ceará. The results show that the planning process is divided into different periods - yearly, monthly and weekly - the last of which is for teaching planning, as it considers the methodologies and objectives for each lesson. It was found that he is reflective, as he seeks to adapt his planning to learning situations and times, as well as to the students' context, constantly reassessing it.

Keywords: Planning. Lesson plan. Praxis. Teaching. Learning.

1 Introdução

2

No sentido etimológico da palavra, “planejamento” significa “trabalho de preparação para qualquer empreendimento, segundo roteiro e métodos determinados [...]; elaboração por etapas, com bases técnicas (especialmente no campo sócio-econômico), de planos e programas com objetivos definidos” (Ferreira, 2004, p.1343). Assim, o ato de planejar é uma característica inata da espécie humana, o que quer dizer que nenhum outro ser vivo é capaz de idealizar em pensamento o que busca executar na prática. Dessa maneira, mesmo que de modo não intencional, o planejamento acontece em diferentes ocasiões da vida, por exemplo planeja-se para estudar e ser aprovado em uma prova, e para comprar a casa dos sonhos (Vasconcellos, 2002).

De tal modo, Silva (2002) explica que o homem planeja o tempo inteiro, porque faz parte da sua natureza e é essencial ao seu modo de viver: o simples ato de acordar pela manhã, sair de casa e ir para o trabalho, já é a execução de um planejamento anterior, que foi previamente idealizado mesmo que sem a intenção de planejar. No que diz respeito à matéria educativa, esta é uma parte da vida que possui um aspecto próprio de planejar, não apenas no imaginário, mas materializado e, muitas vezes, discutido coletivamente (Silva, 2002).

Na educação, o planejamento assume tarefa de grande valia no processo pedagógico, pois é ele quem irá articular os objetivos, as metodologias, e dar significado à prática docente, sendo que ele não é permanente, mas deve ser modificado de acordo com a realidade da sala de aula (Gandin; Cruz, 2012). Isso porque, como enuncia Padilha (2001, p.63) “planejamentos educacionais e escolares significa exercer uma atividade engajada, intencional, científica, de caráter político e ideológico e isento de neutralidade”, o que implica na necessidade de reservar um tempo determinado para executar tal tarefa.

Com vistas à obtenção da eficiência, na educação do século XXI, temos quatro tipos de planejamentos, quais sejam: o planejamento educacional, conhecido como planejamento do Sistema de Educação, que é o de maior abrangência, pois é desenvolvido em nível nacional, estadual ou municipal. Desse, fazem parte o Plano

Nacional de Educação (PNE), as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN's) e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Portanto, são planejamentos em esferas maiores, que organizam as leis e as diretrizes que devem reger a educação como um todo (Pimenta; Anastasiou, 2010). O segundo tipo de planejamento educacional é o escolar, que se trata do próprio planejamento da escola e se concretiza no documento chamado Planejamento Político-Pedagógico (PPP). Esse é um tipo de planejamento mais singular, se em comparação ao primeiro, pois é fruto de uma ação imbuída pela reflexão e pelas decisões sobre organização e propostas pedagógicas (Dalmás, 1994), de modo que cada instituição deverá efetivar o seu planejamento, considerando as suas realidades plurais.

O quarto tipo de planejamento é o curricular, o qual também é próprio de cada instituição escolar, e deve formular os objetivos da formação do educando, situar quais são as competências que ele deverá dominar ao final da escolarização formal, e orientar a prática educativa da escola. Desses três tipos de planejamento resultam o quarto e último, que é aquele que se encontra mais intimamente conectado com a tarefa docente cotidiana: o planejamento de ensino, que diz respeito à ação concreta dos professores em sala de aula (Vasconcellos, 2002). É ele quem efetiva na prática a educação projetada pelos planejamentos anteriores. Portanto, há uma relação intrínseca entre planejamento educacional, planejamento escolar, planejamento curricular e planejamento de ensino, de tal modo que um sempre dialoga com os demais.

No presente estudo, o objeto de estudo é o planejamento de ensino, isto é, aquele idealizado e executado pela classe docente. Questiona-se como está sendo realizado o plano de ensino em escolas de Fortaleza. O objetivo é investigar as compreensões de uma professora e de uma coordenadora sobre o planejamento de ensino em uma escola pública municipal de Fortaleza-CE. Para o estudo de caso único elegeu-se uma instituição educativa localizada na periferia do bairro Parangaba, que se trata de uma região de grande importância para Fortaleza, por ser ponto de integração entre a capital e algumas cidades metropolitanas, como Maranguape e Maracanaú.

Uma vez focalizado no planejamento de ensino, o estudo é relevante porque lançar luz sobre a tarefa educativa a partir de quem lida cotidianamente com a educação escolar, sujeitos que operacionalizam o planejamento de ensino podem esclarecer aspectos que os documentos macrossociais não dão conta, dadas as suas distâncias com a prática escolar. Portanto, a importância do estudo consiste em proporcionar o desenvolvimento das discussões teóricas sobre o planejamento escolar a partir dos seus próprios atores.

2 Metodologia

Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, por realçar significados e singularidades ligadas às subjetividades humana (Minayo, 1994). É do tipo estudo de caso único, tendo em vista o realce de uma única realidade educacional, escolha que se ampara em Yin (2001, p.32), o qual explica a relevância dos estudos de caso por estes se constituírem em “uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos”, o que oportuniza a realização de uma pesquisa qualitativa com maior aprofundamento.

O lócus, uma escola pública municipal de Fortaleza situada no bairro Parangaba, foi selecionado por apresentar a abertura necessária à realização do estudo, e, por razões éticas, teve a sua identidade preservada. Todavia, salienta-se que a instituição oferta a educação infantil e a primeira etapa do ensino fundamental (até o 5º ano), funciona em um prédio antigo, e a clientela por ela atendida se constitui dos filhos dos trabalhadores residentes no bairro Parangaba e comunidades adjacentes, em sua maioria periférica, cujas famílias sobrevivem com até um salário-mínimo e meio.

Para a coleta de dados, foi realizada entrevista semiestruturada, ou seja, contendo perguntas direcionadas e outras resultantes do diálogo aberto (Oliveira, Stascxak, Fialho, 2025), com uma professora e a coordenadora da instituição. Ao todo, foram convidadas para participar do estudo três professoras e a coordenadora,

mas somente esta última e uma das professoras aceitaram participar, as demais alegaram falta de tempo.

Em relação à professora, foi desenvolvida uma entrevista semiestruturada que englobou cinco questionamentos: 1. Na sua compreensão, qual a importância do planejamento de ensino? 2. De que maneira se realiza o planejamento dos professores na sua escola? 3. Há momentos para a avaliação do planejamento? 4. Enfrenta alguma dificuldade para elaborar o seu planejamento? Se sim, quais? 5. De que maneira o planejamento contribui para a melhor aprendizagem dos alunos? Já para a coordenadora, foram direcionados os seguintes questionamentos: 1. Como o planejamento acontece nessa instituição? 2. Qual a tarefa da coordenação em relação ao planejamento de ensino? e 3. Como você atua no planejamento junto aos professores?

As entrevistas aconteceram no dia 17 de maior de 2016, nas dependências da escola onde a professora e a coordenadora atuam. Ambas as colaboradoras participaram do estudo após assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), que explicou o objetivo, a metodologia, a forma de divulgação dos dados, bem como assegurou a preservação das suas identidades. As entrevistas, que tiveram duração média de 30 minutos, foram gravadas, textualizadas em documento word, para posterior análise do material coletado, resultando na discussão a seguir.

3 Resultados e Discussões

O planejamento da educação básica brasileira, atualmente, divide-se em quatro tipos, já citados e definidos na introdução deste estudo - educacional, escolar, curricular e de ensino-, cada um com as suas especificidades. Portanto, aqui, embora se refira a esse último, na maioria das vezes, as colaboradoras entrevistadas utilizam a palavra generalista “planejamento” para tratar do planejamento de ensino, como no excerto adiante, da coordenadora, ao especificar os tempos dos planejamentos da instituição onde trabalha:

O planejamento aqui acontece de maneira anual, mensal e semanal. O anual é o que tem sentido mais amplo da prática educativa, é feito com todos os professores, sempre no início do ano. O mensal é feito só com professores das mesmas séries, focando na escolha dos conteúdos a serem trabalhados naquele mês; e o semanal diz respeito à escolha de cada professor da metodologia a ser usada em sua turma, considerando que todas as turmas são distintas, e cabe ao professor a análise sobre qual é a melhor forma de propiciar a aprendizagem (Coordenadora, 17/05/2016).

6

Portanto, à luz dessa narrativa, fica claro que o planejamento realizado na escola possui algumas subdivisões relacionadas ao tempo e ao escopo, sendo aqueles realizados mensal e semanalmente os que estão mais interligados com a prática docente, especialmente o de menor prazo (semanalmente), por ser ele o responsável pelo planejamento das metodologias e dos conteúdos. Nessa tarefa, como explicou a coordenadora, é fundamental que cada professora pense sobre o público estudantil; por isso, geralmente, ele se concretiza de forma individual (Padilha, 2001). Não obstante, conforme organização mencionada pela coordenadora, o ato e planejar o ensino não é uma tarefa individualizada, tendo em vista que os docentes se reúnem anual e mensalmente para planejarem coletivamente, e só depois eles ficam encarregados, separadamente, dos seus planejamentos diários.

Ainda que planejar seja essencial à educação escolar, nem sempre os professores contaram com espaço em suas cargas horárias destinadas a esse ofício, pois se trata de uma luta organizada da categoria (Vasconcellos, 2002), que alegou, principalmente, a necessidade de o professor pensar na sua prática antes de executá-la. Em contrapartida, Ferreira (2007) denuncia que nem todos os professores realizam o planejamento das suas aulas; e que alguns só o fazem para cumprir com uma determinação de ordens superiores, o que não significa que esse planejamento irá à prática, gerando prejuízos à aprendizagem dos alunos. Afinal, ele deve ser embasado na possibilidade de concretização, pois, conforme Libâneo (1994, p.222), a prática está estreitamente ligada à ação de planejar e não pode se constituir no preenchimento de formulários, mas “[...] é, antes, uma atividade consciente de previsão de ações docentes, fundamentadas em opções políticas pedagógicas, e tem como referência permanente as situações concretas”.

Tais situações, quando se trata da prática docente, são mutáveis, portanto, o que se planeja nem sempre pode ser executado totalmente, mas deve ser adaptado de acordo com as situações de aprendizagem que vão se desenrolando (Gandin; Cruz, 2012). Foi o que salientou a professora entrevistada, ainda que ela sempre oriente as suas aulas com base no que planejou:

7

Eu sou do tipo que sempre tá ali dando a aula e olhando para o planejamento. E olhe que eu sou professora há mais de dez anos! Não é por falta de experiência, é porque eu gosto de seguir o passo a passo que eu planejei. Mas não dá! Na maioria das vezes, não tem como eu trabalhar um conteúdo como eu planejei, porque a realidade em sala de aula é diferente. Ela sempre nos surpreende. E eu não posso desconsiderar isso (Professora, 17/05/2016).

Uma das justificativas para as mudanças em suas aulas são os ritmos de aprendizagem dos seus alunos, que por mais que a professora os conheça, muitas vezes a surpreendem no processo de aprendizagem. Então, como ela narra: “Se tem um aluno que tá tendo mais dificuldade, eu não posso fingir que não vejo só para não atrasar a minha aula. Aí a gente vai mudando desse jeito” (Professora, 17/05/2016). Portanto, no caso dessa professora, a ação de planejar as aulas se distanciam da postura em que o foco é o preenchimento de documentos exigidos pelas direções escolares, como acontece em alguns casos, segundo Ferreira (2007).

Assumindo a perspectiva de mera obrigação, o planejamento se constitui em um mecanismo autoritário e burocrático, que só dificulta ação educativa e pode vir a se tornar uma arma que se volta contra o professor, pois, o que for encaminhado deve ser seguido sem nenhuma modificação (Padilha, 2001). Todavia, em vez de planejar porque é cobrada pela gestão escolar, a professora entrevistada esclareceu que planejar “é uma necessidade. Não podemos entrar em uma sala de aula sem saber o que fazer. Eu tenho que saber pra que estou planejando. Qual a importância de trabalhar tal atividade com a criança? O que pretendo fazer com que a criança desenvolva?”. Portanto, a sua narrativa explicita que o planejamento precisa estar ligado aos objetivos a serem alcançados ao final da aula, ou seja, o que se busca que o estudante aprenda (Martins et al., 2011).

A docente também deixou claro que ao planejar, leva em consideração os tempos que subdividem uma aula “tempo de chegada, tempo de exploração, tempo de conhecimento, tempo de parque, da roda de história e da saída. E é a partir desses momentos que eu vou planejar a minha aula” (Professora, 17/05/2016). Dessa feita, planejar as ações a serem desenvolvidas no íterim de uma aula implica a tomada de conhecimento da duração dos seus tempos, além do conhecimento sobre a própria turma, como a própria docente ratificou: “Eu planejo e penso sobre os horários para tudo, e principalmente quanto tempo eu acho que os meus alunos vão aprender, que são tempos diferentes, que pode variar de aluno para a aluno, de turma para turma...” (Professora, 17/05/2016). Ao assumir esse compromisso, Masetto (1997) afirma que o planejamento em sala deve ser realizado pelo professor, individualmente, ainda que ele possa dialogar com outros docentes, isso porque somente ele consegue tecer o panorama de quem são os seus alunos, qual o nível de aprendizagem da sua turma, qual a melhor metodologia a ser aplicada, dentre outras especificidades.

Inclusive, para a professora entrevistada, o ato de planejar promove um maior conhecimento acerca das suas turmas, porque esse é um momento essencial para a reflexão de materiais, métodos e posturas docentes que podem ser mantidas ou repensadas. Além disso, a avaliação do planejamento, após a realização das aulas, é outro momento que lhe possibilita o refletor sobre a sua prática, conforme narrativa:

Com o que eu planejo eu vou conhecendo a minha turma. Assim, eu planejo e depois vejo o rendimento daquela aula, aí vou percebendo se deu certo, qual metodologia eu usei, onde pode melhorar. Esse momento de avaliação do meu planejamento é muito importante, sabe... Se eu só planejo e dou a minha aula, sem ver o rendimento, do que adianta? É por isso que eu não abro mão da avaliação do planejamento e da minha aula, embora eu faça isso em casa, muitas vezes, porque aqui não dá tempo, mas eu sempre faço! (Professora, 17/05/2016).

A atitude da docente atende às duas partes de um planejamento de ensino, que é composto por duas fases: a fase de revisão do que foi planejado durante a ação; e a fase de revisão do planejamento depois da ação (Dalmás, 1994). No momento da revisão durante a ação, ou seja, durante a aula, cabe ao educador perceber o que precisa ser adequado no planejamento para que o conhecimento pretendido seja

alcançado; e na revisão depois da ação, isso é, após a finalização da aula, é possível que o professor tenha uma visão mais ampla da sua prática, atentando para o que deu certo, e para o que ainda precisa ser modificado para melhorar a sua atuação em sala de aula. Sobre esses momentos que permeiam o ato de planejar, Dalmás (1994, p.107) conclui que: “[...] pode-se deduzir que o planejamento se reduz a duas fases, ou seja, à fase da elaboração e à fase da avaliação [...]. Pode-se também entender que o acompanhamento é uma avaliação, apenas com diferença de que esta se realiza durante a ação”. Portanto, a avaliação é intrínseca ao planejamento de ensino, e ela é crucial para a reflexividade docente sobre a própria prática (Neves, Macêdo, Fialho, 2025).

Além do mais, à vista da narrativa da professora, nota-se que ela exerce a práxis (Veiga, 2012), isto é, a atividade reflexiva sobre a sua prática com vistas à concretização de mudanças na sua postura em sala de aula (Brandenburg, Pereira, Fialho, 2019). Práxis, termo cuja origem remonta à Grécia Antiga e a Aristóteles, é hoje entendida nos estudos pedagógicos e na Didática como a ação docente refletida que se desdobra em outro modo de agir, ou seja, é a Ação-Reflexão-Ação, de forma cíclica, de modo que, quanto mais o docente reflete sobre a prática, mais modifica a sua ação (Lopes, 1991). No caso da professora deste estudo, a práxis se faz presente tanto no ato de planejar, quanto no de avaliar o planejamento, sendo este último, de acordo com Vasconcellos (2002), um feito tão importante quanto o próprio planejamento, pois é na avaliação deste, já após as aulas, que o professor consegue ter uma visão completa do que precisa mudar para chegar aos fins pretendidos.

A amplitude da reflexão desenvolvida pela docente entrevistada só é possível porque, hoje, ela dispõe de tempo para tal feito dentro da sua carga horária de trabalho, o que nem sempre foi assim, pois nos anos iniciais de sua atuação, ela recorda que “tinha que levar o planejamento para casa, as chamadas atividades domiciliares. Era assim que a prefeitura chamava, e hoje já está bem melhor; temos um grande salto na carreira docente” (Professora, 17/05/2016). O grande salto ao qual ela se refere é um direito dos professores assegurado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei de nº 9.394/96, que em seu artigo de número 67 exprime que cabe aos sistemas de ensino de todo o país assegurar a valorização dos profissionais da

educação básica pública através da implementação de alguns direitos fundamentais, como o piso salarial, o ingresso na carreira por concurso de provas e títulos, a progressão funcional a partir da titulação, e a destinação de tempo, dentro da carga de trabalho, para o planejamento e avaliação (Brasil, 1996). Ainda que não tenha tido uma mudança abrupta com sua promulgação, a lei foi paulatinamente sendo implementada revertendo as históricas condições precárias de educação (Sousa; Fialho, 2025)

10

Apesar do texto da supramencionada Lei, Xavier e Zen (2000) chamam atenção para o fato de nem todos os estados da federação brasileira cumprirem com alguns dos incisos do artigo 67, principalmente no que concerne ao piso salarial, haja vista que, principalmente, na primeira etapa da educação básica, muitos docentes são remunerados com salários abaixo do estabelecido. Mas, em relação ao planejamento, este já se encontra implementado na maioria dos municípios, e as instituições de ensino públicas asseguram um terço da carga horária para o planejamento de ensino, fator que aponta para a melhoria da prática docente em sala de aula, já que assim os professores podem refletir sobre as suas aulas antes de executá-las, diferente de outrora (Silva, 2002).

No entanto, apesar de entender que houve avanço, a professora entrevistada ponderou, ainda, que “antes a gente planejava em casa porque não tinha tempo pra planejar na escola, mas hoje a gente ainda continua levando trabalho para casa” (Professora, 17/05/2016). Ela explicou que as atribuições docentes aumentaram, de modo que não é possível dar conta de tudo no horário do planejamento, no local de trabalho:

Hoje, além dos planos de aula, existem muitas fichas, diários para preencher todos os dias, relatórios mensais e bimestrais, e antes não, tudo isso apareceu depois que a gente teve direito a um terço. Essa, eu acho que é a maior dificuldade que a gente enfrenta, porque é muita coisa mesmo. O tempo ainda é pouco para tanta coisa. Não estou querendo que o tempo de planejamento aumente, só acho que seria muito bom que essas atividades extras da gente diminuíssem. A gente fica muito atarefada (Professora, 17/05/2016).

A coordenadora ratificou essa narrativa, ao reconhecer: “eu sei que é muito corrido para os professores. Sei por que um dia desses estava em sala de aula, mas eu não posso mudar essa realidade” (Coordenadora, 17/05/2016), e deixou clara a sua postura como gestora junto à classe docente, no sentido de atuar colaborativamente: “então, eu acho que o papel da gestão é ajudar, auxiliar o professor, para que ele possa estar em sala de aula desenvolvendo a melhor prática possível” (Coordenadora, 17/05/2016). Contanto, ela não deixou claro como age em colaboração aos professores frente às múltiplas tarefas que eles desenvolvem dentro e fora da sala de aula.

A supramencionada realidade de sobrecarga docente, à luz de Freitas (2018), é decorrente das mudanças empresariais no campo da educação, que exige dos professores uma atuação burocrática, com base no repasse de dados quantitativos, para que assim se torne possível às grandes agências empresariais realizarem o controle das formações ora desenvolvidas. Florencio, Fialho e Almeida (2017) acrescentam, ainda, que esse é um cenário avultado pelo desenvolvimento econômico capitalista desde a década de 1970, com o advento do tecnicismo, portanto, inferimos que não está relacionado com a garantia do tempo para o planejamento, como sugerido pela professora entrevistada.

Um aspecto positivo, no que concerne ao planejamento de ensino, é a colaboração das famílias junto à atividade docente, que, segundo a professora, é essencial para que ela conheça os alunos e as suas particularidades “eu sou muito próxima dos pais e dos avós dos meus alunos. Eles sempre me dizem o que está acontecendo, se o aluno está com algum problema em casa, então eu consigo identificar quando o aprendizado está sendo prejudicado” (Professora, 17/05/2016). E a coordenadora, no mesmo sentido, afirmou:

Essa escola é muito antiga. E a comunidade aqui é muito participativa, todo mundo se conhece. Esse PPP que a gente tem não foi essa gestão que fez, e eu não trabalhava aqui ainda, mas no próprio PPP tem escrito que algumas pessoas da comunidade ajudaram a fazer o projeto da escola, inclusive tem até escrito o nome das pessoas. Então, a gente pode considerar que há uma boa relação aqui entre a gente e as famílias e comunidade também. (Coordenadora, 17/05/2016).

Tais afirmativas denotam que o planejamento na escola lócus do estudo não centra foco apenas no que se desdobra nas dependências da escola, mas engloba a vida extraescolar, o que, segundo Vasconcellos (2002), é crucial para que a aprendizagem significativa seja posta em prática. Esse tipo de planejamento responsável pelo documento citado pela coordenadora é o planejamento escolar, e não o de ensino, os quais estão alinhados com os objetivos formativos da instituição, já que tanto a professora quanto a coordenadora frisaram a importância do diálogo com as famílias na trajetória estudantil do público atendido.

4 Considerações finais

O estudo, qualitativo e do tipo estudo de caso único, teve como objetivo investigar as compreensões de uma professora e de uma coordenadora escolar sobre o planejamento de ensino em uma escola pública municipal de Fortaleza-CE. Como percurso metodológico, fez-se uso da entrevista semiestruturada as colaboradoras que atuavam profissionalmente em uma escola localizada no bairro Parangaba. As narrativas foram gravadas e transcritas, transformando-se em fontes documentais.

Inferre-se que o planejamento de ensino assume grande importância na ação docente desenvolvida pela professora entrevistada, que possui o hábito de planejar semanalmente as suas aulas, momentos nos quais considera as realidades e as particularidades dos alunos. Verifica-se, ainda, que o planejamento é imbuído pela reflexão constante, baseada na práxis, pois a docente realiza a avaliação do planejamento visando melhorias nas suas posturas em sala de aula.

Averigua-se que o direito a um terço da carga horária de trabalho voltada para o planejamento foi um avanço fundamental para qualificar o planejamento, pois antes planejava-se em casa, e hoje existe espaço para que ele seja realizado na escola. Em contrapartida, o cenário de sobrecarga docente, avultado nas últimas décadas em face de um sistema empresarial e burocrático que chega à escola do século XXI, continua a gerar sobrecarga docente, já que muitos documentos precisam ser preenchidos e os professores seguem levando trabalho para as suas casas, o que

significa que eles permanecem realizando um trabalho não remunerado ou seja, fora do expediente de trabalho.

Verificou-se, também, que a coordenação escolar, mesmo ao perceber esse contexto de muitas atribuições e prezar pela colaboração, pouco pode fazer para melhorar a situação, haja vista a sua condição de também subalterna a um sistema de regras impostas verticalmente, sobrecarga de trabalho e burocracia que permeiam às instituições educativas municipais de Fortaleza.

13

Portanto, conclui-se que apesar dos ganhos históricos no campo do planejamento de ensino, especialmente no tocante a carga horária específica para esta atividades, que possibilita aprofundamento de estudos científicos no campo pedagógico e organização do plano de ações, ainda é preciso muitos avanços, o que aponta para a necessidade de um olhar mais atento dos órgãos governamentais para com as condições do trabalho docente, que cada dia mais acarretam sobrecarga e o consequente esgotamento profissional como verificam Neves, Machado, Fialho (2022).

Referências

BRANDENBURG, Cristine; PEREIRA, Arliene Stephanie Menezes; FIALHO, Lia Machado Fiuza. Práticas reflexivas do professor reflexivo: experiências metodológicas entre duas docentes do ensino superior. **Práticas Educativas, Memórias e Oralidades - Rev. Pemo**, v. 1, p. 1-16, 2019. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/revpemo/article/view/3527>. Acesso em: 23 maio 2025.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 23 maio 2025.

DALMÁS, Ângelo. **Planejamento na escola: elaboração, acompanhamento e avaliação**. Petrópolis: Vozes, 1994.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo dicionário Aurélio**: dicionário da Língua Portuguesa. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2004.

FLORENCIO, Lourdes Rafaella Santos; FIALHO, Lia Machado Fiuza; ALMEIDA, Nadja Rinelle Oliveira. Política de Formação de Professores: A ingerência dos Organismos Internacionais no Brasil a partir da década de 1990. **Holos**, Natal, v. 5,

p. 303-312, 2017. Disponível em:

<http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/5757>. Acesso em: 23 maio 2025.

FREITAS, Luiz Carlos de. **A reforma empresarial da educação**: nova direita, velhas ideias. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

GANDIN, Danilo; CRUZ, Carlos Henrique Carrilho. **Planejamento em sala de aula**. Petrópolis: Vozes, 2012.

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

14

LOPES, Antonia Osima. O Planejamento de ensino numa perspectiva crítica de educação. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). **Repensando a didática**. São Paulo: Cortez, 1991. p. 41-52.

MARTINS, Tyago Campos; AZEVEDO, Douglas Pereira; DUARTE, Pollyana Cristina; PERES, Thalitta Fernandes de Carvalho. O planejamento como elemento norteador da prática. **Anais...** In: ENGEM - Evento Goiano de Educação Matemática da Universidade Federal de Goiânia-UFG, Goiânia, 2011.

MASETTO, Marcos Tarciso. **Didática**: a aula como centro. 4. ed. São Paulo: FTD, 1997.

MINAYO, Maria Cecília Souza. **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 1994.

NEVES, Adriel Vitor Sabino da Costa; MACÊDO, Wânia Cristina Moraes de; FIALHO, Lia Machado Fiuza. Inteligência artificial na educação médica: evidências dos estudos latino-americanos. **Revista Eletrônica Científica Ensino Interdisciplinar**, v. 11, n. 35, 2025. Disponível em:

<https://periodicos.apps.uern.br/index.php/RECEI/article/view/6674>. Acesso em: 22 maio 2025.

NEVES, Vanusa Nascimento Sabino; MACHAD, Charliton José Dos Santos; FIALHO, Lia Machado Fiuza. Competencias digitales docentes para la educación a distancia en tiempos de aislamiento social derivado de la Covid-19. **Revista Científica de Educación e Comunicación Hachetetepe**, v. 24, p. 1-16, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.25267/Hachetetepe.2022.i24.1106>. Acesso em: 22 maio 2025.

OLIVEIRA, Roberta Lúcia Santos de; STASCXAK, Francinalda Machado; FIALHO, Lia Machado Fiuza. Guaraciara Barros Leal e a implantação do telensino no Ceará (1974-1979). **Revista de Educação da Universidade Federal do Vale do São Francisco**, v. 14, n. 35, p. 01-29, 2025. DOI: 10.5281/. Disponível em: <https://www.periodicos.univasf.edu.br/index.php/revasf/article/view/3141>. Acesso em: 22 maio 2025.

PADILHA, Paulo Roberto. **Planejamento Dialógico**: como construir o projeto político pedagógico da escola. São Paulo: Ed. Cortez, 2001.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. **Docência no Ensino Superior**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SOUSA, Francisca Genifer Andrade de; FIALHO, Lia Machado Fiuza. Educação feminina no Colégio da Imaculada Conceição de Fortaleza-CE (1865-1875). **História & Ensino**, v. 29, n. 2, p. 209–230, 2025. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/article/view/48984>. Acesso em: 22 maio 2025.

SILVA, Ana Maria Costa e. Formação contínua de professores, construção de identidades e desenvolvimento profissional. In: MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; MACEDO, Elizabeth Fernandes de (Orgs.). **Currículo, Práticas Pedagógicas e Identidades**. Porto: Porto Editora, 2002. p.119-137.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Planejamento Projeto de Ensino-Aprendizagem e Projeto Político-Pedagógico**. São Paulo: Ladermos Libertad-1, 2002.

VEIGA, Ilma Passos. Alencastro. **Didática**: entre o pensar, o dizer e o vivenciar. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2012.

XAVIER, Maria Luiza Merino; ZEN, Maria Isabel Habckost Dalla. **Planejamento em destaque**: análises menos convencionais. Cadernos Educação Básica 5. Porto Alegre: Mediação, 2000.

YIN, Robert K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. Porto Alegre: Bookman, 2001.

ⁱ **Francisca Genifer Andrade de Sousa**, ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-8280-3250>

Universidade Estadual do Ceará, Centro de Educação, Curso de Pedagogia
Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará (PPGE/UECE). Professora da Universidade Estadual do Ceará. Pesquisadora do grupo de pesquisa Práticas Educativas Memórias e Oralidades (PEMO)
Contribuição de autoria: coleta de dados; análise dos dados; escrita inicial do texto.
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4904576198000368>
E-mail: geniferandrade@yahoo.com.br

ⁱⁱ **Lia Machado Fiuza Fialho**, ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-0393-9892>

Universidade Estadual do Ceará, Centro de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação
Doutora em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará, Pós-doutorada em Educação pela Universidade Universidad de Cádiz - Espanha. Professora do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE/UECE) Pesquisadora produtividade CNPq.
Contribuição de autoria: revisão dos dados; participação nas discussões; revisão final do texto.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4614894191113114>

E-mail: lia_fialho@yahoo.com.br

Editora responsável: Arlene Stephanie Menezes Pereira Pinto

Recebido em 23 de maio de 2025.

Aceito em 31 de julho de 2025.

Publicado em 23 de agosto de 2025.

Como citar este artigo (ABNT):

SOUSA, F. G. A. de; FIALHO, L. M. F. Compreensões sobre o planejamento de ensino em uma escola pública municipal de Fortaleza-CE. **Ensino em Perspectivas**, Fortaleza, v. 6, n. 1, 2025.