



# SENTIDOS DO PLANEJAMENTO PARA OS PROFESSORES DURANTE O ENSINO REMOTO NUMA ESCOLA MUNICIPAL DE FOZ DO IGUAÇU

Thais Fernanda dos Santos dos Santos  
Susimeire Vivien Rosotti de Andrade

SENTIDOS DO PLANEJAMENTO PARA OS PROFESSORES DU-  
RANTE O ENSINO REMOTO NUMA ESCOLA MUNICIPAL DE  
FOZ DO IGUAÇU

Thais Fernanda dos Santos dos Santos  
Susimeire Vivien Rosotti de Andrade

SENTIDOS DO PLANEJAMENTO PARA OS PROFESSORES DU-  
RANTE O ENSINO REMOTO NUMA ESCOLA MUNICIPAL DE  
FOZ DO IGUAÇU  
1ª Edição Eletrônica

Uberlândia / Minas Gerais  
Navegando Publicações  
2023



Navegando Publicações



www.editoranavegando.com  
editoranavegando@gmail.com  
Uberlândia – MG – Brasil

**Direção Editorial:** Navegando

**Revisão:** Lurdes Lucena

**Diagramação:** Lurdes Lucena

**Imagem Capa:** Thais Fernanda dos Santos dos Santos

**Projeto gráfico:** Alberto Ponte Preta

**Copyright © by autor, 2023.**

M956 – SANTOS, T. F. dos S. dos; ANDRADE, S. V. R. de. Sentidos do planejamento para os professores durante o ensino remoto numa escola municipal de Foz do Iguaçu. Uberlândia: Navegando Publicações, 2023.

ISBN: 978-65-6070-018-5



10.29388/978-65-6070-018-5

1. Professores 2. Planejamento 3. Educação. Thais Fernanda dos Santos dos Santos. Su-  
simeire Vivien Rosotti de Andrade. 4. Navegando Publicações. Título.

CDD – 370

**Índice para catálogo sistemático**

Educação

370

Navegando Publicações



www.editoranavegando.com  
editoranavegando@gmail.com  
Uberlândia – MG  
**Brasil**

## Editores

Lurdes Lucena – Esamc – Brasil  
Carlos Lucena – UFU – Brasil  
José Claudinei Lombardi – Unicamp, Brasil  
José Carlos de Souza Araújo – Uniube/UFU, Brasil

## Conselho Editorial Multidisciplinar

### Pesquisadores Nacionais

Afrânio Mendes Catani – USP – Brasil  
Anderson Brettas – IFM – Brasil  
Anselmo Alencar Colares – UFOPA – Brasil  
Carlos Lucena – UFU – Brasil  
Carlos Henrique de Carvalho – UFU, Brasil  
Cílson César Fagiani – Uniube – Brasil  
Dermeval Saviani – Unicamp – Brasil  
Elmiro Santos Resende – UFU – Brasil  
Fabiane Santana Previtali – UFU, Brasil  
Gilberto Luiz Alves – UFMS – Brasil  
Inez Stampa – PUCRJ – Brasil  
João dos Reis Silva Júnior – UFSCar – Brasil  
José Carlos de Souza Araújo – Uniube/UFU – Brasil  
José Claudinei Lombardi – Unicamp – Brasil  
Larissa Dahmer Pereira – UFF – Brasil  
Livia Diana Rocha Magalhães – UESB – Brasil  
Marcelo Caetano Parreira da Silva – UFU – Brasil  
Mara Regina Martins Jacomeli – Unicamp, Brasil  
Maria Ciavatta – IFF – Brasil  
Maria J. A. Rosário – UFPA – Brasil  
Newton Antonio Paciulli Bryan – Unicamp, Brasil  
Paulino José Orso – Unioeste – Brasil  
Ricardo Antunes – Unicamp, Brasil  
Robson Luiz de França – UFU, Brasil  
Tatiana Dahmer Pereira – UFF – Brasil  
Valdemar Sguissardi – UFSCar – (Apos.) – Brasil  
Valeria Lucilia Forti – UERJ – Brasil  
Yolanda Guerra – UFRJ – Brasil

### Pesquisadores Internacionais

Alberto L. Bialakowsky – Universidad de Buenos Aires – Argentina.  
Alicina Maria de Castro Martins – (I.S.M.T.), Coimbra – Portugal  
Alexander Steffanell – Lec University – EUA  
Ángela A. Fernández – Univ. Aut. de St. Domingo – Rep. Dominicana  
Antonino Vidal Ortega – Pont. Un. Cat. M. y Me – Rep. Dominicana  
Armando Martinez Rosales - Universidad Popular de Cesar – Colômbia  
Artemis Torres Valenzuela – Universidad San Carlos de Guatemala – Guatemala  
Carolina Crisorio – Universidad de Buenos Aires – Argentina  
Christian Cwik – Universität Graz – Austría  
Christian Hausser – Universidad de Talca – Chile  
Daniel Schugurensky – Arizona State University – EUA  
Elizet Payne Iglesias – Universidad de Costa Rica – Costa Rica  
Elsa Capron – Université de Nimés / Univ. de la Reunión – France  
Elvira Aballi Morell – Vanderbilt University – EUA.  
Fernando Camacho Padilla – Univ. Autónoma de Madrid – Espanha  
Francisco Javier Maza Avila – Universidad de Cartagena – Colômbia  
Hernán Venegas Delgado – Univ. Autónoma de Coahuila – México  
Isidre Gjergji – Universidade de Coimbra – Portugal  
Iván Sánchez – Universidad del Magdalena –Colômbia  
Johanna von Grafenstein, Instituto Mora – México  
Lionel Muñoz Paz – Universidad Central de Venezuela – Venezuela  
Jorge Enrique Elías-Caro – Universidad del Magdalena – Colômbia  
José Jesus Borjón Nieto – El Colegio de Vera Cruz – México  
José Luis de los Reyes – Universidad Autónoma de Madrid – Espanha  
Juan Marchena Fernandez – Universidad Pablo de Olavide – Espanha  
Juan Paz y Miño Cepeda, Pont. Univ. Católica del Ecuador – Equador  
Lerber Dimas Vasquez – Universidad de La Guajira – Colômbia  
Marvin Barahona – Universidad Nacional Autónoma de Honduras - Honduras  
Michael Zeuske – Universität Zu Köln – Alemanha  
Miguel Perez – Universidade Nova Lisboa – Portugal  
Pilar Cagiao Vila – Universidad de Santiago de Compostela – Espanha  
Raul Roman Romero – Univ. Nacional de Colombia – Colômbia  
Roberto Gonzáles Aranas – Universidad del Norte – Colômbia  
Ronny Viales Hurtado – Universidad de Costa Rica – Costa Rica  
Rosana de Matos Silveira Santos – Universidad de Granada – Espanha  
Rosario Marquez Macias – Universidad de Huelva – Espanha  
Sérgio Guerra Vilaboy – Universidad de la Habana – Cuba  
Silvia Mancini – Université de Lausanne – Suíça  
Teresa Medina – Universidade do Minho – Portugal  
Tristan MacCoaw – Universit of London – Inglaterra  
Victor-Jacinto Flecha – Univ. Cat. N. Señora de la Asunción – Paraguai  
Yoel Cordovi Núñez – Instituto de História de Cuba v Cuba - Cuba

Dedico esta obra a minha mãe Fátima e avó Alice que, sem medir esforços, lutaram para me proporcionar acesso à educação. Dedico, também, a minha filha Alice Helena que amo incondicionalmente. E a todos os professores que acreditam na educação.

## **AGRADECIMENTOS**

A CAPES pelo apoio e financiamento;

Ao Programa de Pós-graduação em Ensino da Unioeste – Campus de  
Foz do Iguaçu.

“Mas o educador que estabelece uma relação consciente para com o conhecimento e para com sua prática pedagógica, que supera a tensão entre valor de uso e valor de troca, pode ter no seu trabalho a condição de educabilidade do ser humano. Assim sendo, é somente fundamentados na consciência sobre a natureza inacabada, histórica, dos homens que os educadores podem implementar transformações efetivamente humanizadoras em outros indivíduos, transformando-se a si mesmos neste processo” (MARTINS, 2011, p. 149).



## LISTA DE SIGLAS

AMOP – Associação dos Municípios do Oeste do Paraná  
BNCC – Base Nacional Comum Curricular  
CEP/UNIOESTE – Comitê de ÉTICA em Pesquisa com Seres Humanos da Unioeste  
CBA – Ciclo Básico de Alfabetização  
COVID-19 – Infecção respiratória aguda causada pelo coronavírus SARS-CoV-2  
CNE – Conselho Nacional de Educação  
EAD – Educação a distância  
FECIVEL – Faculdade de Cascavel  
FACISA – Faculdade de Foz do Iguaçu  
FACIMAR – Faculdade de Marechal Cândido Rondon  
FACITOL – Faculdade de Toledo  
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística  
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional  
MEC – Ministério da Educação  
MHD – Materialismo Histórico-dialético  
OCDE – Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico  
OMS – Organização Mundial de Saúde  
PPC – Proposta Pedagógica Curricular  
PPP – Projeto Político Pedagógico  
SMED – Secretaria Municipal de Educação de Foz do Iguaçu  
TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido  
TDIC – Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação  
UNESCO – Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e a Cultura  
UNIOESTE – Universidade Estadual do Oeste do Paraná

# SUMÁRIO

<b>PREFÁCIO .....</b>	<b>11</b>
<b>APRESENTAÇÃO .....</b>	<b>15</b>
<b>I. O TRABALHO: CATEGORIA FUNDANTE DO SER SOCIAL .....</b>	<b>21</b>
1.1 Sistematização das principais ideias sobre ser humano e trabalho na Perspectiva Histórico-cultural.....	21
1.2 A relação do desenvolvimento da Atividade dominante e a educação como Atividade .....	33
1.3 Revisão integrativa sobre Atividade de estudo e Atividade de ensino.....	40
<b>II. PLANEJAMENTO E CURRÍCULO NA REDE MUNICIPAL DE FOZ DO IGUAÇU.....</b>	<b>63</b>
2.1 O currículo e o planejamento das aulas no trabalho docente .....	64
2.1.1 Definição de planejamento e sua relação entre educação e sociedade.....	69
2.2.2 Planejamento escolar e seus níveis de abrangência.....	73
2.2 A Educação Básica do Município de Foz do Iguaçu: origem e implantação do currículo da AMOP.....	80
2.2.1 O currículo da AMOP: edição de 2020 .....	86
2.2.2 Pressupostos filosóficos, psicológicos, pedagógicos e legais que nor-teiam a Proposta Curricular da AMOP .....	87
2.3 Significado de planejamento no currículo da AMOP: Aproximações e distanciamentos com a Perspectiva Histórico-cultural.....	92
<b>III. ANÁLISE DOS DADOS E ACHADOS DA PESQUISA.....</b>	<b>100</b>
3.1 Perfil dos participantes da pesquisa.....	100
3.2 O ensino em tempos de Pandemia Covid-19: desafios e possibilidades .....	103
3.3 A organização do trabalho pedagógico do professor: o sentido do planejamento para os professores entrevistados .....	113
3.4 As relações de trabalho entre os profissionais da educação durante o Ensino Remoto em 2020 .....	123
<b>IV. ASPECTOS METODOLÓGICOS.....</b>	<b>127</b>
4.1 A caracterização da pesquisa .....	127
4.2 A professora-pesquisadora como enunciativa da pesquisa.....	128

4.3 Os instrumentos geradores de dados .....	129
4.4 Os fios condutores para análise.....	132
V. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	137
REFERÊNCIAS .....	145
APÊNDICE 1.....	156
APÊNDICE 2.....	157
SOBRE AS AUTORAS .....	162

## PREFÁCIO

Muito se tem falado sobre o professor, seu trabalho e sua relevância no que diz respeito aos processos de ensino e aprendizagem. Resultados de pesquisas, em seus mais diferentes enfoques mostram, cada vez mais, que ensinar e aprender são processos complexos sobre os quais muitas são as inferências. Se por um lado se criticam os cursos de formação, principalmente os de formação inicial, por outro temos constatado avanços, mas também retrocessos. Estes, principalmente, decorrentes de políticas públicas que refletem a expectativa de conseguirmos uma educação que assegure as condições para que todos tenham direito de acesso ao conhecimento que lhes permitam desenvolver-se, o que implica também em ter uma formação docente que possibilite isto, mas que ainda não dão conta de a conseguirmos, pelo menos no arroubo que gostaríamos.

Uma conclusão que tiramos é que falar do trabalho docente e das ações que dele fazem parte é um desafio que se revela nas possibilidades de compreender no que implica ser professor e quais ações da organização do ensino são possibilitadoras de promover tanto a aprendizagem do estudante (objeto da atividade de ensino), quanto o desenvolvimento do sujeito da atividade de ensino – o professor. Na perspectiva teórica adotada no presente livro tornar-se professor pode ser compreendido como um processo de humanização por meio da apropriação dos movimentos histórico e culturais que constituem o seu trabalho. E é na relação com outros sujeitos que é lhe dada a possibilidade de significação deste seu trabalho.

É assim no decurso da humanidade. O indivíduo se desenvolve como representante do gênero humano pela apropriação da atividade humana por meio das relações que vai estabelecendo com os outros, que lhe permitem a apreensão das condições humanas do legado cultural, que faz parte do desenvolvimento histórico da sociedade humana. O que a natureza lhe oferece ao nascer não é o suficiente para viver em sociedade, ele precisa adquirir o legado cultural que da sociedade em que vive.

Contudo, este não é um processo inato e, por isto, a educação é uma via para o desenvolvimento humano. Já dizia Vigotski que a aprendizagem é um momento necessário e universal para que se desenvolvam na

criança as características humanas não naturais, mas formadas historicamente. Daí afirmarmos que a aprendizagem promovida pela educação escolar orienta e estimula processos internos de desenvolvimento e o professor é essencial neste processo, pois a ele cabe a função social de passar para as próximas gerações o legado humano por meio do seu trabalho.

A compreensão da realidade concreta que envolve o trabalho docente implica em desvelar elementos não aparentes e apreender as contradições no movimento histórico em que acontecem. Ou seja, entender como as ações que o professor desenvolve e as que impactam o seu trabalho está relacionado ao tempo e espaço em que se situam. E o desafio de olhar para este sujeito quando as condições objetivas deste trabalho são fortemente impactadas por fatores externos foi primorosamente assumido por Thais e Susimeire num momento ímpar da humanidade: o período pandêmico. No presente livro, relativo a um período que estremeceu a humanidade nas suas mais perversas manifestações, as autoras buscam compreender os sentidos atribuídos por professores a uma das ações mais importantes do seu trabalho – o planejamento – nas condições lhes impostas neste momento por meio do ensino remoto.

Mas, por que compreender tais sentidos são importantes quando se discute o trabalho docente?

Partimos da premissa que a função do trabalho do professor é levar os estudantes a se apropriarem do conhecimento e, portanto, as condições objetivas interferem nos seus planos de ação, podendo induzir à reprodução e à alienação, quando os sentidos pessoais não coincidem com o significado social. Na perspectiva Leontieviana o sentido pessoal expressa a relação subjetiva que o sujeito estabelece com os significados sociais, decorrentes de um processo histórico e social de produção humana e com as atividades humanas. É nesta relação que se criam as condições para o desenvolvimento do sujeito.

No caso do planejamento, Thais e Susimeire explicam que quando ele se engendra enquanto uma ação esvaziada de sentido, não possibilita a formação da atividade do professor, entendida como condição de seu desenvolvimento. E a possibilidade de isto acontecer pode estar relacionada ao contexto marcado por interesses e necessidades divergentes entre

aquilo que o professor gostaria de fazer e aquilo que está condicionado a fazer por imposições externas, o que leva sentidos e significados a dissociarem-se. Pois, como o próprio Leontiev explica, a forma como cada sujeito assimila a experiência humana generalizada, materializada na significação, depende dos sentidos que ela tem para cada sujeito que a vivência.

Assim, quando o planejamento é entendido como uma tarefa a ser cumprida como etapa para garantir o sustento financeiro, condição decorrente das imposições que se situam no âmbito capitalista e alienante, distancia-se de sua significação social, situada na forma de constituir a atividade pedagógica como um instrumento de humanização. Por isto, não sejamos ingênuos a ponto de achar que o ensino está somente nas mãos do professor que, livremente, escolhe os modos de organizá-lo, como se estivesse envolto em uma bolha que ignora o mundo objetivo a sua volta.

Ao olhar para o professor em sua condição de trabalhador no período pandêmico, Thaís e Susimeire nos possibilitam vislumbrar como os processos contraditórios presentes na estrutura social e econômica e nas relações sociais, influenciam nas condições em que o trabalho docente se efetiva. Em escrita cativante, elas nos chamam à atenção para as condições de trabalho docente num período tão peculiar e como, na organização dos planejamentos, em condições tão delicadas, imposições externas podem negar ao professor a autonomia de escolha de suas ações e, consequentemente, o direito de ser sujeito de sua atividade.

Apoiadas na perspectiva Histórico-Cultural, as autoras nos conduzem à reflexões que permitem entender que, mais do que o cumprimento de elaborar tarefas para os alunos, existe um modo humano de se constituir professor, pautado na responsabilidade com a função social da escola. Função esta elaborada histórica e culturalmente como uma atividade coletiva voltada a compor-se como um espaço que possibilite a todos a apropriação da cultura mais elaborada, na perspectiva do desenvolvimento das máximas capacidades de todos. Ou seja, um espaço em que os sujeitos que fazem parte da sociedade se humanizem.

É neste contexto, por meio do que é apresentado na escrita deste livro, que temos a possibilidade de identificar o planejamento como um elemento constitutivo da atividade de ensino, como uma ação do

professor, que é o sujeito desta atividade, e a ele compete o direito de sua elaboração.

A narrativa trazida pelas autoras é viva, na medida em toma as angústias de professores em seu contexto de trabalho, marcado fortemente pelas apreensões e instabilidades de um momento cuja certezas conhecidas se esvaziavam diante da realidade objetiva do ensino remoto. Com o presente trabalho, que socializa resultados de sua investigação, nos brindam com uma importante contribuição que se situa no âmbito educacional e que permeia possibilidades de compreendermos aspectos sobre o professor e seu trabalho, bem como sobre a Educação Matemática.

Para além de um texto sobre o planejamento de professores de matemática, este livro expressa a resistência daqueles que em seu trabalho, apesar das contradições que lhe são impostas, lutam por uma educação humanizadora, tal qual Thais e Susimeire fazem ao pesquisar e discutir nesta obra, que tenho a honra de prefaciá-la, questões tão relevantes para a educação escolar e que os convido a conhecer pela leitura das próximas páginas.

*Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Anemari Roesler Luersen Vieira Lopes*  
Universidade Federal de Santa Maria  
Santa Maria, 20 de agosto de 2023

# APRESENTAÇÃO

A pandemia do novo coronavírus — COVID-19, declarada pela Organização Mundial de Saúde (OMS) desde início de março de 2020 no mundo<sup>1</sup>, levou autoridades a pensar sobre políticas públicas para minimizar o avanço da doença e seus impactos, inclusive no âmbito da educação brasileira. Para evitar um colapso do sistema de saúde, foram adotadas medidas de isolamento social e distanciamento físico, ocasionando novas rotinas, novas condições de trabalho, novas relações humanas e de lazer. Com isso, a instituição escolar passou a partilhar de responsabilidades ainda maiores relacionadas ao ensino e aprendizado com os familiares e/ou responsáveis pelos alunos.

No âmbito educacional, foram adotadas várias medidas, como a ruptura da rotina escolar; a substituição do ensino presencial pelo ensino remoto; a constituição de um papel mediador entre as famílias e os profissionais da educação; mudança nas condições de trabalho dos professores<sup>2</sup> e a organização do trabalho pedagógico.

Em 15 de março de 2020, o decreto municipal n.º 27.963, manifestou-se sobre as medidas de controle e prevenção para enfrentamento da emergência em saúde pública de importância internacional decorrente do Novo Coronavírus (COVID-19). Conforme estabelecido no Art.1º, inciso I:

Art. 1º Ficam estabelecidas no âmbito do Município de Foz do Iguaçu, as seguintes medidas de controle e prevenção para enfrentamento da emergência em saúde pública de importância internacional decorrente do Novo Coronavírus (COVID-19): I - interrupção das atividades escolares municipais, incluindo o transporte escolar, a partir do dia 17 de março de 2020, por 15 (quinze) dias, ficando compreendido para efeitos de calendário

---

<sup>1</sup> Para maiores informações consultar: <https://www.unasus.gov.br/noticia/organizacao-mundial-de-saude-declara-pandemia-de-coronavirus>. Acesso em 16 jan. 2023.

<sup>2</sup> Na dissertação utilizamos o termo “professor” que se referirá ao sexo masculino e feminino.



escolar e jornada de trabalho, como antecipação do recesso do mês de julho. (FOZ DO IGUAÇU, 2020).

O Município de Foz do Iguaçu determinou a interrupção do ensino presencial escolar por 15 dias, no entanto, devido ao aumento de casos estendeu-se a suspensão do dia 01/04/2020 a 30/04/2020, conforme Decreto Municipal n.º 27.963, de 15/03/2020, n.º 27.994, de 25/03/2020, n.º 28.005, de 20/04/2020 e demais atualizações.

Apesar de todas as medidas de distanciamento físico e isolamento social, o retorno ao ensino presencial representava uma ameaça para os alunos, professores e para a comunidade escolar. Portanto, passou-se à regulamentação da entrega de tarefas remotas em conformidade com as Portarias Ministeriais n.º 343, de 17/03/2020 e n.º 345, de 19/03/2020; Portaria n.º 473, de 12/05/2020 do (CNE); deliberação n.º 01/2020 CEE/SEED; Resolução 1219/2020; Resolução 1253/2020; Resolução 1259/2020 GS/SEED; Orientação Conjunta n.º 002/2020; Orientação n.º 009/2020 — DEDUC/DPGE/SEED; Ofício Circular n.º 040/2020; Decreto Municipal n.º 27.963 de 15/03/2020 e Instrução Normativa SMED n.º 02/2020.

No mês de maio/2020, iniciou-se a entrega das tarefas remotas nas escolas municipais de Foz do Iguaçu, sendo que os responsáveis pela elaboração das tarefas foram os professores coordenadores da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, lotados na Secretaria Municipal de Educação (SMED). Todas as propostas para organização do ensino estão pautadas no currículo da Associação dos Municípios do Oeste do Paraná — AMOP - de acordo Referencial Curricular do Paraná em 2018, elaborado pela Secretaria da Educação do Estado do Paraná a partir da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em 2017, pelo Governo Federal.

Partindo desses documentos orientadores, a equipe pedagógica da SMED elaborou as tarefas para o desenvolvimento das interações assíncronas e as encaminhava quinzenalmente a toda rede municipal, sendo cada professor responsável pela distribuição, orientação via *WhatsApp* e correção das tarefas das suas respectivas turmas. Durante as

entregas, os pais assinavam uma lista comprovando a retirada, sendo solicitado um telefone para contato para ser adicionado ao grupo da turma, pois as explicações, as orientações, os recados, toda a comunicação seria pelo aplicativo.

A SMED elaborou as tarefas remotas até meados de agosto, ficando, a partir de então, a cargo de cada professor elaborá-las para serem entregues aos alunos. Essa mudança de elaboração foi necessária, pois os professores tiveram autonomia para elaborar as tarefas conforme as dificuldades apresentadas pelos alunos, assim como atendendo suas especificidades. Padronizar as tarefas remotas é desconsiderar o contexto social e cultural em que o aluno está inserido, assim como suas limitações.

A ação de planejar é fundamental para o trabalho do professor, porque é o momento em que o profissional seleciona os objetos de conhecimento, os objetivos de aprendizagem, a metodologia e os recursos materiais e tecnológicos que serão utilizados. Cada turma tem suas características, por isso é indispensável o tempo destinado ao planejamento, visto que cada professor elaborará suas tarefas conforme as necessidades observadas.

Para mim, o ensino remoto trouxe um sentimento de angústia frente às incertezas em como elaborar e realizar uma prática conforme os objetivos estabelecidos pela SMED, assim como atender as demandas da sociedade que almejam um ensino de qualidade. O trabalho docente exige do professor um conjunto de saberes, como teorias e concepções pedagógicas, conhecimento do Projeto Político Pedagógico (PPP) da instituição onde leciona, especificidades dos alunos, conteúdos e metodologias. Esses são apenas alguns dos muitos saberes necessários para o professor, pois é importante que tenha clareza das suas ações para que seu trabalho seja intencional.

Diante da situação e das exigências do sistema de educação, apresentei certa dificuldade com o ensino remoto emergencial e resistência para organizar as ações de trabalho, pois as tarefas padronizadas elaboradas pela SMED tinham indícios de serem contraditórias aos princípios do PPP da escola em que eu lecionava. Durante conversas informais com colegas, observei que eles também compartilhavam a

mesma angústia e sentimento de frustração de receber dos alunos as tarefas remotas em branco ou incompletas, visto que não sabíamos se as dificuldades apresentadas eram somente na nossa escola, ou se eram comuns entre outras instituições. As tarefas que foram impostas pela SMED não representavam a realidade de todos os alunos.

Partindo dos estudos da Perspectiva Histórico-cultural, como serão apresentados nesta pesquisa, o sentido do planejamento escolar para o professor deve coincidir com o significado, que é uma construção histórica, e/ou aproximar-se, pois este preconiza o caminho rumo à organização do ensino vislumbrando o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem que são indissociáveis. A maneira como organizaram a elaboração das tarefas remotas em Foz do Iguaçu impossibilitou o professor de planejar suas aulas, uma vez que o planejamento era encaminhado pronto para escola.

O ensino remoto emergencial trouxe um desafio maior na organização do trabalho docente, visto que, além de aplicar um planejamento padronizado, o professor não estava próximo do aluno para acompanhar seu desenvolvimento, sendo toda comunicação realizada por meio de aplicativos de mensagens. Os meios de comunicação disponibilizados para contato entre professor, alunos e familiares necessita ser analisado com um olhar crítico, considerando que a inclusão digital é um desafio devido à desigualdade social presente no país.

Considerando o contexto do ensino remoto emergencial e a importância do processo de planejamento das aulas do professor, ergue-se o questionamento: **Na docência, durante o ensino remoto, o sentido de planejamento escolar atribuído pelo professor esteve articulado com seu significado histórico?** Perante o proposto, investigamos os sentidos de planejamento no trabalho docente durante o ensino remoto, a partir de entrevistas com professores de uma escola municipal de Foz do Iguaçu, considerando que, se a atividade de planejamento for vista como algo puramente técnico, o seu objetivo não condiz com a atividade de ensinar. Assim, o seu sentido distancia-se do seu significado enquanto atividade, que é ser um instrumento de natureza

política e social que contribui para um ensino emancipador e transformador da sociedade (SAVIANI, 2011).

Nessa lógica, a pesquisa foi organizada de acordo com o seguinte objetivo geral: **Investigar os sentidos de planejamento no trabalho docente durante o ensino remoto.** Tal objetivo conduziu a pesquisa sob os seguintes objetivos específicos:

- Sistematizar as principais ideias sobre ser humano, trabalho, planejamento, sentido e significado fundamentado nos estudos da Perspectiva Histórico-Cultural;
- Identificar as aproximações e distanciamentos do conceito de planejamento no currículo da AMOP e o planejamento da SMED;
- Analisar as manifestações do sentido no planejamento das aulas durante o ano letivo de 2020 dos professores da rede municipal participantes da pesquisa de campo.

Desse modo, no primeiro capítulo apresentamos<sup>3</sup> os pressupostos teóricos dos elementos básicos para compreensão do desenvolvimento do psiquismo humano e a formação do homem enquanto ser social, tendo como alguns dos principais teóricos: Leontiev (1978); Luria (1985); Saviani (2015); Martins (2013); Engels (2006);. Iniciamos esse capítulo sistematizando as principais ideias de ser humano e trabalho na Perspectiva Histórico-cultural; os conceitos de significação e sentido presente nos estudos de Leontiev (1978); a conceitualização de Atividade dominante e a educação como Atividade. Finalizamos com uma revisão integrativa sobre Atividade de ensino e Atividade de estudo.

No segundo capítulo, analisamos o currículo que norteia o trabalho pedagógico nas aulas dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (1º ano ao 5º ano), na cidade de Foz do Iguaçu. Os documentos estudados são: o Currículo da AMOP – Associação dos Municípios do Oeste do

---

<sup>3</sup> A partir de agora, por se tratar da construção da pesquisa, usaremos a 1ª pessoa do plural, pois ela foi desenvolvida por meio do coletivo entre mim e minha orientadora.

Paraná - na edição de 2020, e o Planejamento Referência para o Período de Pandemia elaborado pela SMED. No decorrer do capítulo, apresentamos uma definição de planejamento e sua relação com a educação e sociedade, discutimos planejamento escolar e seus níveis de abrangência (Planejamento do Sistema de Educação, Planejamento Curricular, Planejamento da escola e Planejamento do ensino e aprendizagem), destacamos as dimensões do plano de ensino e aprendizagem (epistemológica, psicológica e pedagógica) e finalizamos o capítulo investigando o significado de planejamento no currículo da AMOP, suas aproximações e/ou distanciamentos com a Perspectiva Histórico-cultural.

No terceiro capítulo, são apresentados os dados e as considerações analíticas referentes ao conteúdo coletado e analisado neste estudo, a partir das entrevistas semiestruturadas sobre os sentidos do planejamento durante o ensino remoto em 2020 em uma escola da rede municipal de educação de Foz do Iguaçu..

No quarto capítulo, finalizamos com os caminhos metodológicos escolhidos para o desenvolvimento desta pesquisa. Iniciamos destacando o que denominamos como metodologia, assim como a orientação teórica na Perspectiva Histórico-cultural em consonância com o Materialismo Histórico-dialético. Para isso, realizamos pesquisa bibliográfica, documental e de campo, tendo como técnicas de coleta de dados o questionário fechado e entrevista semiestruturada. O método utilizado para análise de dados foi a Análise de Conteúdo de Laurence Bardin (2009), sendo que suas etapas serão detalhadas no presente capítulo.

# I

## O TRABALHO: CATEGORIA FUNDANTE DO SER SOCIAL

*Podemos dizer que cada indivíduo aprende a ser um homem. O que a natureza lhe dá quando nasce não lhe basta para viver em sociedade. É-lhe ainda preciso adquirir o que foi alcançado no decurso do desenvolvimento histórico da sociedade humana (LEONTIEV, 1978, p. 267).*

A epígrafe de Alexei Leontiev leva à reflexão que o ser humano aprende a ser um humano, e tal ação ocorre por meio da transformação da natureza para atender suas necessidades pessoais e coletivas. Assim, no presente capítulo, apresentamos os elementos básicos para compreensão do desenvolvimento do psiquismo humano e a formação do homem enquanto ser social. Para tanto, encontra-se organizado em torno das seguintes temáticas: sistematização das principais ideias sobre ser humano e trabalho na Perspectiva Histórico-cultural; os conceitos de significação e sentido na Teoria da Atividade de Leontiev (1978); conceitualização de Atividade dominante<sup>4</sup> e a educação como Atividade e revisão integrativa sobre Atividade de ensino e Atividade de estudo.

### 1.1 Sistematização das principais ideias sobre ser humano e trabalho na Perspectiva Histórico-cultural

Partindo dos estudos da Perspectiva Histórico-cultural, Saviani (2015) concebe que o homem retira da natureza os meios para sua sobrevivência e, ao fazer isso, ele transforma a natureza e, ao mesmo tempo, a si próprio. Diferentemente dos demais animais que se adaptam à natureza, o ser humano precisa extrair dela os meios para sua subsistência e, ao fazer isso, ele transforma a natureza conforme sua

---

<sup>4</sup> Os termos “atividade dominante”, “atividade guia” e “atividade principal” correspondem à mesma atividade. No decorrer da pesquisa, iremos utilizar o termo “atividade dominante”, exceto em citações porque irá permanecer o termo utilizado pelo autor.

necessidade, o que é feito por meio do trabalho. Diante disso, o autor conclui que “o que diferencia o homem dos outros animais é o trabalho, e este se instaura a partir do momento em que seu agente antecipa mentalmente a finalidade da ação” (SAVIANI, 2015, p. 286).

O trabalho foi o responsável pelo surgimento da consciência no homem, sendo indispensável para sua existência. Todo o progresso realizado na produção de bens materiais é acompanhado pelo desenvolvimento da cultura dos homens, tudo que possibilitou o desenvolvimento das aptidões especificamente humanas não são transmitidas pela hereditariedade biológica, mas sim, “[...] a grande maioria dos conhecimentos e habilidades do homem se forma por meio da *assimilação da experiência de toda a humanidade*, acumulada no processo da história social e transmissível no processo de aprendizagem” (LURIA, 1985, p. 72).

O autor acrescenta que, juntamente com o trabalho, a linguagem também contribuiu para formação do ser humano, pois “[...] por meio da fala transmitem-lhe os conhecimentos mais elementares e posteriormente, por meio da linguagem, ele assimila na escola as mais importantes aquisições da humanidade (LURIA, 1985, p. 72). Facci (2004) afirma que

O processo de apropriação proporciona no indivíduo a reprodução das aptidões e propriedades historicamente formadas da espécie humana, inclusive a aptidão para compreender e utilizar a linguagem – por meio da qual se generaliza e transmite a experiência da prática sócio-histórica da humanidade (FACCI, 2004, p. 203).

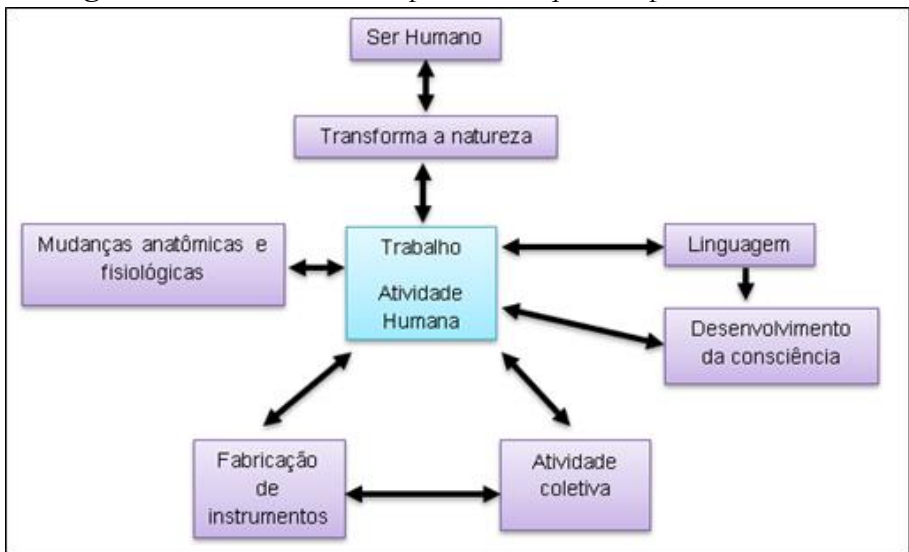
O domínio sobre a natureza possibilitou novos progressos, tendo início com o desenvolvimento da mão, depois com o trabalho que ampliou os horizontes do homem, levando-o a descobrir novos objetos e propriedades. Com o desenvolvimento do trabalho, surge a necessidade de ajuda mútua e de atividade conjunta e, assim, os seres humanos passaram a agrupar ainda mais os membros da sociedade. Com o agrupamento, os homens tiveram a necessidade de dizer algo, fazendo com que a laringe pouco desenvolvida do macaco fosse transformada, enquanto o órgão da boca aprendia a pronunciar os sons. O trabalho e a

linguagem foram essenciais para que o cérebro do macaco se transformasse aos poucos num cérebro humano (ENGELS, 2006).

À medida que o cérebro se desenvolvia, desenvolvia-se também os órgãos do sentido. “Os órgãos do sentido então igualmente aperfeiçoados sob a influência do trabalho e em ligação com o desenvolvimento do cérebro” (LEONTIEV, 1978, p. 71). O desenvolvimento do cérebro e dos sentidos, a crescente clareza da consciência, a capacidade de abstração e de discernimento maiores, reagindo com o trabalho e a linguagem, separaram definitivamente o homem do macaco. Tal separação não cessou o desenvolvimento do homem, pelo contrário, deu continuidade, até o surgimento de um novo elemento: a sociedade (ENGELS, 2006).

O trabalho acarretou modificações anatômicas e fisiológicas no homem, bem como também na sua aparência. Assim, o trabalho é uma Atividade, isto é, atos pelos quais o homem se relaciona com a realidade objetiva ao mesmo tempo em que a transforma em realidade subjetiva visando a satisfação de suas necessidades. Portanto, o trabalho enquanto Atividade é especificamente humano, sendo o processo que junta o homem à natureza, conforme a Figura 1:

**Figura 1:** Elementos interdependentes que compõem o trabalho.



**Fonte:** Elaborado pela autora, a partir de Leontiev (1978).



Como esquematizado, a constituição do ser social ocorre por meio do trabalho, sendo uma atividade especificamente humana que tem destaque no esquema. O ser humano transforma a natureza para atender suas necessidades e tal atividade é realizada por meio do trabalho, responsável por promover transformações anatômicas e fisiológicas. O trabalho, em conjunto com a linguagem, provocou o desenvolvimento da consciência no ser humano, contribuindo para a elaboração de instrumentos que, juntamente com a atividade coletiva, são elementos interdependentes que compõem o trabalho. As flechas com dois sentidos indicam a relação entre cada elemento para compreensão do todo.

O trabalho é composto por dois elementos interdependentes: o primeiro é a fabricação de instrumentos. O segundo é que ele acontece como atividade coletiva, na relação com outros homens que fazem parte da sociedade. “O trabalho é, portanto, desde a origem, um processo mediatizado simultaneamente pelo instrumento (em sentido *lato*) e pela sociedade” (LEONTIEV, 1978, p. 74).

Neste sentido, o instrumento é para o homem um objeto que ele utiliza para realizar ações e operações de trabalho. Tanto a fabricação, como o uso dos instrumentos, só são possíveis se ocorrer uma ligação da consciência com o fim da ação de trabalho. Para se utilizar um instrumento, é necessário que se tenha consciência do objeto da ação nas propriedades objetivas (LEONTIEV, 1978).

Sobre o instrumento, Leontiev (1978) acrescenta que “[...] O instrumento não é apenas um objecto de forma particular, de propriedades físicas determinadas; é também um objecto social, isto é, tendo um certo modo de emprego, elaborado socialmente no decurso do trabalho coletivo e atribuído a ele” (LEONTIEV, 1978, p. 82).

Considerando um machado como instrumento, ele não é apenas a união de duas partes: o cabo e a parte que corta. O machado também é um meio de ação, elaborado socialmente, razão pela qual não basta somente possuí-lo, mas dominar o modo de usá-lo na ação. Nas palavras do autor:

Assim, o instrumento é um objecto social, o produto de uma prática social, de uma experiência social de trabalho. Por consequência, o reflexo generalizado das propriedades objetivas dos objectos de trabalho, que se cristaliza em si, é igualmente o produto de uma prática individual. Por este facto, o conhecimento humano mais simples, que se realiza diretamente numa acção concreta de trabalho com a ajuda de um instrumento, não se limita à experiência pessoal de um indivíduo, antes se realiza na base da aquisição por ele da experiência da prática social (LEONTIEV, 1978, p. 83).

O uso de instrumentos de trabalho pelo homem não é a mesma forma de uso de instrumentos pelos animais. Por mais complexo que seja o uso de instrumentos pelos animais, seu uso não tem carácter social, não ocorre coletivamente e nem determina as relações entre eles. Ao contrário, o trabalho humano exerce uma função social, o homem age sobre a natureza e necessita de cooperação entre os participantes. Em meio às condições coletivas de trabalho, “[...] No decorrer do desenvolvimento ela toma já a forma primitiva da divisão técnica do trabalho” (LEONTIEV, 1978, p. 76).

Partindo disso, no desenvolvimento da humanidade, quando um membro do coletivo realiza uma Atividade, seja caçar, pescar ou cozinhar um alimento, ele não faz somente para satisfazer a necessidade do grupo, mas também para satisfazer sua própria necessidade. A necessidade de se alimentar elevou a qualidade do ser humano de coletor para produtor do próprio alimento. O surgimento dessa nova realidade levou o homem a produzir instrumentos; armazenar sua produção; realizar processos de trocas de alimentos entre as comunidades; fazer a divisão das tarefas entre os membros e criar meios de comunicação para realização das tarefas. Uma mudança no meio de obter alimentos produziu novas qualidades nas relações humanas (MOURA, 2017).

Considerando a indissociabilidade entre os instrumentos e a Atividade coletiva na constituição do trabalho, sua efetivação possibilitou o desenvolvimento da consciência humana. “Por isto as raízes do surgimento da atividade consciente do homem não devem ser procuradas nas peculiaridades da “alma” nem no íntimo do organismo humano mas

nas condições sociais de vida historicamente formadas” (LURIA, 1985, p. 74).

Uma atividade surge a partir da necessidade ou do motivo<sup>5</sup> do sujeito e, para supri-lá, são constituídas idealmente as maneiras para sua consecução e/ou execução. Após estabelecer as operações, são executadas as ações direcionadas para um fim (objetivação de algo), devendo o sentido da ação coincidir com o significado, só assim será denominado como Atividade, conforme apresentado na figura 02.

**Figura 2:** Elementos que compõem a Atividade.



**Fonte:** Elaborado pela autora, a partir de Leontiev (1978).

Como esquematizado na imagem, os elementos que compõem a atividade são sua origem, a necessidade e/ou motivos dos sujeitos que, para realizá-los, desenvolvem operações – que são maneiras para satisfazer as necessidades/alcançar o objetivo – que desencadeiam ações que o significado deve coincidir com o sentido para que de fato seja uma atividade. As atividades desenvolvidas pelos seres humanos geram novas necessidades que mantêm o ciclo constante.

O trabalho - enquanto uma atividade especificamente humana - possibilitou as condições para a passagem do psiquismo pré-consciente dos animais à consciência do homem. Assim, “Torna-se claro que a atividade consciente do homem não é produto do desenvolvimento

---

<sup>5</sup> Em sua obra, Leontiev (1978) não utiliza o termo “motivo” para designar o sentimento de uma necessidade, mas, sim, designar aquilo em que a necessidade se concretiza de objetivo, nas condições consideradas e para as quais a atividade é orientada, o que a estimula. Antes de encontrar o sentido pessoal é necessário descobrir o motivo que lhe corresponde.

natural de propriedades jacentes no organismo mas o resultado de novas formas histórico-sociais de atividade-trabalho” (LURIA, 1985, p. 76). A consciência humana surgiu na relação do homem ao transformar a natureza para atender suas necessidades, utilizando-se de instrumentos elaborados previamente, sendo uma forma prática do conhecimento humano (LEONTIEV, 1978).

A consciência só pode existir nas condições de existência da linguagem, nas palavras de Luria (1985):

Costuma-se entender por linguagem um sistema de códigos por meio dos quais são designados os objetos do mundo exterior, suas ações, qualidades, relações entre eles, etc. Assim, na linguagem, a palavra “cadeira” designa um tipo de móvel que serve de assento, a palavra “pão” designa um objeto comestível, enquanto “dorme”, “corre” designam ações, “ácido”, “plano” designam qualidades dos objetos e as palavras auxiliares “sobre”, “sob”, “juntamente”, “em consequência” designam relações diferentes por complexidade entre os objetos (LURIA, 1985, p. 76-77).

As palavras, unidas em frases, são os principais meios de comunicação utilizados pelo homem para conservar, transmitir informações e assimilar as experiências acumuladas por gerações inteiras de outras pessoas. O ser humano tem a necessidade da comunicação para promover a apropriação dos conhecimentos pelos demais indivíduos do coletivo. Ou seja, a consciência é o reflexo da realidade e não é uma coisa imutável (LEONTIEV, 1978; LURIA, 1985).

O surgimento da linguagem promoveu ao menos três mudanças fundamentais na atividade consciente do ser humano. A primeira: “[...] designando os objetos e eventos do mundo exterior com palavras isoladas ou combinações de palavras, a linguagem permite discriminar esses objetos, dirigir a atenção para eles e conservá-los na memória”; a segunda: “[...] as palavras de uma língua não apenas indicam determinadas coisas como abstraem as propriedades essenciais destas, relacionam as coisas perceptíveis a determinadas categorias”; e a terceira: “A linguagem é o veículo fundamental de transmissão de informação, que se formou na história social da humanidade [...]” (LURIA, 1985, p. 79-80).

Durante muito tempo, a linguagem manteve uma estreita ligação com o gesto e o ato, mas, com o surgimento das primeiras palavras autônomas, que designam objetos, passaram a distinguir as ações e as qualidades dos objetos. “Surgiu a língua como um sistema de códigos independentes, que durante um longo período histórico posterior de desenvolvimento assumiu a forma que distingue as línguas atuais” (LURIA, 1985, p. 78).

A consciência humana é constituída por significados que retratam o mundo e a língua é uma portadora dos significados, pois, “por trás dos significados da língua se ocultam modos socialmente elaborados (operações) de ação, em cujo processo as pessoas alteram e conhecem a realidade objetiva”. Ou seja, “nos significados está representada a forma ideal de existência do mundo objetual, transformada e convertida em matéria da língua, suas propriedades, conexões e relações, ocultas pela prática social conjunta” (LEONTIEV, 2021, p. 161).

Na criança, o processo de assimilação dos significados historicamente elaborados não são formados espontaneamente, são transmitidos no contexto de comunicação com outras pessoas. “Ao aprender a executar determinadas ações, ela passa a dominar as operações correspondentes, que, em sua forma idealizada, concisa, então também presentes nos significados” (LEONTIEV, 2021, p. 162). Assim, é por meio da comunicação que os significados se tornam patrimônio da consciência dos indivíduos, podendo também adquirir diferentes sentidos pessoais na consciência. Dessa maneira, os significados não perdem de forma alguma sua natureza sócio-histórica.

O ponto mais difícil aqui é que os significados levam uma vida dupla. Eles são produzidos pela sociedade e têm sua história no desenvolvimento da língua; nela se expressa o movimento da ciência humana e seus meios cognitivos, assim como as representações ideológicas da sociedade, religiosas, filosóficas e políticas. Em sua existência objetiva, elas são submetidas a leis sócio-históricas e, ademais, à lógica interna de seu desenvolvimento (LEONTIEV, 2021, p. 167).

Outro aspecto dos significados é que, na consciência individual, apresentam um caráter subjetivo especial, que se expressa na parcialidade. Esse aspecto se observa na relação interna dos significados com outro formador da consciência, o sentido pessoal. O sentido pessoal é tido como “[...] um sistema formador da consciência individual” (LEONTIEV, 2021, p. 172). Sobre os significados e sentidos pessoais, o autor destaca que:

Se a sensibilidade exterior liga na consciência do sujeito os significados com a realidade do mundo objetivo, o sentido pessoal os liga com a realidade de sua própria vida nesse mundo, com seus motivos. *O sentido pessoal cria a parcialidade da consciência humana* (LEONTIEV, 2021, p. 172-173, grifo do autor).

Para que os significados no geral possuam existência, é necessária a realização de determinados sentidos, assim como as ações e operações só existem na realização de uma atividade, sendo desencadeada por uma necessidade ou um motivo do indivíduo em determinada situação. O sentido pessoal é sempre o sentido de algo para cada indivíduo (LEONTIEV, 2021). Portanto, “os significados são mais estáveis, já os sentidos modificam-se de acordo com a vida do sujeito e traduzem a relação do sujeito com os fenômenos objetivos conscientizados” (ASBAHR, 2014, p. 268).

Os significados possuem sua natureza sócio-histórica, são elaborados nas relações entre os indivíduos em sociedade, assim, o indivíduo não possui uma língua própria com significados elaborados por ele. Com isso,

[...] a tomada de consciência de fenômenos da realidade pode ocorrer apenas por meio de significados “prontos”, assimilados de fora, isto é, de conhecimentos, conceitos, perspectivas que o indivíduo recebe pelo contato, por determinadas formas de comunicação individual ou de massa. Isso cria a possibilidade de introdução em sua consciência de representações e ideias distorcidas ou fantásticas impostas a ele, inclusive aquelas que não têm nenhum fundamento em sua experiência de vida prática, real. Desprovidas de fundamento, elas revelam sua precariedade na consciência da pessoa; além disso, ao se converterem em *estereótipos*, elas, como todo estereótipo, são tão resistentes que apenas sérias

confrontações da vida podem destruí-las, nem mesmo sua destruição leva à eliminação da desintegração da consciência, à sua inadequação, por si só essa destruição cria apenas uma devastação, capaz de se converter em catástrofe psicológica. É necessário ainda que se realize na consciência do indivíduo uma transformação dos sentidos pessoais subjetivos em outros significados, adequados a eles (LEONTIEV, 2021, p. 174).

Dessa maneira, em determinadas condições em que não ocorre a coincidência entre significado e sentido pessoal na consciência individual, pode ocorrer o alheamento entre ambos ou até oposição. Na sociedade capitalista, esse alheamento surge entre pessoas de todas as classes sociais. Vejamos um exemplo de alheamento: um operário de fábrica sabe o significado de seu produto e sua função de trabalho, mas o sentido de seu trabalho encerra-se não nisso, mas no salário que irá receber no final do mês. O trabalho não é visto no seu sentido ontológico, mas, sim, como uma forma que permite comer, divertir-se um pouco e dormir (LEONTIEV, 2021).

A transformação dos sentidos pessoais em significados adequados ocorre no contexto de luta pela consciência na sociedade, mostrando que o indivíduo não é obrigado a ficar com os significados que lhe são impostos, restando-lhe apenas escolher, mas sim, que fazem parte de um contexto de relações entre as pessoas. Não cabe ao indivíduo escolher entre o significado A ou B, “[...] essa escolha não é entre significados, mas entre posições sociais conflitantes, que se expressam e são reconhecidas por meio desses significados” (LEONTIEV, 2021, p. 175).

Através da atividade de apropriação que o indivíduo entra em contato com toda riqueza humana produzida – ideias, procedimentos, instrumentos, significados, entre outros – nas formas materiais e imateriais, convertendo-as em dados constitutivos da sua subjetividade (DUARTE, 2013). Os objetos podem ser “[...] materiais, como é o caso da produção de instrumentos, como também com objetos não materiais, como é o caso da linguagem e dos conhecimentos”. Assim, o ser humano objetiva-se em objetos que podem ser materiais ou não, visto que é por

meio da objetivação<sup>6</sup> que o ser humano acumula experiências na história. Tais objetivações serão disponibilizadas para a apropriação, que é a “[...] transformação dessa atividade que está em potência no objeto, em atividade efetiva do sujeito” (DUARTE, 2013, p. 65). O autor destaca que o processo de objetivação e apropriação se inter-relacionam, uma vez que:

Se no processo de objetivação a atividade se transfere dos sujeitos para os objetos, no de apropriação ocorre o inverso, ou seja, a atividade acumulada nos objetos e fenômenos culturais transforma-se em atividade do sujeito. A atividade que está em estado latente no objeto volta à vida na forma de atividade do sujeito. Pode ser atividade predominantemente física quando, por exemplo, o indivíduo aprende a usar uma ferramenta ou predominantemente mental, quando o indivíduo apropria-se de conhecimentos, de teorias, de conceitos, de ideias, de linguagem e isso tudo se incorpora ao movimento do seu pensamento (DUARTE, 2013, p. 66).

Segundo Martins (2016, p. 14), “o processo de aquisição das particularidades humanas, isto é, dos comportamentos complexos culturalmente formados, demanda a apropriação do legado objetivado pela prática histórico-social”. Inicia-se, assim, um constante processo de apropriação dos recursos para satisfazer as necessidades existentes e, conseqüentemente, a produção de novas necessidades, que exigirão a apropriação de novos meios (MARTINS, 2013).

Dessa maneira, cada indivíduo aprende a ser um homem, porque o que a natureza oferece não é suficiente para viver em sociedade e, por isso é necessário sua transformação para atender às especificidades humanas. Para isso, o homem precisa adquirir o que foi alcançado e produzido no decurso do desenvolvimento histórico da humanidade e tais criações são passadas e aperfeiçoadas pelas gerações seguintes, sendo consideradas elementos culturais que precisam ser assimiladas pelos indivíduos (LEONTIEV, 1978; SAVIANI, 2011).

---

<sup>6</sup> Duarte (2013, p. 65) define o processo de objetivação como “[...] a transferência de atividade dos sujeitos para os objetos. É a transformação da atividade dos sujeitos em propriedades dos objetos”.



O movimento e a continuidade da história só são possíveis com a apropriação pelas novas gerações das aquisições do mundo da cultura (o mundo produzido pelo homem). Tal apropriação dos conhecimentos ocorre por meio da educação. “Dizer, pois, que a educação é um fenômeno próprio dos seres humanos significa afirmar que ela é, ao mesmo tempo, uma exigência do e para o processo de trabalho, bem como é, ela própria, um processo de trabalho” (SAVIANI, 2011, p. 11).

Sobre a especificidade da educação, o presente autor destaca:

[...] o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo (SAVIANI, 2011, p. 13).

Galvão, Lavoura e Martins (2019) acrescentam que a educação é uma atividade mediadora - não tem poder de transformação direta - da prática social, uma vez que cumpre o papel de humanizar os indivíduos, contribuindo para elevação do padrão cultural e dando-lhes condições para promover a transformação social, ou seja, superação da sociedade alienada.

Dessa maneira, o homem transforma a natureza para atender suas necessidades por meio do trabalho. O trabalho é uma atividade especificamente humana direcionada para um fim e tal atividade provocou mudanças anatômicas e fisiológicas nos seres humanos. O desenvolvimento da consciência e da linguagem permitiu que os sujeitos apropriem-se dos conhecimentos produzidos pelo coletivo. Portanto, todo conhecimento produzido pelo coletivo deve ser apropriado pelas novas gerações, pois a cultura acumulada não é garantida geneticamente, mas, sim, por meio da educação.

No próximo item, apresentaremos a importância do desenvolvimento da educação como atividade, sendo durante a atividade

dominante de estudo que os sujeitos vão se apropriar dos conhecimentos científicos, filosóficos e artísticos produzidos pela humanidade.

## **1.2 A relação do desenvolvimento da Atividade dominante e a educação como Atividade**

As funções psicológicas superiores dos humanos (como atenção voluntária, memória, abstração, comportamento intencional), são formadas pela atividade cerebral, possuem uma base biológica, mas são resultados da interação do indivíduo com o mundo, sendo uma interação mediada pelos objetos que foram elaborados pelos indivíduos que fazem parte do meio social. Dessa maneira, “As formas superiores de comportamento formaram-se graças ao desenvolvimento histórico da humanidade e originam-se na coletividade em forma de relações entre os homens, e só depois se convertem em funções psíquicas da personalidade” (FACCI, 2004b, p. 66).

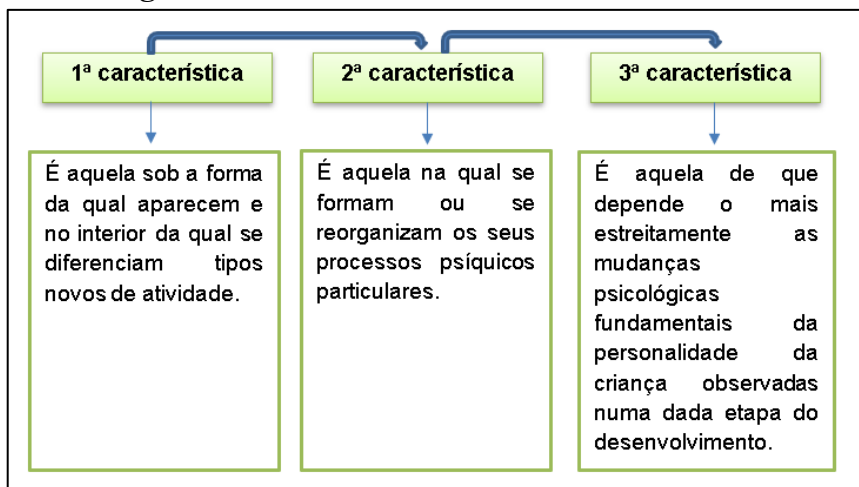
Os estudos de Leontiev (1978) sublinham que, ao longo de sua existência, o ser humano desenvolve em cada período de sua vida uma Atividade dominante<sup>7</sup> que “[...] condiciona as principais mudanças nos processos psíquicos da criança e as particularidades psicológicas da sua personalidade num dado estágio<sup>8</sup> do seu desenvolvimento” (LEONTIEV, 1978, p. 311). A Atividade dominante apresenta três características e a figura a seguir mostra que cada uma das características está relacionada a outra.

---

<sup>7</sup> As Atividades dominantes são: a brincadeira, a formação sistemática na escola e a formação especializada ou trabalho (LEONTIEV, 1978), são aprofundadas ao longo do trabalho.

<sup>8</sup> Os termos estágio e periodização do desenvolvimento correspondem à concepção histórico-cultural do desenvolvimento psíquico humano. No decorrer da pesquisa, iremos utilizar o termo periodização do desenvolvimento, exceto em citações que irá permanecer o termo utilizado pelo autor.

**Figura 3:** Características da Atividade dominante.



**Fonte:** Elaborado pela autora, a partir de Leontiev (1978).

A Atividade dominante também preconiza o desenvolvimento da estrutura das demais Atividades, devendo seu significado histórico coincidir com o sentido atribuído pelo ser humano. Conforme apresentado anteriormente, os significados são apropriações efetivadas pelos seres humanos de todo um sistema de objetivações constituído historicamente pela humanidade. No entanto, tal apropriação das significações ocorre “[...] em condições e experiências que lhes são próprias, sob a égide das ações que os ligam à realidade objetiva, conquistando, por essa via, dado sentido subjetivo, pessoal” (MARTINS, 2013, p. 06).

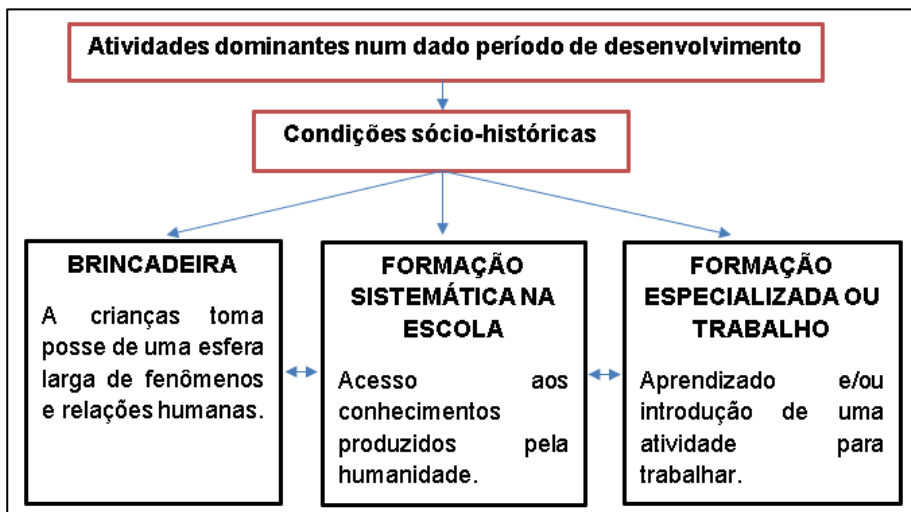
Desse modo, as condições históricas influenciam tanto no conteúdo concreto de cada período de desenvolvimento, como também sobre o curso do processo do desenvolvimento psíquico. Sobre a influência das condições históricas no desenvolvimento do psiquismo, o autor destaca que:

Assim se explica que a duração e o conteúdo do período de desenvolvimento que se poderia chamar da preparação do homem para a participação na vida social do trabalho, a duração e o conteúdo da educação e do ensino, nem sempre tenham sido os mesmos

historicamente. A duração mudou de época para época, alongando-se à medida que cresciam as necessidades da sociedade neste tocante (LEONTIEV, 1978, p. 312).

Assim, não é a idade da criança que determina o conteúdo da periodização do desenvolvimento, mas, sim, o contrário, a passagem de um período a outro depende do conteúdo que muda conforme as condições sócio-históricas. A Figura 4 apresenta as três atividades dominantes de cada estágio de desenvolvimento do ser humano, sendo que cada uma é determinada por condições sócio-históricas. Cada atividade dominante apresenta suas principais características.

**Figura 4:** Atividades dominantes.



Fonte: Elaborado pela autora, a partir de Leontiev (1978).

As mudanças de períodos de desenvolvimento ocorrem devido à necessidade de novos conteúdos. No caso das crianças, são produzidas novas conexões mentais proporcionadas pelos conhecimentos teóricos e práticos, fazendo com que as atividades da Educação Infantil não façam mais sentido, necessitam de muito mais.

Conforme a criança vai se desenvolvendo no convívio com as pessoas, seu papel nas relações humanas muda, pois ela passa por períodos

de desenvolvimento reais que dão abertura ao mundo da Atividade humana ao qual ela pertence. Por meio de brincadeiras, manipulação de objetos e comunicação com os pais, a criança adentra o mundo vasto e passa a reproduzir ações humanas (LEONTIEV, 1978).

A criança sente que depende das pessoas com quem está diretamente em contato, sendo o mundo dos homens divididos em dois círculos: o primeiro, que são os seus íntimos (a mãe, o pai ou aqueles que ocupam um lugar ao lado da criança); o segundo, sendo mais largo, composto por todas as pessoas que serão introduzidas pelas pessoas do primeiro círculo. Caso uma criança seja educada primeiro na família e depois vai para o jardim de infância, ela passa a desenvolver uma dependência de atenção da educadora, introduzindo-a assim no seu círculo de relações íntimas (LEONTIEV, 1978).

Em seus estudos, Leontiev (1978) apresenta que uma criança com seis anos pode apresentar um amplo conhecimento, no entanto, isso não apaga o que há de infantil nela. A passagem da infância pré-escolar para o estágio seguinte de desenvolvimento do psiquismo está relacionada à sua entrada na escola. Na escola, surgem novas relações e uma nova forma de comunicação, e um exemplo disso é a nota pelas atividades. Com o tempo, as relações humanas vão aumentando, assim como as responsabilidades exigidas. Tal lógica marca a passagem para o estágio da adolescência, quando será inserido em outras formas de vida social. Sobre o desenvolvimento do psiquismo do adolescente, o autor destaca que:

Do ponto de vista da consciência, esta passagem à última idade escolar é marcada pelo desenvolvimento de uma atitude crítica face às exigências, às maneiras de agir, às qualidades pessoais dos adultos e pelo aparecimento de interesses novos pela primeira vez verdadeiramente teóricos. Nos alunos maiores, aparece a necessidade de conhecer não apenas a realidade que os rodeia, mas igualmente o saber que existe sobre esta realidade (LEONTIEV, 1978, p. 309).

O fim do período da infância e da adolescência e sua passagem à vida adulta é marcado por mudanças das relações humanas, sua vida passa a ter um novo sentido. A modificação do lugar que a criança ocupa nas relações sociais não determina por si só o desenvolvimento do seu psiquismo, o que vai determinar diretamente é a sua própria vida e dos processos reais, seu desenvolvimento interior e exterior. Tal desenvolvimento depende das condições em que ela vive. Portanto, “no estudo do desenvolvimento do psiquismo da criança devemos partir da análise do desenvolvimento da sua atividade tal como ela se organiza nas condições concretas da sua vida” (LEONTIEV, 1978, p. 310).

Durante o desenvolvimento do psiquismo da criança, algumas Atividades apresentam uma importância maior e outras, uma menor, umas apresentam papel essencial num determinado período e, outras, papel secundário. “Razão por que devemos dizer que o desenvolvimento do psiquismo depende não da atividade do seu conjunto, mas da atividade dominante” (LEONTIEV, 1978, p. 310).

Assim, cada período de desenvolvimento do psiquismo é marcado pela relação da criança com a realidade, pois o que é dominante numa etapa é determinada pelo tipo de atividade que ela desenvolve nesse período. A cada geração observamos mudanças nas condições históricas: os jogos e brincadeiras mudam com o passar do tempo, assim como a forma de comunicação e o relacionamento entre as pessoas.

Na Atividade dominante da formação sistemática na escola, o aluno começa a apropriação dos conhecimentos científicos, filosóficos e artísticos produzidos pela humanidade, é um período de amplo conhecimento e participação ativa nas relações sociais. Em determinado momento serão necessários novos conhecimentos, como a necessidade de escolher uma profissão e fazer parte da atividade de trabalho, pois não pode haver existência social sem trabalho.

Partindo dos estudos de Leontiev (1978), podemos concluir que o trabalho desenvolvido pelo professor nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental encontra-se na Atividade dominante de formação sistemática na escola “donde deriva a tarefa do ensino sistematizado de conceitos, graças ao qual se amplia o significado simbólico do mundo, os

alcances da análise/síntese, das comparações e generalizações” (MARTINS, 2016, p. 1578).

Saviani (2011) apresenta que o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo, a humanidade que foi produzida histórica e coletivamente pela humanidade. O presente autor classifica a Atividade de ensino do professor na categoria de trabalho não-material, pois “Trata-se aqui da produção de ideias, conceitos, valores, símbolos, hábitos, atitudes, habilidades. Numa palavra, trata-se da produção do saber, seja do saber sobre a natureza, seja do saber sobre a cultura, isto é, o conjunto da produção humana” (SAVIANI, 2011, p. 12).

Na sociedade capitalista, o professor é um trabalhador como os demais, entretanto, o produto do seu trabalho não se objetiva em algo físico. O produto do trabalho do professor é a humanização e a apropriação dos saberes historicamente sistematizados pelos homens (MARTINS, 2007). Assim, na Atividade de ensino é necessária a presença do professor e a presença do aluno. “Ou seja, o ato de dar aula é inseparável da produção desse ato e de seu consumo. A aula é, pois, produzida e consumida ao mesmo tempo (produzida pelo professor e consumida pelos alunos)” (SAVIANI, 2011, p. 12).

Sendo a finalidade do trabalho do professor a ação de ensinar, durante o processo de escolarização “[...] a criança, no trato com os conceitos – conteúdo do ensino -, tenderá ao pensamento figurativo, mas o professor e as tarefas propostas convocarão o pensamento abstrato, que ainda não se efetivou plenamente, mas que está em vias de formação” (MARTINS, 2013<sup>a</sup>, p. 1.578).

Em consonância com Leontiev (1978), na Atividade dominante de formação sistemática na escola, o aluno deve ter dimensionado o conceito como uma necessidade para apropriação, pois tal conhecimento é importante para sua vivência nas relações sociais da sociedade que está inserido. “Seu motivo para aprender nasce de sua inserção no meio social, sem que necessariamente tome consciência sobre o que o faz agir” (MOURA, 2017, p. 116).

O professor é responsável por proporcionar o acesso aos alunos dos conhecimentos sistematizados, possibilitando o desenvolvimento dos seus processos psicológicos superiores. Para isso, é indispensável que o professor domine determinados conteúdos para que possa transmiti-los aos alunos, tendo a aprendizagem como resultado do ensino, pois “Se o professor não tem um domínio adequado do conhecimento a ser transmitido, ele terá grande dificuldade em trabalhar com a formação dos conceitos científicos e também com a zona de desenvolvimento próximo do aluno” (FACCI, 2004<sub>a</sub>, p. 244). Se os professores apresentam dificuldade para realizar sua atividade docente de ensino de forma que promova o desenvolvimento do aluno, corroboramos com Facci (2004<sub>a</sub>), é porque não sabem como fazê-lo, porque nem sempre foram ensinados.

A profissão de professor exige um constante processo de estudos e aperfeiçoamento profissional, considerando todos os avanços no âmbito da educação. Como aponta Facci (2004<sub>a</sub>, p. 244), “Se o professor não se apropriar desses conhecimentos, ele terá grande dificuldade em fazer de seu trabalho docente atividade que se diferencie do espontaneísmo que caracteriza o cotidiano alienado da sociedade capitalista contemporânea”. Assim, enfatizamos a importância da formação continuada para o professor, pois é necessária uma postura crítica frente aos conteúdos que são apropriados por ele e ensinados aos alunos.

As atividades escolares – no capitalismo - são subjugadas às atividades conformadoras e operacionalizadoras da força de trabalho. Para superar tal condição é importante que o professor tenha consciência do seu papel mediador na implantação do ato educativo, visando o desenvolvimento das atividades fundamentais e a humanização dos alunos. A educação não deve ser resumida a um treinamento técnico, sem uma formação político-pedagógica (MARTINS, 2011).

De acordo com Martins (2011, p. 149), é preciso pensar a educação do educador, pois é o processo que desenvolve a personalidade do homem, ou seja, “[...] a sua qualidade de agente da história que como trabalhador e junto com os outros homens modificar intencionalmente as condições exteriores, modificando-se a si mesmo”.



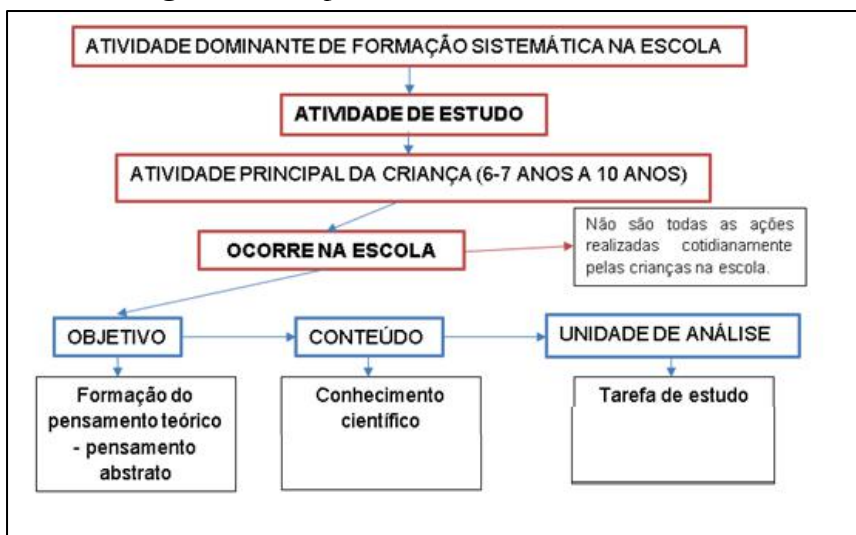
No próximo item, discutiremos a respeito da Atividade de ensino, ou seja, compreendendo que o trabalho docente e a sua formação inicial e continuada é relevante para a sua organização e desenvolvimento. De fato, a Atividade de ensino do professor está diretamente relacionada à Atividade de estudo do aluno, visto que ambas fazem parte da Atividade dominante de formação sistemática na escola. Dessa maneira, visando compreender como a Atividade de estudo e Atividade de ensino na Perspectiva Histórico-cultural tem sido incorporada nas práticas pedagógicas em sala de aula, realizamos uma revisão de literatura optamos pela revisão integrativa.

### **1.3 Revisão integrativa sobre Atividade de estudo e Atividade de ensino**

O desenvolvimento psíquico do homem é resultado da apropriação de signos culturais, sendo papel da educação escolar promovê-lo. Por meio da Atividade dominante de formação sistemática na escola – Atividade de estudo – o aluno terá a oportunidade de apropriação dos conhecimentos historicamente sistematizados, promovendo, assim, a complexificação das suas funções psíquicas (MARTINS, 2016).

A Atividade de estudo é compreendida como a atividade principal da criança em idade escolar, promovendo o seu desenvolvimento humano e formação do pensamento teórico, conforme apresentado na Figura 05. Asbahr (2016, p. 96) destaca que “A atividade de estudo se refere à atividade guia do desenvolvimento na idade escolar, cuja característica é produzir a constituição de uma neoformação psicológica essencial ao processo de humanização, a formação do pensamento teórico”.

**Figura 5:** Composição da Atividade de estudo.



**Fonte:** Elaborado pela autora, a partir de Asbahr (2016).

Conforme esquematizado, é na “Atividade dominante de formação sistemática na escola” que acontece a Atividade de estudo que é desenvolvida pelo aluno entre os 6 e os 10 anos. A Atividade de estudo acontece na instituição escolar e nem todas as ações realizadas cotidianamente são consideradas, mas somente aquelas cujo objeto é a formação do pensamento teórico que “[...] preconiza a ascensão do pensamento partindo do abstrato ao concreto, ao contrário do pensamento empírico que aparecerá e se desenvolverá ao longo da vida cotidiana dos seres humanos interdependente da instrução escolar” (ANDRADE, 2020, p. 85).

Nem toda ação realizada cotidianamente na escola pelos alunos – como ler um texto, realizar exercícios de fixação de conteúdos, avaliações – são consideradas Atividades de estudo. Para que as ações realizadas na escola sejam consideradas Atividades de estudo, seus fins devem condizer com os motivos, visando a formação do pensamento teórico (ASBAHR, 2016).

Segundo Asbahr (2016), o sentido principal da Atividade de estudo consiste em a criança dominar os conhecimentos científicos, filosóficos e artísticos produzidos historicamente pela humanidade. Em consonância, Martins (2016) destaca o papel da escola, sendo:

Por conseguinte, há que se afirmar a escola como *locus* privilegiado para a transmissão daquilo que realmente promove o desenvolvimento, cientes de que o alcance do ensino dos conceitos científicos não se restringe apenas aos conteúdos que veiculam em si mesmos, haja vista que esse tipo de ensino opera decisivamente na estrutura psíquica dos indivíduos (MARTINS, 2016, p. 25).

Portanto, a Atividade de estudo ocorre especialmente na escola, instituição responsável pela divulgação da cultura humana elaborada historicamente. Nessa atividade, o aluno vai se apropriar de novos conhecimentos e desenvolver o pensamento teórico, sendo esse o objetivo fundamental da atividade dominante desse período. Na escola, o aluno também desenvolve um sistema de relações com outras crianças e adultos que a circundam, para além da comunicação pessoal com a família (ASBAHR, 2016).

A entrada na escola promove diversas mudanças na criança, dentre elas: a personalidade e a posição social do sujeito perante a sociedade. “Uma das transformações mais importantes refere-se à mudança de sua posição social. É exigido que o estudante assuma novas obrigações, organize seu trabalho de forma sistemática, assuma novos deveres e direitos” (ASBAHR, 2016, p. 173). Assim, a escola passa a ser o centro da vida das crianças.

Sobre a formação da Atividade de estudo, é nesse período que ocorre a formação dos motivos para o estudo. O interesse para entrar na escola e aprender com pessoas adultas ela apresenta desde a pré-escola, mas é necessário transformar a curiosidade da criança em motivos para aprendizagem (ASBAHR, 2016).

Asbahr (2016) explica que, inicialmente, os motivos que levam os alunos a fazerem suas lições de casa e da escola são para poder brincar e satisfazer a professora. No fim, o motivo passa a ser obter uma boa nota ou aprender. Assim, de acordo com a intenção da escola e da família, o

aluno vai aprendendo motivos eficazes<sup>9</sup> para o desenvolvimento do seu pensamento teórico.

É na instituição escolar - por meio do ensino - que o aluno irá confrontar os conhecimentos espontâneos por meio dos conhecimentos científicos. É na assimilação dos conhecimentos científicos que ocorre a construção da imagem subjetiva da realidade objetiva. Martins (2016) destaca que:

[...] os conceitos científicos formam-se na tensão problematizadora de uma vasta gama de atividades que colocam o pensamento em curso. Daí que o ensino de conceitos científicos não possa ser concebido como ações isoladas, casuais no processo didático, mas como expressão do próprio processo de desenvolvimento psíquico da criança articulado ao processo de transmissão de conhecimentos (MARTINS, 2016, p. 24).

Com vistas a aproximarmos da Perspectiva Histórico-cultural em relação à Atividade de estudo e à Atividade de ensino, particularmente relacionadas às práticas pedagógicas em sala de aula, realizamos uma revisão de literatura partindo da revisão integrativa.

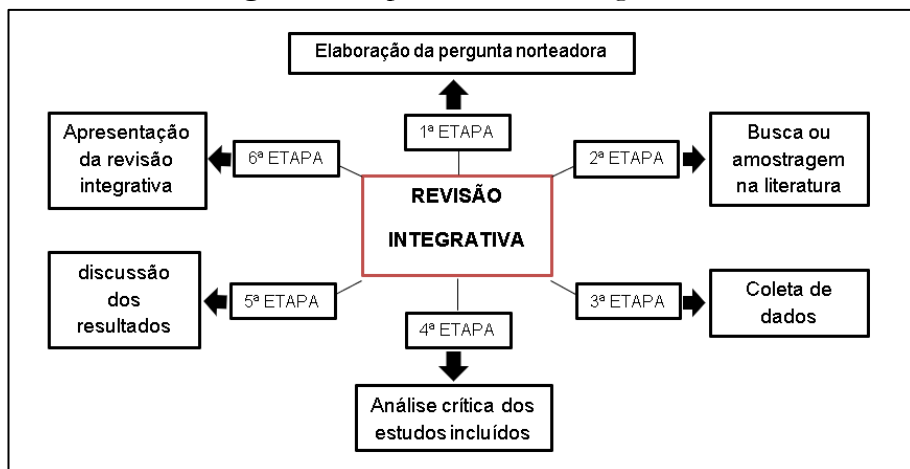
De acordo com Souza, Silva e Carvalho (2010, p. 102), “[...] a revisão integrativa emerge como uma metodologia que proporciona a síntese do conhecimento e a incorporação da aplicabilidade de resultados de estudos significativos na prática”. A revisão integrativa é um método amplo que permite incluir literatura teórica, empírica e com abordagens metodológicas quantitativa e qualitativa. Os critérios de inclusão e exclusão são definidos com base na pergunta que norteia a revisão (SOUZA; SILVA; CARVALHO, 2010).

O desenvolvimento de uma revisão integrativa preconiza um processo constituído de seis etapas, apresentadas na Figura 06.

---

<sup>9</sup> Em sua obra, Leontiev (2021) apresenta dois tipos de motivos: Os motivos geradores de sentido (motivos realmente eficazes) são os que conferem um sentido pessoal à atividade, estabelecendo uma relação consciente entre os motivos da atividade e os fins das ações; e os motivos-estímulos (apenas compreensíveis) que são motivos externos a atividade do sujeito.

**Figura 6:** Etapas da revisão integrativa.



Fonte: Elaborado pela autora, a partir de Souza, Silva e Carvalho (2010).

Iniciamos a revisão integrativa partindo da seguinte indagação: **Como a Atividade de estudo e Atividade de ensino na Perspectiva Histórico-cultural tem sido incorporada nas práticas pedagógicas em sala de aula?** Partindo dessa problemática, realizamos um levantamento das produções dos últimos dez anos (2011-2021), priorizando os artigos da plataforma Periódicos da CAPES e da Revista *Obutchénie*. A escolha deste foi por ser um periódico científico que aborda sobre Didática e Psicologia Pedagógica, tendo como fundamentos epistemológicos e metodológicos de ensino a Perspectiva Materialista Dialética e a Teoria Histórico-cultural, seguindo os critérios descritos no Quadro 02.

#### **Quadro 1:** Busca ou amostragem na literatura.

<b>PALAVRAS-CHAVE:</b> Atividade de estudo AND Atividade de ensino AND Teoria Histórico-cultural.
<b>CRITÉRIOS DE INCLUSÃO:</b> Artigos revisados por pares, escritos em língua portuguesa e resumos, de acordo com a problemática.

<b>CRITÉRIOS DE EXCLUSÃO:</b> Artigos que não foram revisados por pares; escritos em língua estrangeira – priorizar produções escritas em língua portuguesa e por pesquisadores brasileiros - e resumos que não estão de acordo com a problemática.		
<b>PLATAFORMAS</b>	<b>ARTIGOS EN- CONTRADOS</b>	<b>ARTIGOS SELE- CIONADOS</b>
Periódicos da CAPES	92	10
Revista <i>Obutchénié</i>	22	5

**Fonte:** Elaborado pela autora.

Após o levantamento das produções nas plataformas, conforme os critérios apresentados anteriormente, foram selecionados 15 artigos por meio do resumo, para posterior realização da leitura na íntegra. Desse levantamento, foi possível mapear os seguintes artigos:

**Quadro 2:** Artigos que abordam a Atividade de estudo e Atividade de ensino na Teoria Histórico-cultural selecionados na plataforma Periódicos da CAPES.

<b>Artigos relacionados</b>	<b>Autores</b>	<b>Ano</b>
Professores de Matemática em Atividade de Ensino: Contribuições da Perspectiva Histórico-Cultural para a formação docente.	Vanessa Dias Moretti; Manoel Oriosvaldo de Moura	2011
Ensino por problemas: uma abordagem para o desenvolvimento do aluno.	Raquel Aparecida Marra da Madeira Freitas	2012
Aprendizagem da docência em Atividade de ensino no clube de matemática.	Vanessa Dias Moretti	2014
O Movimento de Formação Docente no Ensino de Geometria nos Anos Iniciais.	Anemari Roesler Luersen Vieira Lopes; Halana Garcez Borowsky Vaz	2014
Interação entre Didática e Teoria Histórico-Cultural.	Marta Sueli de Faria Sforzi	2015

Produção de sentido para a linguagem escrita e formação da atitude leitora/autora.	Andreia Maria Cavami-nami Lugle; Suely Amaral Mello	2015
A Teoria Histórico-Cultural e a História Oral: Pressupostos Teórico Metodológicos para uma proposta de formação continuada de professores.	Thaís Borella; Rosane Michelli de Castro; Cleber Barbosa da Silva Clarindo	2015
Apropriação de conhecimentos matemáticos em um processo de formação continuada.	Anelisa Kisielewski Esteves; Neusa Maria Marques de Souza	2015
Ensinar e aprender o conceito de número nos anos iniciais: o clube de matemática.	Anemari Roesler Luersen Vieira Lopes <i>et al</i>	2019
A multiplicação e o ensino: um estudo a partir das proposições de Davydov.	Maria Luiza Evangelista Gil; Luciana Figueiredo Lacanallo Arrais	2021

**Fonte:** Mapeamento elaborado pela autora.

**Quadro 3:** Artigos que abordam a atividade de estudo e Atividade de ensino na Teoria Histórico-cultural selecionados na Revista *Obutchénie*.

<b>Artigos relacionados</b>	<b>Autores</b>	<b>Ano</b>
A contribuição da Situação Desencadeadora de Aprendizagem no processo de significação a partir de um gênero discursivo.	Janaina Damasco Umbe-lino; Larissa Riboli	2020
Atividade de estudo e organização do trabalho docente.	Marta Sueli de Faria Sforini; Giselma Cecília Serconek; Maria Sandre-ana Salvador da Silva Li-zzi	2021
Contribuições da atividade de estudo para o desenvolvimento da autoria nos escolares.	Érika Christina Kohle; Stela Miller	2021

A atividade de estudo na produção do conhecimento histórico escolar.	Olavo Pereira Soares	2021
Por que é necessário começar a atividade de estudo pela via do pensamento teórico?	Armando Marino Filho	2021

**Fonte:** Mapeamento elaborado pela autora.

Ao buscar pelos entendimentos que os autores apresentam sobre as práticas pedagógicas, especificamente na Atividade de Ensino e Atividade de Estudo fundamentada na Teoria Histórico-cultural, foi possível evidenciar as proposições descritas a seguir.

Em sua pesquisa, Sforini (2015) procura investigar, compreender e produzir conhecimentos sobre a organização de ensino, apresentando uma síntese sobre os princípios didáticos e sobre as ações docentes que se mostram favoráveis no processo de aprendizagem. “Nosso pressuposto é o de que a educação, em sentido amplo, é o processo de humanização caracterizado pela apropriação dos bens culturais produzidos pela humanidade no decorrer da história” (SFORINI, 2015, p. 376).

Ao almejar a valorização do conteúdo escolar, surge o desafio de criar modos para torná-lo acessível a todos e, para tal, são necessários procedimentos didáticos direcionados à apropriação dos conhecimentos. O trabalho apresenta que há pouca produção acadêmica brasileira que aborda sobre aprendizagem e organização didática da Atividade de ensino. Como a escola tem a função de socialização do conhecimento produzido historicamente pela humanidade, ter domínio dos conteúdos e dos meios de apropriação pelos alunos é necessário para o professor, sendo a Didática a disciplina responsável por tal formação.

Sforini (2015) destaca que “[...] tão importante quanto à clareza sobre o que se deseja produzir (o tipo de aprendizagem almejada) é o domínio dos meios que tornam possível essa produção”. Assim:

[...] não basta ao professor concordar com pressupostos vigotskianos de que o papel da escola é a humanização dos sujeitos, de que o conteúdo escolar é importante para essa finalidade ou de que é sua função mediar



esses conhecimentos; é necessário também que ele domine os instrumentos necessários para fazê-lo (SFORNI, 2015, p. 278-279).

A pesquisadora utilizou como procedimento metodológico o experimento didático que consiste em o pesquisador planejar atividades de ensino voltadas para pesquisa. “Na análise, a atenção do pesquisador volta-se tanto para os dados do ensino quanto para os da aprendizagem, já que a intenção é identificar o efeito da interação entre esses dois processos” (SFORNI, 2015, p. 381). A pesquisadora teve como objetivo identificar alguns princípios da Teoria Histórico-Cultural que possam orientar os professores durante o planejamento, durante a execução e avaliação do processo de ensino.

No segundo estudo, Moretti e Moura (2010) pontuam que investigar sobre formação de professores é um constante desafio nas diversas áreas de conhecimento. O seu trabalho teve como objeto a formação de professores de Matemática, buscando investigar as contribuições da perspectiva histórico-cultural para esse processo de formação. Teve como fundamentação teórica as contribuições da Psicologia Histórico-Cultural, em particular, da Teoria da Atividade proposta por Alexei N. Leontiev. A pesquisa de campo constituiu em uma formação continuada de 18 professores que elaboraram propostas de ensino que foram discutidas coletivamente.

O conceito de atividade humana é definido pelos autores como articulação de atos que são determinados pela intervenção da consciência. De acordo com os autores, “[...] a atividade humana, essencialmente, é movida por uma intencionalidade que busca responder à satisfação das necessidades que se impõe ao homem em sua relação com a natureza” (MORETTI; MOURA, 2010, p. 438). Os autores destacam que “[...] um sujeito encontra-se em atividade quando o objetivo de sua ação coincide com o motivo de sua atividade” (MORETTI; MOURA, 2010, p. 439).

Moretti e Moura (2010) apontam que atividade pressupõe uma dimensão prática e teórica e encontramos na dimensão teórica o motivo, o objetivo, o plano de ações e a escolha dos instrumentos. Enquanto na dimensão prática temos as ações, as operações e o objeto da atividade. O

sujeito só é conhecedor do objeto pela atividade teórico-prática, assim, o processo de ensino a partir da teoria da atividade contribui para produção coletiva de uma educação humanizadora, ou seja, o conceito de atividade permite “[...] ao sujeito professor a reflexão e ação sobre o seu objeto de trabalho, buscando objetivá-lo na materialidade escolar, tendo como motivo primeiro a humanização dos sujeitos envolvidos no processo educativo dentro da escola” (MORETTI; MOURA, 2010, p. 441).

Os pesquisadores concluíram que houve mudanças na Atividade de ensino à medida que o significado do trabalho coincidiu com o sentido atribuído pelo professor. “Assim, nesse processo de formação, o professor viu-se diante da necessidade de reorganizar suas ações e o fez por meio de apropriações das formas coletivas de realização da atividade de ensino” (MORETTI; MOURA, 2010, p. 444).

Na mesma direção, Moretti (2014) discute sobre a formação docente como fator determinante da qualidade de ensino e aprendizado dos alunos em diferentes níveis de ensino. Assim, a pesquisadora teve como “[...] objetivo investigar a aprendizagem de elementos da docência em Matemática em estudantes do curso de Pedagogia que participaram do Clube de Matemática de uma universidade pública paulista durante o segundo semestre de 2011” (2014, p. 512). Ao decorrer do trabalho, a autora destaca que o motivo e o objeto devem coincidir, sendo que a transformação dos motivos da atividade só ocorre quando há uma nova atribuição de sentido pessoal pelo sujeito.

Moretti (2011) apresenta o desenvolvimento das ações realizadas pelo Clube da Matemática que ofereceram uma atividade curricular não obrigatória para acadêmicos de Pedagogia. Durante as aulas no Clube de Matemática, os acadêmicos estudavam a relação entre teoria e prática na Atividade de ensino, com base na Teoria Histórico-Cultural. Compreendendo a importância do brincar para o desenvolvimento das crianças, os acadêmicos de Pedagogia desenvolveram jogos matemáticos. A coleta e análise de dados foi feita por meio de portfólio reflexivo. Moretti (2014, p. 516) conclui que “Mais do que o discurso teórico sobre as dificuldades cotidianas do professor, as demandas criadas pelo Clube

permitiram às estudantes compreenderem o impacto de tais condições - ou ausência delas – na atividade docente”.

No artigo *“Ensino por problemas: uma abordagem para o desenvolvimento do aluno”*, escrito por motivações profissionais, descritivo, o procedimento de coleta de dados foi levantamento bibliográfico e a questão interdisciplinar é apresentada como necessidade. Freitas (2012) discute em sua pesquisa o ensino por meio de problemas, apresentando uma explicação teórica e metodológica na perspectiva Histórico-cultural. O estudo teve como objetivo apresentar três abordagens de ensino por meio de problemas, realçando as vantagens da proposta fundamentada no ensino desenvolvimental. Tal abordagem realça a formação do pensamento teórico-científico do aluno e contribui com o desenvolvimento das suas capacidades intelectuais.

O ensino desenvolvimental fundamentado na Teoria Histórico-cultural tem como “Uma de suas grandes contribuições para a educação e o ensino foi a explicação do modo como se constituem os fenômenos psicológicos humanos a partir de sua complexidade e de sua origem processual enraizada nas relações sociais”. Tal teoria explica que o desenvolvimento dos seres humanos ocorre na apropriação “[...] da cultura, por meio da comunicação e da linguagem, mediante participação nas múltiplas atividades humanas, nas relações sociais, na vida social, nos contextos socioculturais” (FREITAS, 2012, p. 411).

A autora estabelece uma relação entre significado e sentido na Atividade de ensino e na Atividade de aprendizagem. Sendo o significado construído historicamente nas relações sociais, sua apropriação pelos seres humanos acontece na atividade de aprendizagem. Para tal, é necessário que o aluno apresente um sentido pessoal: “[...] na atividade de aprendizagem, o desejo é imprescindível, devendo estar associado à necessidade de aprender e ao motivo da aprendizagem (o motivo deve corresponder ao próprio objeto da aprendizagem)” (FREITAS, 2012, p. 413).

O artigo *“O Movimento de Formação Docente no Ensino de Geometria nos Anos Iniciais”*, escrito por motivações profissionais, explicativo, apresenta um estudo que foi desenvolvido por meio de uma pesquisa de campo e a

interdisciplinaridade está relacionada à necessidade de articulação entre as áreas de conhecimento para formação crítica dos sujeitos.

Lopes e Vaz (2014) tiveram como objetivo discutir a formação de professores que ensinam matemática nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, buscando organizar uma Atividade Orientadora de Ensino de Geometria. Para isso, foi organizado um grupo do qual participaram quatro professoras que planejaram, desenvolveram e avaliaram uma proposta de ensino de matemática. Partindo dos pressupostos da Teoria da Atividade de Leontiev e considerando a Atividade de ensino do professor de promover o desenvolvimento do pensamento teórico dos estudantes, Moura propõe a Atividade Orientadora de Ensino “considerada como base teórico-metodológica para a organização do professor” (LOPES; VAZ, 2014, p. 1005).

A pesquisa possibilitou concluir que o conhecimento matemático das professoras teve influência direta no ensino, tanto que no planejamento inicial não tiveram uma clara compreensão da proposta, sendo necessário refletir sobre a prática e reformular o planejamento. As autoras destacam que oferecer um espaço de formação continuada para os professores, como é o caso do Clube de Matemática, tem sido promissor na perspectiva da formação dos sujeitos envolvidos (LOPES; VAZ, 2014, p. 2014).

O artigo “*Produção de sentido para a linguagem escrita e formação da atitude leitora/autora*”, escrito por motivações acadêmicas, exploratório e explicativo, refere-se a uma pesquisa de campo e documental. Lügle e Mello (2015) discutem o sentido que as crianças atribuem à linguagem escrita na escola, fundamentadas na perspectiva da Teoria da Atividade de Alexis Leontiev, que defende a necessidade do sentido de a escrita coincidir com a função social como condição para apropriação da linguagem. A partir de situações da linguagem escrita vivenciadas na formação continuada de professores de escolas públicas de Educação Infantil em municípios do Estado de São Paulo e situações envolvendo linguagem escrita observadas numa escola de Ensino Fundamental do Estado do Paraná, as autoras refletem sobre as práticas de formação de leitores e leitoras.

O artigo aponta que pesquisas recentes revelam que as práticas de linguagem escrita estão distantes da concepção histórico-cultural, tanto na Educação Infantil como no Ensino Fundamental. “Nessa direção, necessitamos de atividades que permitam às crianças pensar, refletir, levantar hipóteses sobre o que estão lendo e escrevendo” (LUGLE; MELLO, 2015, p. 190).

O artigo “*A Teoria Histórico-cultural e a história oral: pressupostos teórico-metodológicos para uma proposta de formação continuada de professores*”, escrito por motivações profissionais e acadêmicas, descritivo, pesquisa de campo, sendo a interdisciplinaridade apresentada como necessidade.

Borella, Castro e Clarindo (2015) apresentam uma proposta de formação continuada de professores, na perspectiva da Teoria Histórico-cultural, baseada na análise das práticas pedagógicas realizadas em sala de aula “[...] tendo em vista as possibilidades de melhoria do processo de ensino desses professores e de aprendizagem de seus alunos” (BORELLA; CASTRO; CLARINDO, 2015, p. 69). Os autores desenvolveram um projeto de extensão de 2006 a 2008 denominado “Processos formativos pela via da narrativa: potencializando a condição e ação dos sujeitos em formação docente inicial e continuada”, que obteve apoio do Núcleo de Ensino da FFC-Unesp/Marília.

O projeto visou analisar a atividade docente com base nas práticas pedagógicas, valorizando as narrativas dos sujeitos envolvidos. Dessa maneira, foram convidados professores de escolas públicas (Educação Infantil e Ensino Fundamental) da região de Marília/SP. “Esses professores foram convidados a sistematizarem coletivamente o conhecimento acerca dos processos educativos que ocorrem nas escolas que lecionam, e a proporem ações para o aprimoramento desses processos” (BORELLA; CASTRO; CLARINDO, 2015, p. 76).

No artigo “*A multiplicação e o ensino: um estudo a partir das proposições de Davydov*”, escrito por motivações acadêmicas, pesquisa bibliográfica, exploratória, tendo como procedimento a pesquisa bibliográfica, a interdisciplinaridade circunda o trabalho devido à necessidade de delimitação do objeto para investigação.

Gil e Arrais (2021) discutem o processo de ensino da multiplicação, tendo como princípios os pressupostos da Teoria Histórico-Cultural na busca de princípios que auxiliem a ensinar a multiplicação nos anos iniciais de escolarização. As autoras concluíram que o ensino deve contribuir para o desenvolvimento do pensamento teórico e prático, proporcionando a execução de tarefas e ações que na atividade de estudo tenham sentido para o aluno. A linguagem é um sistema constituído de signos muito importantes para os seres humanos: “Enquanto linguagem, a matemática auxilia as pessoas a solucionarem problemas, promoverem relações, comunicarem-se entre si e controlarem quantidades” (GIL; ARRAIS, 2021, p. 78).

As pesquisadoras concluem que “a multiplicação é um conceito fundamental da matemática, que ainda é ensinado de forma empírica nas escolas, o que faz com que a aprendizagem se torne limitada e baseada apenas na repetição e na memorização de dados numéricos” (GIL; ARRAIS, 2021, p. 83).

No artigo “*Apropriação de conhecimentos matemáticos em um processo de formação continuada*”, escrito por motivações acadêmicas, exploratória, tendo como procedimento a pesquisa bibliográfica e de campo, a interdisciplinaridade está presente como necessidade, uma vez que se encontra na perspectiva histórico-cultural.

O trabalho tem como objetivo refletir sobre a necessidade de apropriação de conhecimentos matemáticos por um grupo de professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, com base na Teoria da Atividade. “A atividade de ensino é a essência do trabalho docente, o que demanda modos de organizar esse ensino para o desempenho de sua função” (ESTEVES; SOUZA, 2015, p. 85). Durante a formação continuada, foram realizados momentos de discussões sobre os conhecimentos matemáticos, análise das práticas pedagógicas dos sujeitos da pesquisa, planejamento das atividades de ensino, além da troca de experiências.

As pesquisadoras concluem que,

Se almejamos uma escola que tenha como função a socialização do conhecimento científico, é fundamental que a formação dos professores

também tenha como referência a apropriação desses conhecimentos, de modo a contribuir para o desenvolvimento das máximas capacidades humanas dos próprios professores, o que se refletirá em seu trabalho docente (ESTEVES; SOUZA, 2015, p. 97).

Lopes *et al.* (2019), no artigo “*Ensinar e aprender o conceito de número nos anos iniciais: o clube de matemática*”, apresenta uma pesquisa bibliográfica e de campo, exploratória e descritiva, escrita por motivações acadêmicas e profissionais.

As autoras buscaram analisar possibilidades e desafios de ensinar e aprender Matemática nos anos iniciais, na perspectiva do Clube de Matemática. O trabalho mencionado acima apoia-se na Teoria Histórico-Cultural proposta por Vigostki, na Teoria da Atividade apresentada por Leontiev e na Atividade Orientadora de Ensino sugerida por Moura. A apropriação dos conhecimentos matemáticos contribui para o desenvolvimento dos seres humanos, sendo a educação escolar indispensável para tal processo, devendo o professor “criar condições para que a aprendizagem se consolide como possibilidade de proporcionar ao aluno uma visão da matemática para além de algoritmos e regras preestabelecidas [...]” (LOPES *et al.*, 2019, p. 653).

O artigo “*Atividade de estudo e organização do trabalho docente*” é resultado de uma pesquisa bibliográfica, desenvolvida por motivações acadêmicas, sendo seu objetivo explicativo, pois visa “refletir acerca da atividade de estudo como fundamento para a organização do ensino” (SFORNI; SERCONEK; LIZZI, 2021, p. 613).

De acordo com a Teoria Histórico-cultural, a atividade de estudo é responsável por importantes mudanças nos processos psíquicos e na formação da personalidade, sendo o trabalho do professor fundamental para tal evolução. É por meio da atividade de estudo que os conhecimentos produzidos pela humanidade (cultura) são apropriados pelos alunos, possibilitando a interação do sujeito com a sociedade. “Esse processo de apropriação da cultura tem início nos primeiros momentos de vida da criança, seguindo ao longo de toda sua existência. As atividades por meio das quais essa cultura é apropriada alteram-se durante os

diferentes períodos da vida” (SFORNI; SERCONEK; LIZZI, 2021, p. 614).

Sforni, Serconek e Lizzi (2021, p. 625) apontam que o “[...] professor pode organizar uma série de tarefas nas quais os estudantes sintam-se desafiados a encontrar solução para uma situação problema cuja resposta requeira o conceito científico, objeto de estudo”.

O artigo “*A atividade de estudo na produção do conhecimento histórico escolar*” é resultado de uma pesquisa bibliográfica, desenvolvida por motivações profissionais, seu objetivo é exploratório, pois visa “propor uma metodologia de ensino que contribua para melhorias qualitativas nos processos de ensino-aprendizagem da história escolar” (SOARES, 2021, p. 727).

Soares (2021) em seu artigo apresenta como desafio conseguir transformar o conhecimento histórico em uma necessidade para os estudantes do Ensino Fundamental II e Ensino Médio.

Durante a atividade de ensino, é importante o professor oferecer tarefas que vão contribuir para o desenvolvimento do aluno. O ensino por meio de memorização apresenta indícios de que não é o método mais adequado para formação de conceitos, pois os conhecimentos apropriados necessitam apresentar motivos para seu aprendizado. Ou seja, “As tarefas de estudo devem motivar os estudantes no processo de produção do conhecimento” (SOARES, 2021, p. 731). Em concordância com a Teoria da Atividade de Leontiev, é “[...] possível desenvolver tarefas de estudo que possibilitem a incorporação do motivo da atividade, que é a produção do conhecimento” (SOARES, 2021, p. 732).

O artigo “*A contribuição da Situação Desencadeadora de Aprendizagem no processo de significação a partir de um gênero discursivo*”, escrito por motivações acadêmicas, de caráter exploratório, é resultado de uma pesquisa bibliográfica que teve como objetivo “identificar como se explicita o processo de significação das ações da atividade de ensino por meio do gênero discursivo ‘manual de instruções’” (UMBELINO; RIBOLI, 2020, p. 530).

Os autores desenvolveram um experimento didático-formativo, utilizando uma história virtual e um jogo com alunos do 4º ano dos Anos



Iniciais do Ensino Fundamental em Francisco Beltrão. O experimento foi desenvolvido na disciplina de Língua Portuguesa, sendo a Atividade Orientadora de Ensino (AOE) uma possibilidade para o aprendizado fundamentado na Teoria Histórico-cultural. A AOE busca propor aos estudantes a resolução de situações problemas reais, transformando o psiquismo dos sujeitos (UMBELINO; RIBOLI, 2020).

O artigo “*Contribuições da atividade de estudo para o desenvolvimento da autoria nos escolares*”, escrito por motivações acadêmicas, de caráter exploratório, é resultado de uma pesquisa de campo e documental e tem como coleta de dados a entrevista e o diário pessoal dos alunos. O artigo teve como objetivo apresentar os resultados de um experimento didático-formativo realizado com crianças de terceiro, quarto e quinto anos do Ensino Fundamental de um projeto de recuperação e reforço de uma escola da rede estadual de ensino de um município do estado de São Paulo.

O experimento de Kohle e Miller (2021) durou três meses e meio e desenvolveram uma situação de criação de escrita de enunciados realizada por meio de atividade de estudo.

O desenvolvimento dessa atividade objetivou que as crianças se apropriassem do conceito diário pessoal como um gênero de enunciado, por meio de análise, reflexão e planificação mental, desenvolvendo, nessa trajetória, em sua forma ainda incipiente, o pensamento teórico, a criatividade, a autonomia no pensar e no agir, resultando em sua capacidade para produzir seus enunciados de forma autoral (KOHLE; MILLER, 2021, p. 748).

A escrita do diário pessoal possibilitou aos alunos relatarem seus segredos, desejos, medos, suas projeções para semana e para cada dia. Primeiro, os alunos compreenderam a função social do gênero discursivo estudado, realizaram a leitura de obras e, por último, realizaram a escrita. “O experimento revelou que as crianças se interessam por participar das discussões realizadas pelo coletivo da sala, engajam-se na tarefa de estudo realizando as ações previstas para sua resolução, sentem-se motivadas quando veem um sentido vital para sua atividade [...]” (KOHLE; MILLER, 2021, p. 768).

O artigo *“Por que é necessário começar a atividade de estudo pela via do pensamento teórico?”*, escrito por motivações acadêmicas, tem como metodologia a pesquisa bibliográfica, de caráter descritivo, cujo objetivo é “demonstrar o valor do pensamento teórico para o desenvolvimento da personalidade do estudante”, partindo da “discussão sobre a importância de iniciar-se a atividade de estudo como atividade do pensamento teórico” (FILHO, 2021, p. 675). É na atividade de estudo que o estudante vai se apropriar da forma mais avançada dos conhecimentos históricos produzidos pela humanidade, sendo tal atividade importante para o desenvolvimento da personalidade de cada sujeito.

A liberdade para pensar com autonomia se constitui, então, como produto fundamental da atividade de estudo, que não é a aquisição de conhecimentos particulares, mas a capacidade de pensar sobre os conhecimentos de uma forma especial que permite ao estudante ser crítico do conhecimento proposto a ele pelo sistema escolar, por exemplo (FILHO, 2021, p. 683).

O lugar que o estudante ocupa nas relações sociais é importante para sua participação no grupo e nas atividades, elevando o seu valor pessoal: “[...] a atividade de estudo mediada por determinadas particularidades previstas pelo professor pode, no ensino do uso dos meios e instrumentos de realização operacional das tarefas de estudo, viabilizar a formação de sentido pessoal para os estudantes” (FILHO, 2021, p. 686).

Os artigos selecionados levam-nos a refletir sobre a pertinência da realização de estudos de levantamento e mapeamento da produção acadêmica, que traçam panoramas sobre a Atividade de Ensino e Atividade de Estudo que coadunam com a Teoria Histórico-cultural, com vista a acompanhar o avanço dessa perspectiva na prática docente.

Mediante o exposto, compreendemos a relevância de trazer para prática docente os pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, tendo em vista que essa orientação concebe a educação como apropriação do conhecimento científico, cultural e histórico produzido pela humanidade, com vista a desenvolver as capacidades humanas e proporcionar uma

formação humanizadora e emancipatória para os sujeitos, tornando-os atuantes na sociedade.

Das leituras dos artigos mapeados, evidenciamos que a motivação epistemológica presente nas literaturas é a Teoria Crítica, mais especificamente a Teoria histórico-cultural, que tem suas origens nos estudos do psicólogo Russo Lev Semenovitch Vygotsky (1896-1934), que estabelece ênfase de estudo no desenvolvimento e na aprendizagem da criança. Os estudos de Vygotsky se fundamentam no Materialismo Histórico-dialético de Marx.

Nas discussões dos artigos, os pesquisadores abordam que parte dos bens culturais são apropriados por meio da participação do sujeito no mundo e a outra parte é o conhecimento teórico que se adquire nas instituições de ensino. Também, que a Teoria da atividade contribui para produção coletiva de uma educação humanizadora.

Os 15 artigos citados na revisão de literatura abordam a Atividade de ensino e Atividade de estudo na Perspectiva Histórico-Cultural em diferentes áreas do conhecimento, sendo: 3 artigos relacionados à Didática, 7 artigos relacionados à Matemática, 4 relacionados à Língua Portuguesa e 1 relacionado ao ensino de História. Considerando que o conhecimento ocorre nas relações sociais entre os sujeitos que fazem parte de uma sociedade, a interdisciplinaridade está presente como necessidade em todos os artigos citados, pois “[...] o processo de conhecimento nos impõe a delimitação de determinado problema isto não significa que tenhamos que abandonar as múltiplas determinações que o constituem” (FRIGOTTO, 2008, p. 44).

A Revisão sistemática possibilitou compreender como estão sendo desenvolvidas as práticas pedagógicas – fundamentadas na Perspectiva Histórico-cultural - pelos professores na Atividade de ensino e sendo apropriadas pelos alunos na Atividade de estudo. Nessa perspectiva, o professor, enquanto sujeito da Atividade de ensino, deve proporcionar tarefas que vão contribuir para o desenvolvimento do aluno e na apropriação dos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos produzidos pela humanidade, assim, as tarefas devem apresentar motivos para seu aprendizado.

Após o levantamento e descrição dos trabalhos científicos realizados por pesquisadores sobre Atividade de ensino e Atividade de estudo, buscamos trazer autores como Asbahr (2016); Bernardes (2009); Leontiev (1978) e Martins (2007) para aprofundar a discussão. No tocante ao processo de formação da Atividade de estudo, Asbahr (2016) destaca que

[...] o papel do professor é central, pois é ele quem organiza as tarefas de estudo e ajuda os estudantes na realização das ações de estudo, controle e avaliação. Dessa maneira, o professor paulatinamente cria situações que proporcionem aos estudantes a autonomia na resolução e proposição das tarefas de estudo e a formação da capacidade de estudar (ASBAHR, 2016, p. 180).

Ao organizar tarefas de estudo, o professor está cumprindo com a finalidade da escola, que é organizar o ensino de modo que promova o desenvolvimento dos estudantes, levando-os à formação do pensamento conceitual que ocorre num processo orientado, organizado e sistemático. Portanto, a escola deve ensinar os estudantes a pensarem teoricamente (ASBAHR, 2016).

Destacamos que não é qualquer tarefa de estudo que proporciona a formação do pensamento teórico dos estudantes, é indispensável que essa seja planejada e organizada pelo docente com o referido objetivo, pois “a atividade de ensino do professor e a atividade de estudo dos educandos devem constituir-se como unidade dialética” (ASBAHR, 2016, p. 187). Tais atividades se formam como “[...] unidade dialética porque têm motivos correspondentes: a humanização dos indivíduos na relação com o gênero humano” (ASBAHR, 2016, p. 188).

O professor na Atividade de ensino tem a função de organizar ações que possibilitem aos sujeitos o acesso aos conhecimentos elaborados sócio-historicamente pela humanidade, tendo como finalidade a humanização dos indivíduos por meio da aprendizagem. O trabalho do professor no contexto escolar deve ser direcionado a um fim, pela pertinência histórica da constituição humana e pela formação da consciência crítica dos estudantes. “A consciência dos fins da educação

escolar determina os meios pelos quais a ação pedagógica é realizada, ou seja, determina a atividade pedagógica a ser realizada na escola” (BERNARDES, 2009, p. 238).

Sendo a escola a instituição social responsável pela propagação do saber historicamente acumulado, a significação social da atividade do professor é “[...] proporcionar condições de ensino que possibilitem aos estudantes engajarem-se em atividades de aprendizagem, garantindo-lhes a apropriação do conhecimento não cotidiano” (BERNARDES, p. 238). O professor deve criar condições para que os alunos se apropriem do conhecimento elaborado e devem também propiciar situações que contribuam para o desenvolvimento psíquico.

Bernardes (2009) destaca o sentido pessoal da Atividade de ensino e da Atividade de aprendizagem como:

No caso da atividade de ensino, o motivo é determinado pela necessidade de o educador ensinar o conhecimento teórico-científico elaborado sócio-historicamente, promovendo a humanização e a transformação dos estudantes por meio de ações conscientes e intencionais definidas na organização do ensino. Na atividade de aprendizagem, o motivo é definido pela necessidade de o estudante se apropriar do conhecimento socio-histórico, tornando-se herdeiro da cultura, humanizando-se. Tanto na atividade de ensino quanto na atividade de aprendizagem, o motivo e o objetivo correspondem à necessidade de humanização dos indivíduos na relação com o gênero humano (BERNARDES, 2009, p. 239).

Leontiev (1978) apresenta a ruptura entre o significado social e o sentido pessoal nas atividades desenvolvidas pelos humanos, afirma que quando o significado social não corresponde com o sentido pessoal das ações, esta se assume como uma atividade alienada.

Na sociedade capitalista contemporânea, a correlação entre o sentido e a significação das ações nas atividades humanas em geral é fragmentada, uma vez que, pelas condições postas no processo de alienação, os indivíduos raramente se apropriam das significações elaboradas no processo socio-histórico de constituição do gênero humano. Além disso, o sentido que as ações têm para os indivíduos é determinado pelos seus interesses pessoais, desconectados das necessidades e relações sociais

produzidas pela coletividade a que pertencem (BERNARDES, 2009, p. 241).

Para que a Atividade de ensino desenvolvida pelo professor não seja uma atividade alienada, é necessário que a finalidade seja o desenvolvimento psíquico dos alunos e a formação teórica. Com isso, as ações e operações realizadas pelo professor na definição dos conteúdos requerem atenção não somente aos conhecimentos atuais ou a apropriação de técnicas para uso imediato de determinado conteúdo, mas é necessário um resgate também dos processos históricos na elaboração dos conceitos teóricos-científicos (BERNARDES, 2009).

Com relação à alienação na atividade educativa do professor, Martins (2007) destaca que:

Se a atividade educativa se circunscreve às atividades conformadoras e operacionalizadoras da força de trabalho, se o saber sistematizado possui para o educador simplesmente valor de troca, a educação fica resumida a um treinamento técnico, despida, portanto, da dimensão político-pedagógico que por natureza deveria dispor. Esvaziado do valor de uso, tanto os conhecimentos quanto o próprio trabalho educativo não instrumentalizam o educador para valorar, escolher, decidir intervir e, assim, transcender uma relação pragmática para com a educação (MARTINS, 2007, p. 149).

Para superar tal condição de alienação, o professor precisa estabelecer uma relação consciente com o conhecimento e com sua prática docente, visando à superação da tensão entre valor de uso e valor de troca na sua Atividade de ensino. É necessário ter consciência sobre a natureza inacabada, histórica e dos homens para que a educação seja efetivamente humanizadora (MARTINS, 2007).

As ações e operações realizadas pelo professor na instituição escolar são amparadas legalmente pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9394/96), que define e regulariza a organização da educação brasileira com base na Constituição. Outros documentos que abrangem a esfera Federal, Estadual e Municipal também são responsáveis por regularizar a educação em nosso país.

Na instituição escolar, o Projeto Político Pedagógico (PPP) é um documento que tem como objetivo principal o planejamento e o acompanhamento das atividades de uma instituição escolar, sendo obrigatório pela LDB sua elaboração. Outro documento importante é o Regimento Escolar, visto que estrutura e estabelece o funcionamento e organização de uma instituição escolar.

A Atividade de ensino é baseada e amparada legalmente pelos documentos citados anteriormente e por meio deles o professor elabora o seu planejamento escolar. Isso possibilita o processo de previsão, de organização, de direção e de análise da ação a ser realizada em sala de aula, porque é um instrumento que possibilita conduzir as ações e as operações com vistas ao desenvolvimento do pensamento teórico de cada indivíduo.

A rede municipal de educação de Foz do Iguaçu segue as orientações de âmbito nacional e estadual para organizar o currículo adotado, sendo os conteúdos adaptados conforme as especificidades de cada região. No início do ensino remoto, a utilização das tarefas remotas padronizadas desconsiderou as necessidades e diferenças de cada escola pertencente ao município, dificultando a Atividade de ensino do professor e a apropriação dos conhecimentos pelos alunos na Atividade de estudo.

O planejamento do professor decorre das relações de sua compreensão epistemológica, saberes didáticos e conhecimentos quanto às diretrizes legais da Educação. Tal triangulação, juntamente com seu posicionamento político e crítico em relação à sociedade e educação, fundamentam a elaboração do planejamento das aulas.

Para tanto, o próximo capítulo será dedicado a uma discussão teórica que contempla a articulação entre os principais elementos para a organização do trabalho pedagógico e a realização do planejamento escolar, assim como apresentar como é a organização curricular da rede municipal de ensino de Foz do Iguaçu..

## II

### PLANEJAMENTO E CURRÍCULO NA REDE MUNICIPAL DE FOZ DO IGUAÇU

*Para que os indivíduos se insiram na história, humanizando-se, eles precisam de educação, da transmissão da cultura material e simbólica por parte de outros indivíduos. No ato educativo, condicionado pelo trabalho social, reside a protoforma do ser social, isto é, de um ser cujo desenvolvimento é condicionado pela qualidade das apropriações que realiza (MARTINS, 2013, p. 10).*

Na epígrafe, Martins apresenta a importância da educação para humanização dos indivíduos e é por meio dela que ocorre a apropriação dos conhecimentos históricos produzidos pela humanidade. Assim, todo conhecimento apropriado pelos indivíduos na instituição escolar é determinado por um currículo.

Neste capítulo, analisaremos o currículo que norteia o trabalho pedagógico nas aulas nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (1º ano ao 5º ano) na cidade de Foz do Iguaçu – Paraná. Os documentos estudados são: o Currículo da AMOP – Associação dos Municípios do Oeste do Paraná - na edição de 2020 e o Planejamento Referência para o Período de Pandemia elaborado pela SMED. Apresentamos também a definição de planejamento e sua relação entre educação e sociedade; Planejamento escolar e seus níveis de abrangência (Planejamento do Sistema de Educação, Planejamento Curricular, Planejamento da escola e Planejamento do ensino e aprendizagem); Dimensões do plano de ensino e aprendizagem (epistemológica, psicológica e pedagógica); significado de planejamento no currículo da AMOP, suas aproximações e/ou distanciamentos.



## 2.1 O currículo e o planejamento das aulas no trabalho docente

Após discutirmos sobre o significado da Atividade de estudo para o aluno e a sua possibilidade de atribuição de sentidos que são pessoais, precisamos englobar a Atividade de ensino, que é a atividade do professor que visa propiciar aos alunos o acesso ao saber sistematizado produzido historicamente e coletivamente pelos homens (SAVIANI, 2011).

O significado do seu trabalho visa à ação de ensinar, isto é, “[...] pelo seu objetivo e pelo conteúdo concreto efetivado através das operações realizadas conscientemente pelo professor, considerando as condições reais e objetivas na condução do processo de apropriação do conhecimento pelo aluno” (BASSO, 1998, p. 3).

Os conhecimentos que devem ser apropriados pelo aluno durante sua atividade de estudo são determinados por um currículo. “No geral, compreende-se o currículo como um modo de seleção da cultura produzida pela sociedade, para a formação dos alunos; é tudo o que se espera seja aprendido e ensinado na escola” (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012, p. 489).

Malanchen (2016) corrobora com os autores ao afirmar que currículo é o conjunto de atividades nucleares desenvolvidas na escola, destacando que:

[...] caso tudo o que seja desenvolvido dentro da escola passe a ser denominado de currículo, com facilidade o secundário torna-se principal, passando para acessório aquilo que deve ser o centro do trabalho da escola. Conseqüentemente, tudo acaba com a mesma importância, abrindo espaço para confusões e inversões da função social da escola (MALANCHEN, 2016, p. 173).

A autora acrescenta que as atividades comemorativas e/ou projetos só fazem sentido se forem contribuir para o enriquecimento das atividades nucleares da escola, pois, quando o secundário toma o lugar dos conhecimentos científicos, filosóficos e artísticos, compromete-se a

função social da escola que é a socialização do saber sistematizado (MALANCHEN, 2016).

Dessa maneira, exige-se dos professores e profissionais da educação uma compreensão teórica e o encaminhamento prático para distinguir as atividades nucleares das complementares. Tal domínio permite ir além das aparências, do imediatismo pragmático e utilitarista que estão tão presentes no cotidiano das instituições escolares (MALANCHEN, 2016).

Libâneo; Oliveira e Toschi (2012) agregam elementos à discussão quando concluem que “um currículo precisa ser democrático, isto é, garantir a todos uma base cultural e científica comum e uma base comum de formação moral e de práticas de cidadania” (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012, p. 492). Desse modo, evidencia a impossibilidade de um currículo único a todas as instituições de ensino.

Nesta pesquisa, concordamos com os autores e com Vasconcellos (2002, p. 100) quando afirmam que “[...] é importante que a escola elabore o seu currículo, dialogando com as orientações dadas, mas tendo em vista a realidade concreta em que se encontra, fazendo suas opções e compromissos”. Diante de tal afirmação, observamos que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) que “[...] estabelece conhecimentos, competências e habilidades que se espera que todos os estudantes desenvolvam ao longo da escolaridade básica” (BRASIL, 2016), estabelece o oposto defendido pelos autores supracitados nesta dissertação.

Os defensores da BNCC entendem que para superar as dificuldades da Educação brasileira é preciso um conteúdo básico e comum para todos os estudantes do país. “Já com a BNCC, teríamos a possibilidade de superar as desigualdades e a qualidade deficiente da educação” (CURY; REIS; ZANARDI, 2018, p. 61). No entanto, a BNCC ilustra uma “política de currículo que tem um alto índice de rejeição por parte dos profissionais e especialistas em assuntos educacionais, bem como por setores que defendem ativamente a escola pública” (JOHANN, 2021, p. 61). Contudo, é apoiada pela classe empresarial e pela mídia.

De fato, segundo Cury, Reis e Zanardi (2018), a BNCC é normativa, obrigatória e objetiva: “[...] reger a estrutura dos componentes

curriculares da educação básica da educação nacional em suas diferentes etapas” (CURY; REIS; ZANARDI, 2018, p. 17) e, apesar de ser nomeada como um documento prescritivo e que serve como referência para a construção e adaptação dos currículos das redes de ensino do Brasil, sua natureza é curricular por assumir que deseja estabelecer o que o aluno deve estudar. Os autores afirmam:

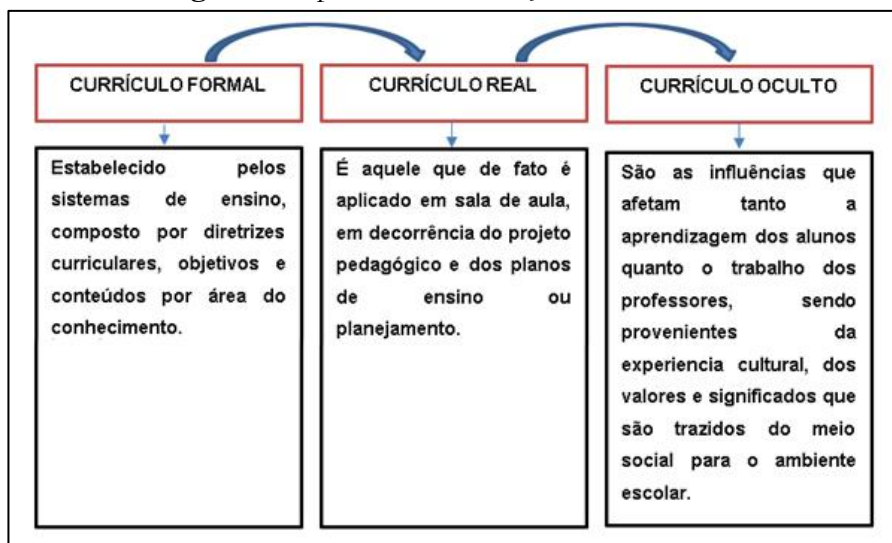
O caráter normativo da BNCC prescreve aos estudantes os conhecimentos, habilidades e competências que os estudantes da Educação Básica brasileira devem mobilizar e estudar. É um currículo formal, não há dúvida. E como todo currículo, deseja prescrever e direcionar o que será ensinado. Mas não consegue aprisionar tudo o que se ensina e se aprende na escola, obviamente (CURY; REIS; ZANARDI, 2018, p. 70).

A BNCC é tida como uma prescrição de currículo nacional que busca uma aceitação naturalizada do conhecimento que deve ser distribuído à população, tornando consensual o que pretende ser o conhecimento oficial. No entanto, segundo os autores Cury, Reis e Zanardi (2018), se a BNCC for detalhadamente cumprida, estamos colocando em risco os princípios da Constituição de 1988, que estabelece o respeito à pluralidade, diversidade e não discriminação.

Estabelecer a BNCC como prescrição é ignorar o potencial curricular do cotidiano, das experiências vivenciadas pelos alunos e professores, das problematizações, das desigualdades sociais, econômicas e culturais, assuntos que precisam ser incorporados ao conhecimento a ser transmitido. Nas palavras dos autores, “O currículo deve contemplar a multiplicidade de relações dos sujeitos da escola com o mundo” (CURY; REIS; ZANARDI, 2018, p. 130).

Ademais, Libâneo, Oliveira, Toschi (2012) indicam que há pelo menos três tipos de manifestação do currículo, sendo: *currículo formal*, *currículo real* e *currículo oculto*. Estes estão apresentados na Figura 07.

**Figura 7:** Tipos de manifestação do currículo.



**Fonte:** Elaborado pela autora a partir de Libâneo, Oliveira, Toschi (2012).

A partir do entendimento dos diferentes currículos podemos concluir que, por mais que as escolas trabalhem com o currículo formal, o corpo docente acaba definindo o currículo real, pois é ele que influenciará na vida escolar dos alunos. O currículo formal não é elaborado de acordo com a cultura e com as situações de fato vivenciadas na escola e nas salas de aulas, assim como a linguagem dos professores, as diferenças entre os estudantes, o relacionamento entre escola e comunidade, entre outros fatores que criam o currículo real. O currículo oculto também está presente durante o aprendizado do aluno, pois o conhecimento também é construído com base nas relações vividas na família, na comunidade, nas mídias, comportamentos, nos jogos e recreios, entre outros (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012).

Moura (2017) corrobora com os autores quando afirma que o currículo é uma produção humana sendo “o resultado de um modo de se conceber a organização do conhecimento que deve ser difundido e preservado pela educação formal”. Dessa forma, o seu significado preconiza que seja “visto como objeto de conhecimento, pois é também resultado da produção de respostas para o entendimento sobre como organizar o

ensino do que se considera relevante para a manutenção”, e, ainda, da “transformação do modo dos indivíduos se relacionarem em sociedades humanas e como entendem ser a interdependência entre indivíduo e realidade” (MOURA, 2017, p. 102).

O autor destaca que o “currículo escolar é a parte da cultura humana que os ideólogos de uma sociedade elegem como sendo a mais necessária para os que dela tomem parte” (MOURA, 2017, p. 113). Desse modo, para isso se concretizar é imprescindível a unidade entre atividade de estudo e atividade de ensino. Como apresentado no capítulo anterior, Atividade de estudo refere-se à atividade do aluno e Atividade de ensino do professor.

A organização do ensino é dependente de algumas condições que devem ser ofertadas pelas escolas:

Por exemplo: projeto pedagógico-curricular e plano de trabalho bem definidos, coerentes, com os quais os professores se sintam identificados; orientação metodológica segura por parte da coordenação pedagógica, implicando assistência permanente aos professores; formas de agrupamento de alunos, materiais de estudo e bons livros didáticos; sistema de avaliação da aprendizagem assumido por todos os professores e formas de acompanhamento dos alunos com dificuldades; práticas de gestão participativa (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012, p. 495).

A responsabilidade pelo ensino não está relacionada somente à gestão, ao currículo ou à coordenação, também são requeridas disposições e condições por parte dos professores. De fato, as condições materiais na qual serão desenvolvidas a Atividade de ensino traz implicações.

Diante disso, “Não se trata de planejar o ensino com base em representações ideais do fenômeno educativo de forma impessoal, atemporal e independente das condições reais nas quais será realizado, como, por vezes, nos fazem agir as prescrições didáticas tradicionais” bem como, “não se trata de deixar que as condições materiais presentes no cotidiano escolar sejam as únicas condutoras da ação docente” (MOURA; SFORNI; LOPES, 2017, p. 71).

Como será apresentado no próximo item, o professor, ao planejar o desenvolvimento de suas aulas, necessita pensar na sociedade, pois a

escola faz parte dela. Cada escola está inserida em um contexto diferente, assim como os alunos e professores. Portanto, o planejamento está relacionado com a educação e com a sociedade.

### **2.1.1 Definição de planejamento e sua relação entre educação e sociedade**

Ao pensarmos em planejamento, numa perspectiva mais ampla, temos que considerar que para o ser humano desenvolver uma atividade, requer planejamento. Leontiev (1978) utiliza o exemplo da caçada coletiva como análise da atividade humana. As ações realizadas são divididas entre os membros, uns ficam responsáveis por caçar o animal, outros por acender o fogo e alguns pelo cozimento do animal.

O grupo dos caçadores se divide, uns espantam os animais para encurralá-los, enquanto os outros abatem a caça encurralada. Antes de realizar a caçada, as ações foram planejadas para serem divididas, conseqüentemente, o planejamento faz parte da vida do homem e da sociedade. Toda e qualquer ação visando uma atividade que possibilitará o desenvolvimento da consciência exige planejamento, pois o significado de uma atividade deve coincidir com o sentido do sujeito que a realiza.

O planejamento está presente desde a “[...] antiguidade a partir do momento em que os homens deixam de ser meramente mais um ser da natureza, diferenciam-se dela e são forçados a produzir sua vida de modo intencional e voluntariamente” (ORSO, 2015, p. 265). O planejamento auxilia o ser humano no desenvolvimento de suas atividades, tudo que é intencional requer uma organização de como será executado, quais resultados esperados e como realizar a ação. Portanto, o planejamento envolve dois momentos articulados entre si, que são: “[...] da elaboração, da racionalização, da antecipação dos possíveis resultados e o outro é o da operacionalização, da colocação do plano em ação, da realização” (ORSO, 2015, p. 267).

Azevedo (2013) corrobora explicando que

O planejamento é um processo que exige organização e sistematização de ideias tendo em vista a tomada de decisões em prol da garantia da eficiência e da eficácia de uma ação, seja qual for a esfera de tal ação. O ato de planejar está presente em vários setores da vida social. Do ponto de vista educacional, podemos afirmar que o planejamento é um ato político-pedagógico posto que é detentor de intenções. Tal intencionalidade expõe o que desejamos realizar e o que pretendemos atingir (2013, p. 5).

Na vida social somos forçados a planejar o tempo todo. Desde que o homem primitivo desenvolveu a capacidade de refletir, as relações sociais se tornaram complexas e não foi mais possível viver do espontaneísmo, tornando-se necessário ações de forma intencional e planejada. Como na vida social, no âmbito da educação também é necessário um planejamento. Em seus estudos, Orso (2015) define planejamento como:

Considerando a realidade socioeducacional que se tem, consiste num conjunto de ações coordenadas entre si, que concorrem para a obtenção de um determinado resultado, o objetivo que se espera ou deseja. O planejamento deve ser compreendido como um guia para a ação. Para isso, deve envolver a previsão dos meios para realizar uma ação; pressupõe uma ação metódica e a racionalização dos meios para a consecução de determinados fins. Planejamento é uma ação sistemática e consciente, que pressupõe a racionalização, a organização e coordenação de um processo, neste caso, do processo ensino e aprendizagem. Ainda que indispensável à prática docente, não pode e nem deve ser confundido como uma fórmula mágica para a obtenção de resultados (ORSO, 2015, p. 266 – 267).

Na educação escolar, é indispensável um planejamento detalhado e rigoroso das etapas a serem seguidas, pois será o instrumento de trabalho que determina as ações que serão realizadas, quais objetivos pretende-se atingir, as variáveis que podem interferir no ensino e aprendizagem e as estratégias que serão seguidas pelos professores.

O planejamento do professor é uma espécie de antecipação da realidade do seu trabalho, não deve ser definido como algo autoritário, definitivo, imutável e acabado. No entanto, o planejamento escolar não é garantia de sucesso nas ações, tanto que é preciso pensá-lo de modo que seja possível fazer modificações durante o processo de implantação

A dinâmica teórico-prática acontece na tomada de decisão sobre o papel dos conceitos científicos da formação do aluno, na escolha dos conteúdos, no planejamento das ações e na escolha do modo de ação que, em conjunto, potencialmente poderão propiciar o motivo para que os alunos ajam como sujeitos em atividade de aprendizagem (MOURA; SFORNI; LOPES, 2017, p. 71).

O professor, ao elaborar o planejamento das suas aulas, deve organizar os conteúdos, os procedimentos e as estratégias de ensino, pois a Atividade de ensino, que é sua atividade, evidencia que “tem um problema e age para resolvê-lo num processo de análise e síntese que busca encontrar modos mais favoráveis ao alcance dos seus objetivos” (MOURA; SFORNI; LOPES, 2017, p. 98).

Libâneo (2016) apresenta qual é a estrutura básica das ações do professor, da qual decorre o planejamento de ensino, sendo:

Ao planejar o ensino de uma disciplina, o professor parte dos conteúdos histórica e socialmente constituídos e que serão objetos de sua mediação pedagógica, uma vez que a generalização supõe mediações pedagógicas dos conteúdos já disponibilizados e dos quais são deduzidas categorias. Em seguida, formula expectativas de desenvolvimento integral dos alunos em que são expressas as generalizações de conteúdo esperadas, indicando formas de sua intervenção pedagógica (conteúdos, objetivos, métodos) que irão atuar no desenvolvimento dos processos psíquicos, ou seja, da personalidade (LIBÂNEO, 2016, p. 367-368).

É importante que o planejamento escolar seja um instrumento para o trabalho educativo do professor. Sua elaboração conta com a definição e previsão dos conteúdos que serão trabalhadas em cada ano ou etapa de aprendizagem dos alunos; quais objetivos primários e secundários serão atingidos; organização dos meios e recursos que serão utilizados e



definição e organização dos critérios avaliativos, tanto do aluno quanto do seu trabalho enquanto professor.

Para aprofundarmos nosso conhecimento sobre planejamento escolar, educação e ensino, primeiramente precisamos pensar na sociedade. Como seres humanos, precisamos pensar na sociedade em que estamos inseridos, pois a escola faz parte dela. Cada escola apresenta uma realidade, um contexto diferente, com alunos e professores com diferentes especificidades. Por isso, devido às suas condições, cada instituição escolar apresenta o seu Projeto Político-Pedagógico para atender as necessidades específicas de cada realidade.

Segundo Moura (2017, p. 117), o professor, ao desenvolver sua Atividade de ensino, compreende o currículo como uma “atividade orientadora de um projeto político pedagógico”. Diante disso, é necessária a “consciência da ação motivada e das operações necessárias para a sua objetivação; sujeitos agindo coordenadamente em divisão de trabalho que permita otimizar os processos de ensino e aprendizagem; formas de avaliação que permitam a reflexão constante sobre esses processos de modo a minimizar os inesperados” que ocorrem na educação escolar.

No que diz respeito à relação entre escola e sociedade, Orso (2015) destaca que:

Os alunos e os professores constituem a própria sociedade; os conteúdos são produzidos na e pela sociedade; as condições da escola e do ensino são marcadas pela sociedade. Enfim, a educação não se constitui num trabalho simples que se limita à relação professor/aluno no interior de quatro paredes; constitui-se numa relação complexa na qual múltiplos determinantes sociais, econômicos, culturais, históricos e políticos interferem (ORSO, 2015, p. 268-269).

O planejamento de ensino está relacionado com a concepção de educação, homem e sociedade, mas também sofre alterações de acordo com a época, local e sociedade, pois “[...] ao fazer educação, não podemos desconsiderar a sociedade mais ampla, pois é ela que nos fornece os conteúdos, os meios, as formas, as condições e, inclusive, dita os fins para que ela ocorra” (ORSO, 2015, p. 269). Portanto, a escola não é uma

instituição isolada, assim, o planejamento deve considerar a totalidade da sociedade e a compreensão das questões sociais, econômicas, políticas, culturais e históricas em que a escola está inserida.

Desse modo, “a intencionalidade do professor para realizar o ensino é o seu ponto de partida como trabalhador que estabelece seu plano de ação mediante o conhecimento sobre o objeto idealizado: tem os pressupostos teóricos”. Assim, “define ações sustentadas por esses pressupostos, elege instrumentos mediadores dessas ações e, ao agir, em processo de análise e síntese, objetiva a sua atividade” (MOURA; SFORNI; LOPES, 2017, p. 84).

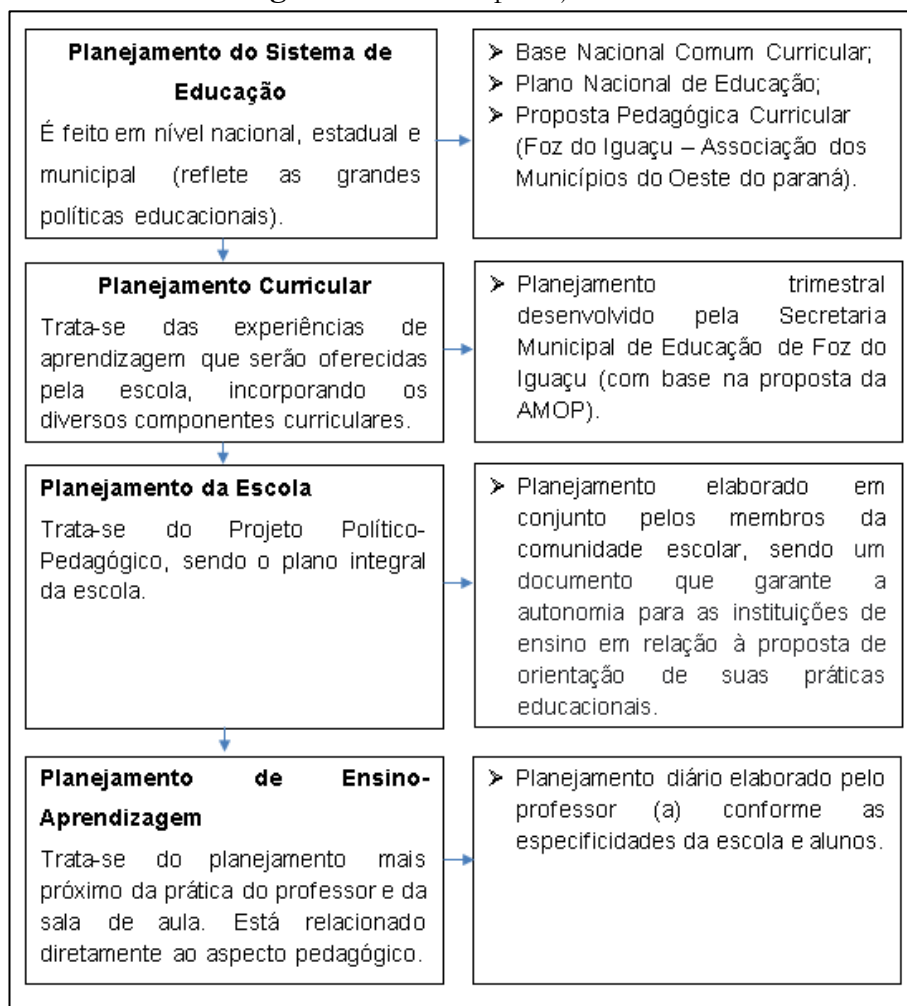
A Atividade de ensino é trabalho do professor e não deve ser baseada em apenas confiar na sua experiência de sala de aula e na própria sorte. O professor necessita ser um estudioso para manter-se atualizado das transformações da sociedade, da escola, na política, na economia, na geopolítica, ou seja, das mudanças que vão ocorrendo no mundo (ORSO, 2015).

Nesse sentido, o próximo item apresenta o conceito de planejamento escolar, bem como seus níveis de abrangência que são: Planejamento do Sistema de Educação, Planejamento Curricular, Planejamento da Escola e Planejamento de Ensino e Aprendizagem, sendo o último um destaque na presente pesquisa.

## **2.2.2 Planejamento escolar e seus níveis de abrangência**

Como já foi citado, para o ser humano, desenvolver uma atividade requer planejamento, conseqüentemente, como ocorre na Atividade de ensino que é atividade do professor. Segundo Vasconcellos (2002), na educação escolar podemos realizar planejamentos em diferentes níveis de abrangência. Vamos destacar quatro níveis, conforme apresenta a Figura 08:

**Figura 8:** Níveis de planejamentos.



**Fonte:** Elaborado pela autora, a partir de Vasconcellos (2002).

Conforme esquematizado na figura, o planejamento apresenta quatro níveis de abrangência que foram descritos com exemplos. Na pesquisa, daremos destaque ao planejamento de ensino-aprendizagem, também nomeados como plano de ensino e/ou planejamento do ensino<sup>10</sup>, que está diretamente relacionado ao trabalho do professor com o aluno em sala de aula, sendo um planejamento diário que é elaborado para atender as particularidades da escola, da turma e dos alunos.

Assim, no planejamento do ensino o professor deve ter conhecimento do que pretende ensinar. Como destaca Panossian, Moretti e Souza (2017, p. 131), o “desafio do professor está em organizar o ensino de modo que promova a apropriação do conhecimento teórico, criando condições para que os estudantes estejam em atividade de estudo”.

Em seus estudos, Libâneo (2016) indica que o planejamento de ensino deve aparecer na incorporação das práticas socioculturais vivenciadas pelos alunos em seu cotidiano e em suas interações no trabalho e na vida social em geral” (LIBÂNEO, 2016, p. 380). Ainda, apresenta um modelo esquemático para o plano de ensino que inclui:

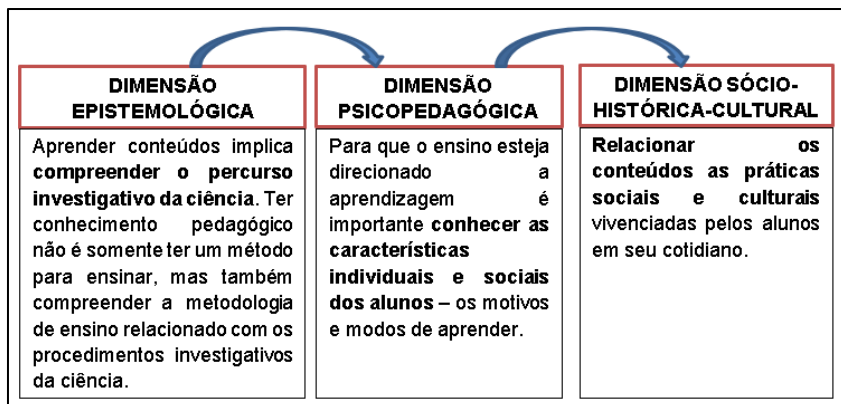
- a) o tópico do conteúdo de um conjunto de aulas; b) a descrição do núcleo do conceito (relação geral básica, descrição da generalização do conteúdo a formar); c) o problema de aprendizagem como elemento que confere uma forma investigativa à atividade de estudo; d) designação dos conteúdos (expressando relações entre os conceitos); e) formulação dos objetivos (na forma de habilidades intelectuais); f) os procedimentos didáticos (centrados em tarefas de estudo); g) os procedimentos de avaliação (LIBÂNEO, 2016, p. 381).

Ao se utilizar o conhecimento pedagógico-didático no planejamento de ensino, são consideradas três dimensões, que são: dimensão epistemológica, dimensão psicopedagógica e dimensão sócio-histórica-cultural, conforme apresentado e sistematizado na Figura 09:

---

<sup>10</sup> Os termos planejamento de ensino-aprendizagem, plano de ensino ou planejamento de ensino correspondem ao planejamento diário elaborado pelo professor. No decorrer da pesquisa, iremos utilizar o termo planejamento de ensino, exceto em citações que irá permanecer o termo utilizado pelo autor.

**Figura 9:** Dimensões do conhecimento pedagógico-didático.



**Fonte:** Elaborado pela autora, a partir de Libâneo (2016).

Para que seus objetivos sejam alcançados, o professor precisa dominar os conteúdos e saber adaptá-los de acordo com o desenvolvimento mental, características socioculturais e diferenças dos alunos. Além disso, deve dominar metodologias de ensino adequadas ao conteúdo, ter clareza dos seus objetivos nos planos de ensino e de aula, dominar procedimentos e instrumentos de avaliação do desenvolvimento e aprendizagem dos alunos, entre outros (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012).

Desse modo, um bom planejamento é composto por saberes disciplinares, curriculares, pedagógicos e saberes experienciais do professor (AZEVEDO, 2013). No entanto, não existe um modelo único e inflexível de planejamento a ser seguido, mas é um ato intencional. O planejamento na Atividade de ensino direciona o professor a pensar sobre sua ação docente, sendo seu guia nas situações de aprendizagem e ajudando os alunos na apropriação dos conhecimentos.

Como explica o mesmo autor, “no exercício do planejamento, o professor necessita lançar mão de ações que se interligam na prática docente: decidir, prever, selecionar, escolher, organizar, avaliar, refletir sobre o processo antes, durante e depois da ação concluída” (AZEVEDO, 2013, p. 6).

A ação de planejar é que norteia a Atividade de ensino do professor e circunscreve os meios pelos quais os objetivos serão alcançados. Sua

importância reside na atenção que o profissional precisa desempenhar na sua prática de ensinar, visto que ela é intencional. Portanto, o planejamento deve se tornar um instrumento para direcionar e organizar o trabalho pedagógico do professor.

É durante o planejamento das aulas que o professor pensa a prática antes de realizá-la e nessa ação organiza os passos e as formas de ensinar o conteúdo. O planejamento deve ser um instrumento no trabalho do professor, pois é por meio dele que ocorre a objetivação da ideia e apropriação por parte dos alunos dos conhecimentos produzidos historicamente pela humanidade.

Ao elaborar seu planejamento, o professor apresenta sua concepção de educação e sobre a disciplina que ministra aula. As concepções do professor interferem nas suas ações em sala de aula e têm implicações no processo de aprendizagem dos alunos (AZEVEDO, 2013). E, ainda, para Vasconcellos (2002, p. 99): “A prática do planejamento dependerá também da concepção de currículo que se tem, tendo em vista as implicações bem concretas em termos de organização do trabalho pedagógico”.

Uma boa aula começa no seu preparo, pois a preparação da aula é uma atividade indispensável que servirá para orientar o trabalho do professor e possibilitará constantes revisões. O planejamento precisa ser visto como um meio para facilitar e viabilizar a democratização do ensino. Em outras palavras,

[...] Planejar, de alguma forma, com maior ou menor rigor, o professor sempre planeja (por escrito, mental ou oralmente). O que estamos buscando agora é uma forma mais adequada à realidade educacional. A questão que se coloca é superar tanto o planejamento espontâneo, ingênuo, não sistematizado, quanto o formal, mas alienado, em direção ao consciente, crítico, intencional (VASCONCELLOS, 2002, p. 102).

Devemos destacar que o planejamento das aulas deve estar relacionado com a realidade em que o aluno está inserido. Assim, “Os professores devem ganhar consciência de que não é possível educar, no sentido concreto – não abstrato ou ideológico -, sem partir da realidade e sem estar a ela vinculada” (VASCONCELLOS, 2002, p. 105).

Nesse sentido, os principais condicionantes que interferem na educação estão fora da escola, por isso precisamos pensar a relação entre escola e sociedade. O professor comprometido com seu trabalho e planejamento deverá buscar conhecer a realidade em que vai trabalhar: como são os alunos, o contexto da escola e sua comunidade. Portanto, “O conhecimento da realidade do aluno é essencial para subsidiar o processo de planejamento numa perspectiva dialética” (VASCONCELLOS, 2002, p. 107).

A partir das considerações postas acima, Azevedo (2013, p. 6) agrega contribuições ao destacar que:

Contribui para o bom funcionamento das atividades previstas no planejamento e o conseqüente êxito deste, a realização de um diagnóstico (com descrição e interpretação) sobre o público escolar para o qual o plano foi elaborado. Aspectos como: a quantidade de alunos em sala, as condições físicas da instituição, os recursos materiais e humanos disponíveis, as possíveis estratégias de inovação, as expectativas dos alunos e o nível intelectual destes, as condições socioeconômicas dos discentes, entre outros, são denunciadores das condições objetivas e subjetivas em que o processo de ensino se desenvolverá e por isso são ingredientes basilares para a construção do planejamento.

Considerando o objetivo do planejamento na atividade do professor, ou seja, o seu significado na prática docente, é preciso descobrir o que motiva a realizá-la, em outras palavras, qual o seu sentido para o professor. De fato, se há a ruptura entre significado e sentido da ação nas relações sociais de dominação, tal separação pode tornar-se alienada. Assim,

[...] o trabalho do professor será alienado quando seu sentido não corresponder ao significado dado pelo conteúdo efetivo dessa atividade previsto socialmente, isto é, quando o sentido pessoal do trabalho separar-se de sua significação. Se o sentido do trabalho docente atribuído pelo professor que o realiza for apenas o de garantir sua sobrevivência, trabalhando só pelo salário e sem ter consciência de sua participação na produção das objetivações na perspectiva da genericidade, haverá a cisão com o significado fixado socialmente. Esse significado é entendido como função mediadora entre o aluno e os instrumentos culturais que serão apropriados, visando ampliar e sistematizar a compreensão da realidade, e possibilitar objetivações em esferas não cotidianas. Nesse caso, o trabalho alienado do docente pode descaracterizar a prática educativa escolar (BASSO, 1998, p. 4 – 5).

Basso (1998) apresenta como consequência da ruptura entre significado e sentido do trabalho docente:

A reprodução mecânica da atividade docente não permite a ampliação das possibilidades de crescer como professor e ser humano. Alienante porque o motivo pelo qual o professor realiza aquelas operações mecânicas tem sido, apenas, o de garantir a sobrevivência, não correspondendo ao significado fixado socialmente. Temos, então, a ruptura entre significado e sentido do trabalho docente (BASSO, 1998, p. 5).

O planejamento na atividade do professor não é um roteiro fixo que deve ser seguido rigidamente, mas, sim, um instrumento que possibilita idealizar as consequências e os possíveis resultados durante a objetivação das suas aulas. Se a atividade de planejamento for vista como algo puramente técnico, o seu objetivo não condiz com a atividade de ensinar. Assim, o seu sentido se distancia do seu significado enquanto atividade, que é ser um instrumento de natureza política e social que contribui para um ensino emancipador e transformador da sociedade (LEONTIEV, 1978; SAVIANI, 2011).



Partindo dessas discussões, no próximo item apresentaremos a Proposta Pedagógica Curricular da AMOP que orienta o planejamento da educação básica no município de Foz do Iguaçu.

## **2.2 A Educação Básica do Município de Foz do Iguaçu: origem e implantação do currículo da AMOP**

O município de Foz do Iguaçu localiza-se no Oeste do Paraná, que faz fronteira com outros dois países: Paraguai e Argentina. Segundo dados do IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, a cidade possui aproximadamente 258 mil habitantes<sup>11</sup>.

Relacionado à educação municipal, a SMED – Secretaria Municipal da Educação de Foz do Iguaçu – conta com 50 instituições de Ensino Fundamental I, com um total de 16.171 alunos matriculados<sup>12</sup>.

Na década de 1980, a região Oeste do Paraná passou por inúmeras transformações, como a crise econômica e política acarretada pelo regime militar, o processo de abertura política, a construção de barragens, a mecanização do campo e o êxodo rural. Nesse cenário, surge a necessidade gerada pelo sistema capitalista de oferecer educação escolar para contribuir na formação para o trabalho. Assim, surge a necessidade de “[...] cursos de formação inicial de professores, bem como um programa específico para formação contínua desse profissional, tendo-se presentes, especialmente, as mudanças rápidas, quantitativas e qualitativas do mundo contemporâneo” (AMOP, 2020, p. 24).

Nesse contexto, a educação se constituiu num importante fator de mobilização e de luta para que ocorresse a construção das primeiras escolas e esse movimento ocorreu devido ao crescimento das cidades provocado pelo êxodo rural. Com a construção das escolas, surge a demanda da formação inicial de professores, assim como a criação do ensino de nível superior.

---

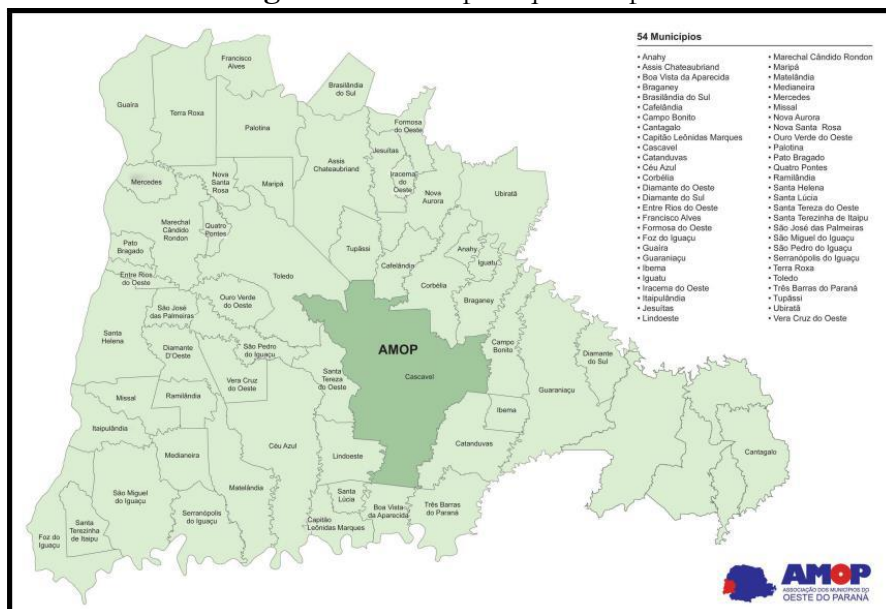
<sup>11</sup> Os dados estão disponíveis em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/pr/foz-do-iguacu.html>. Acesso em 03 de maio de 2022.

<sup>12</sup> Dados obtidos de acordo com a estatística mensal de outubro de 2022, elaborada pela SMED.

A população da região Oeste do Paraná uniu-se visando à implantação do ensino superior. Tal luta possibilitou que em 1972 entrasse em funcionamento a Faculdade de Cascavel (FECIVEL); em 1979, a Faculdade de Foz do Iguaçu (FACISA); em 1980, a Faculdade de Toledo (FACITOL) e a Faculdade de Marechal Cândido Rondon (FACIMAR). Visando a “[...] ampliação e da melhoria da qualidade e da gratuidade da educação superior, em 1988, foi criada a Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), que, em 1994, foi reconhecida pelo MEC como universidade multicampi” (AMOP, 2020, p. 25). Posteriormente, diferentes instituições privadas criaram cursos de ensino superior na região.

A região Oeste do Paraná é composta por 52 municípios. No entanto, a região administrativa da AMOP é composta por 54 municípios, dos quais 53 integram-se à Proposta Pedagógica Curricular. A Associação dos Municípios do Oeste do Paraná (AMOP) foi criada em 1969 com a finalidade de promover o desenvolvimento econômico, social e administrativo dos municípios de sua área de abrangência, através da ampliação e do fortalecimento da capacidade administrativa e da promoção de instrumentos de cooperação entre os municípios e com os governos federal e estadual. Com o passar dos anos, a AMOP foi se consolidando como um centro de excelência na prestação de serviços aos 54 municípios associados, o que a configura como maior entidade municipalista do Paraná, não apenas pelo número expressivo de municípios, mas pela dimensão avantajada da área territorial abrangida. A AMOP assumiu o legado da Extinta Associação Educacional do Oeste do Paraná (ASSOESTE) e em seu lugar criou uma das mais bem-sucedidas iniciativas da história da educação regional, o Departamento Pedagógico. A Figura 10 apresenta os municípios que compõem a AMOP.

**Figura 10:** Municípios que compõem a AMOP.



**Fonte:** AMOP. Disponível em: [https://www.amop.org.br/abrir\\_arquivo.aspx/Mapa\\_Regiao\\_da\\_AMOP?cdLocal=2&arquivo=%7B28AD16AD-8B8B-E8AE-77E5-855DA4BD44BC%7D.pdf](https://www.amop.org.br/abrir_arquivo.aspx/Mapa_Regiao_da_AMOP?cdLocal=2&arquivo=%7B28AD16AD-8B8B-E8AE-77E5-855DA4BD44BC%7D.pdf).

O município de Cascavel não participa desta Proposta Pedagógica Curricular. A PPC ressalta que a sistematização dos pressupostos curriculares para as escolas municipais da região Oeste do Paraná foi muito importante para a região, tanto que a presente proposta foi avaliada, reformulada e está na 4ª edição (AMOP, 2020).

Com relação à “*Contextualização histórica da organização da proposta Curricular*” para as escolas municipais, tem origem com a história da municipalização dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, que está em discussão desde a década de 1950, mas que teve seu auge na década de 1980, após se tornar recomendação do Banco Mundial. Juntamente ao processo de municipalização, “[...] iniciou-se a elaboração da proposta para a implantação do Ciclo Básico de Alfabetização (CBA)”. Após a implantação, “[...] houve a preocupação em estender as discussões

referentes à reestruturação curricular a todo o Ensino Fundamental” (AMOP, 2020, p. 28).

Tais discussões levaram a construção do Currículo Básico para a Escola Pública do Paraná, tendo a proposta de reestruturação do Ensino Fundamental aporte teórico nos princípios da Pedagogia Histórico-crítica. Em 1991 chegou nas escolas a versão definitiva do documento.

A pedagogia histórico-crítica é uma Teoria educacional e pedagógica criada pelo filósofo Dermeval Saviani que se firmou a partir de 1979, sendo fundamentada no Materialismo Histórico-dialético em consonância com a Psicologia Histórico-cultural. A pedagogia histórico-crítica defende que a escola é um espaço de ensino dos conteúdos científicos, filosóficos e artísticos produzidos pela humanidade. É uma pedagogia contra hegemonia que visa compreender a educação com base no desenvolvimento histórico (SILVEIRA, 2021).

Nas palavras de Saviani (2005, p. 76): “[...] a concepção pressuposta nesta visão da pedagogia histórico-crítica é o materialismo histórico, ou seja, a compreensão da história a partir do desenvolvimento material, da determinação das condições materiais da existência humana”.

Ao concluir a elaboração do Currículo Básico para a Escola Pública do Paraná, em âmbito mundial ocorriam discussões sobre a direção da educação. Em 1990, realizou-se a Conferência Mundial de Educação para Todos, na Tailândia, sob a direção do Banco Mundial e da Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO). Assim, atendendo às diretrizes definidas nesta conferência, em 1993 o Ministério da Educação publicou o Plano Decenal de Educação para Todos, que tinha como uma de suas metas a construção do Parâmetros Curriculares Nacionais.

Para consolidar essa meta, o MEC desencadeou várias ações em 1995. Dessa maneira,

[...] Essas ações confirmaram a antecipação do que estaria disposto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação nacional (LDBEN) nº 9394/96, no artigo 9º, Inciso IV, que indica a necessidade de: “Estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental

e o Médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar a formação básica” (AMOP, 2020, p. 29).

Partindo dessa meta, em 1997 foram aprovados pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), que não receberam a nomenclatura de Currículo, pois não apresentou caráter de obrigatoriedade. Nesse cenário, vigorava na região Oeste do Paraná o Currículo do Estado e o Currículo Nacional, mesmo que esse último fosse tão somente um parâmetro Curricular, para Educação Infantil foi utilizada a expressão “Referencial Curricular Nacional”. Alguns professores, ou mesmo de Secretarias Municipais de Educação, seguiram o documento encaminhado pelo órgão com a autoridade do Ministério da Educação.

No entanto, devido a uma indefinição entre a opção pelo uso do currículo estadual (construído coletivamente) e a opção pelos Parâmetros ou Referencial Curricular Nacional (organizado sem participação dos profissionais das escolas), em 2004, o Departamento de Educação da AMOP e os Secretários Municipais da região de abrangência dessa associação, durante a discussão do Planejamento das ações para 2005, “[...] estabeleceram como uma das metas um estudo para elaboração dos referenciais curriculares para as escolas municipais” (AMOP, 2020, p. 29).

A demanda pela sistematização de um currículo para região Oeste do Paraná surgiu a partir das condições de vida social, política e pedagógica vivenciadas nas instituições de ensino. “Para tanto, foi necessário refletir sobre as bases filosóficas, psicológicas, pedagógicas e legais em sua relação com a sociedade, definindo-se o método que sustentaria a estrutura curricular” (AMOP, 2020, p. 30).

Em março de 2005, os representantes das equipes de ensino das secretarias municipais de educação discutiram e definiram a concepção de homem, de sociedade, de conhecimento e a função da escola nesse contexto. Também foram elaborados os pressupostos teóricos e filosóficos do que seria o Currículo Básico para a Escola Pública da Região Oeste do Paraná.

Os representantes partiram dos princípios expostos no Currículo Básico do Paraná (1990) e, “para isso, desencadeou-se, na região, um

processo de discussão e de elaboração de um documento preliminar, que recebeu contribuições dos professores dos municípios envolvidos, tornando-se o ponto de partida para elaboração do currículo” (AMOP, 2020). Um grupo com profissionais da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE - e de outras instituições da região também auxiliou na organização geral.

Em 2006, após a definição dos pressupostos que dariam respaldo à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental, foram construídos grupos de trabalhos para sistematização do currículo com os representantes dos municípios, sendo: Educação Infantil, Alfabetização, Língua Portuguesa e Alfabetização, Matemática, História, Geografia, Educação Física, Arte e Ciência.

Depois de um amplo processo coletivo de discussões, em 2007 foi publicado e disponibilizado aos municípios a primeira edição do Currículo Básico para a Escola Pública Municipal do Oeste do Paraná – Anos Iniciais e Educação Infantil. Em seguida, foram elaborados e acrescidos os currículos de Línguas Estrangeiras (inglês e espanhol), Ensino Religioso e Informática Educacional.

Entre 2009 e 2014, o documento curricular passou por avaliações e reorganizações, de acordo com as necessidades apresentadas, contando com a participação de professores convidados e representantes dos municípios. Assim, nos anos de 2010 e 2015, foram publicadas as 2ª e 3ª edições.

Com a implantação do currículo da AMOP, em 2007 intensificou-se a Formação Continuada dos professores em todos os municípios, pois, para colocá-lo em prática, foi necessário investimento em todas as áreas e modalidades de ensino.

A Proposta Pedagógica Curricular (PPC) foi elaborada com base nas discussões de profissionais da educação e de professores dos municípios que compõem a região da AMOP. Tal trabalho teve como objetivo maior:

[...] compreender a realidade para nela intervir, respeitando os princípios legais, políticos e pedagógicos que se constituem como tarefa daqueles que assumem a gestão pública, pois, à medida que esses aspectos são lidos e

compreendidos, ajudam a encontrar alternativas aos desafios postos pela diversidade local e regional (AMOP, 2020, p. 41).

As secretarias municipais de educação, juntamente com o Departamento de Educação da AMOP, têm realizado a manutenção periódica das revisões deste documento curricular, conforme as demandas práticas e/ou alterações dos dispositivos legais. “No caso mais específico das exigências advindas de alterações em dispositivos legais, em dezembro de 2017 foi publicada a Base Nacional Curricular Comum (BNCC), e em 2018, publicou-se o Referencial Curricular do Paraná” (AMOP, 2020, p. 42).

Tais mudanças exigiram um estudo e uma avaliação dessas normativas, promovendo a reformulação no Currículo Básico para as Escolas Públicas Municipais. Nesse contexto, é publicada a 4ª versão do currículo denominado de *“Proposta Pedagógica Curricular – Educação Infantil e Ensino Fundamental (Anos Iniciais) – Rede Pública Municipal – Região da AMOP – 2020”*.

No próximo item, apresentaremos a 4ª edição da Proposta Pedagógica Curricular (PPC) elaborada por diversos profissionais da área da educação e submetida à Consulta Pública.

### **2.2.1 O currículo da AMOP: edição de 2020**

Norteados pelas políticas públicas a nível nacional e estadual, os municípios que fazem parte da AMOP apresentam diretrizes curriculares específicas, que foram organizadas de acordo com o contexto social, político, econômico e cultural da região. Essas diretrizes passam por constante atualização e reformulação desde 2007 (ano que foi implantado).

O currículo da AMOP, na edição de 2020, recebeu o nome de Proposta Pedagógica Curricular da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental da Rede Pública Municipal – Região AMOP. O currículo segue os pressupostos dos documentos do Ministério da Educação, do Sistema Estadual de Ensino do Paraná e das práticas das secretarias Municipais de Educação da região.

A Proposta Pedagógica Curricular (PPC) foi elaborada por diversos profissionais da área da educação e submetida à Consulta Pública, destacando em sua redação que não deve ser encarado como um documento pronto e acabado. Cada município e cada comunidade escolar possui suas especificidades e, de acordo com os Projetos Políticos-Pedagógicos de cada instituição, serão realizadas as complementações para atender às respectivas realidades (AMOP, 2020).

A PPC está organizada para atender as etapas da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e apresenta duas dimensões, que são: a primeira, dimensão política, que é marcada pelas relações de “[...] forças sociais, econômicas e culturais que permeiam a educação”; a segunda, dimensão pedagógica, que é “definida por um instrumental teórico-prático que possibilite assimilar, produzir e socializar conhecimentos” (AMOP, 2020, p. 7).

O Currículo Básico para as Escolas Públicas Municipais apresenta os seguintes pontos de discussão e organização: Contextualização histórica da região; Contextualização histórica da organização curricular; pressupostos filosóficos, psicológicos, pedagógicos e legais; Educação Inclusiva; Etapa da Educação Infantil e Etapa dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Cada ponto de discussão e de organização será discutido e aprofundado de acordo com os objetivos da pesquisa.

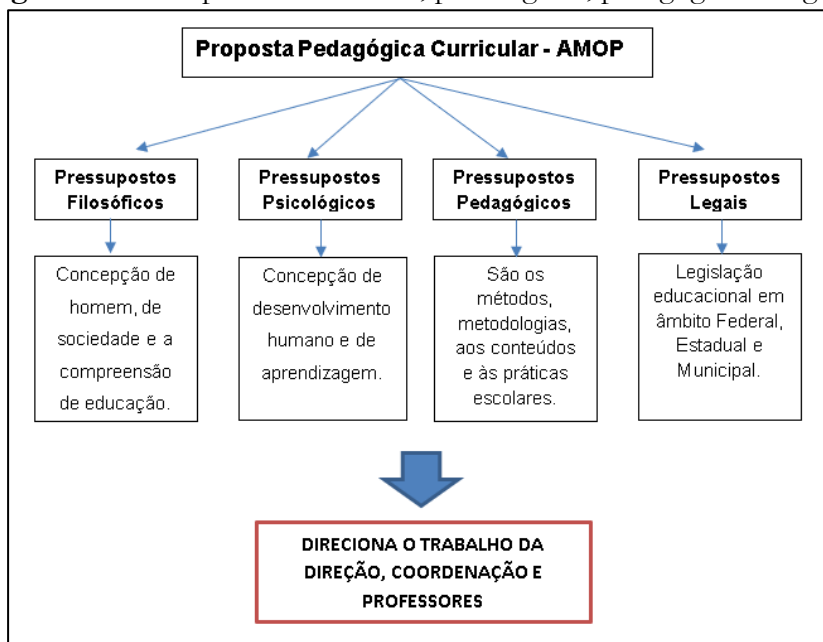
Os componentes curriculares que fazem parte da Etapa dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental são: Língua Portuguesa e Alfabetização; Arte; Educação Física; Ensino Religioso; Ciência; Geografia; História e Matemática.

## **2.2.2 Pressupostos filosóficos, psicológicos, pedagógicos e legais que norteiam a Proposta Curricular da AMOP**

No presente tópico, faremos uma breve apresentação dos pressupostos filosóficos, psicológicos, pedagógicos e legais que norteiam a Proposta Pedagógica Curricular da AMOP. Antes de detalharmos cada pressuposto, precisamos explicitar o que significa, conforme apresentado na Figura 11:



**Figura 11:** Pressupostos filosóficos, psicológicos, pedagógicos e legais.



**Fonte:** Elaborado pela autora a partir de AMOP (2020).

Os pressupostos filosóficos explicitados na Proposta Pedagógica Curricular são fundamentados no Materialismo Histórico-dialético, que consideram a educação como um dos principais bens da humanidade, sendo por meio dela que os indivíduos se apropriam das experiências, dos conhecimentos e da cultura acumulada ao longo da história (AMOP, 2020). Com isso, o presente currículo parte de determinados princípios, que são:

O primeiro é que são os homens que fazem a história diante de determinadas necessidades e condições materiais, quais sejam: sociais, políticas, econômicas e culturais. O segundo é que toda a base da sociedade está fundada no trabalho. O terceiro é que a realidade não é estática, pois se encontra em constante movimento. Esses três princípios marcam a vida do homem e estabelecem seus limites e suas possibilidades, ou seja, evidenciam como, em cada momento histórico, os homens se organizaram para produzir sua existência (AMOP, 2020, p. 44).

Os princípios defendidos partem do pressuposto de que os homens produzem sua própria vida pelo trabalho. É pelo trabalho que o ser humano se humaniza, pois, ao intervir no mundo para garantir sua sobrevivência, o homem cria sua vida e história. O conhecimento é um produto histórico-social, um bem necessário e fundamental para sobrevivência, sendo a escola o espaço destinado a propiciar o acesso ao saber elaborado, indispensável à emancipação e humanização dos indivíduos.

Como descrito por Saviani (2005, p. 14), “a escola diz respeito ao conhecimento elaborado e não ao conhecimento espontâneo; ao saber sistematizado e não ao saber fragmentado; à cultura erudita e não à cultura popular”.

Concluimos que a concepção que fundamenta a Proposta Pedagógica Curricular defende a escola como um espaço para desmistificar as contradições sociais de modo a superar a alienação, a divisão da sociedade em classes e contribuir para emancipação humana, “[...] uma vez que conhecer, nessa perspectiva, implica em saber como em cada momento histórico a sociedade está organizada para a produção e reprodução da existência”. Portanto, “Compreender essa lógica é compreender as disputas entre os fundamentos que orientam currículos escolares e implica em conhecer a forma como está organizado o capitalismo em âmbito mundial” (AMOP, 2020, p. 47).

A lógica de reprodução do capitalismo está diretamente ligada aos impactos sobre a educação. Portanto, “uma reformulação significativa da educação é inconcebível sem a correspondente transformação do quadro social no qual as práticas educacionais da sociedade devem cumprir as suas vitais e historicamente funções de mudança” (MÉSZÁROS, 2008, p. 25).

Os pressupostos psicológicos explicitados na Proposta Pedagógica Curricular apresentam uma visão dialética do desenvolvimento humano, tendo como referencial teórico Vigotski e seus colaboradores. Na psicologia Histórico-Cultural, o ser humano é apresentado como um “[...] ser social, cujo desenvolvimento condiciona-se pela atividade que o vincula à natureza, um ser que a princípio não dispõe de propriedades que

lhe assegurem, por si mesmas, as conquistas daquilo que o caracteriza como ser humano” (AMOP, 2020, p. 51).

Sobre o desenvolvimento do ser social, Silveira (2021) apresenta que:

O homem não é apenas dessemelhante dos demais animais porque pensa, mas também porque ele produz. É pelo seu agir que o homem produz e transforma a sua realidade. Para haver transformação, é preciso ação. E a educação deve ensinar os indivíduos a agir e produzir, e não somente a pensar, já que as transformações sociais não ocorrem somente pelo pensamento (SILVEIRA, 2021, p. 36).

Nessa perspectiva, o desenvolvimento humano apresenta um caráter histórico, tendo como base o trabalho: a atividade vital humana. Cada geração de indivíduos começa sua vida em um mundo composto por objetos e fenômenos criados pelas gerações passadas. Assim, o processo de apropriação de todo conhecimento produzido pela humanidade é mediado e subjugado ao ensino e, “Nesse sentido, o desenvolvimento psíquico demanda ações educativas intencionalmente orientadas para esse fim, por meio de um ensino sistematicamente orientado à transmissão dos conhecimentos científicos” (AMOP, 2020, p. 58).

Os pressupostos pedagógicos explicitados na Proposta Pedagógica Curricular são sustentados pela Pedagogia Histórico-crítica (AMOP, 2020), que orienta a metodologia utilizada nos diferentes processos pedagógicos e administrativos que organizam o trabalho escolar. Tal perspectiva parte do princípio de que a educação é trabalho, sendo uma atividade mediadora na prática social e que educar é contribuir para o processo de humanização do homem. “Nessa perspectiva, humanizar-se é assimilar o coletivo social no individual, em seu caráter dialético de transformar-se, modificando a realidade” (AMOP, 2020, p. 63). Para tanto, é necessário:

[...] uma educação que tenha compromisso com a transformação precisa levar em conta a relação entre a teoria e a prática, por meio da transmissão e da assimilação dos elementos culturais e científicos que permitam fazer a crítica, bem como buscar possibilidades de transformação das atuais

relações sociais que expropriam, da ampla maioria da população, as reais condições de acesso ao conhecimento científico e cultural produzido pela humanidade” (AMOP, 2020, p. 63).

Para que o trabalho educativo seja realizado de acordo com o presente pressuposto, as políticas públicas municipais para formação dos profissionais da educação não podem ser submissas às mudanças de governo, ou submetidas às empresas, às fundações e corporações que oferecem produtos e serviços por meio de parcerias. Tais interesses do setor privado estão desvirtuando os princípios político-pedagógicos desenvolvidos de forma coletiva no ambiente escolar (AMOP, 2020).

Os pressupostos legais apresentam a legislação educacional nas esferas administrativas federal, estadual e municipal. Para compreendermos as implicações decorrentes da legislação educacional, precisamos entender as transformações econômicas, políticas, culturais e geográficas que caracterizam o sistema capitalista mundial. As transformações na produção econômica defendidas nos programas econômicos pela Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e pelo Banco Mundial influenciam e afetam o campo da educação.

Esses organismos defendem a reforma do ensino, principalmente nos países em desenvolvimento, “[...] implicando mudanças nas políticas educacionais, alterações nos currículos, na gestão educacional, na avaliação dos sistemas e na formação dos profissionais da educação” (AMOP, 2020, p. 75). O Brasil, influenciado por essas políticas internacionais, adotou a descentralização administrativa e a transferência de responsabilidades do Estado para as instituições de ensino e para os profissionais da educação (AMOP, 2020).

A organização do trabalho administrativo e pedagógico nas instituições escolares conta com “[...] dispositivos advindos na forma da Lei, Decreto, Resolução, Parecer, Indicações e/ou Instrução que emanam orientações e princípios que precisam ser considerados no conjunto das práticas curriculares” (AMOP, 2020, p. 76).

Partindo disso, busca-se, no próximo item, apresentar o significado de planejamento explícito na Proposta Pedagógica Curricular

da AMOP – Edição de 2020 – verificando suas aproximações e distanciamentos com a Perspectiva Histórico-cultural.

### **2.3 Significado de planejamento no currículo da AMOP: Aproximações e distanciamentos com a Perspectiva Histórico-cultural**

O trabalho educativo do professor visa proporcionar ao aluno a apropriação do conhecimento histórico produzido pela humanidade. Seu trabalho é uma ação mediada que visa transmitir toda cultura produzida, carregada dos significados e sentidos produzidos, para que cada ser humano seja inserido nos diferentes espaços: sociais, culturais e científicos.

O currículo da AMOP apresenta uma concepção de educação escolar direcionada à humanização dos indivíduos por meio de uma atividade sistematizada, visando ao ensino de conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos. Para tanto, é papel do professor preparar tais conhecimentos para apropriação dos alunos. Conforme Duarte (2020, p. 2211):

Mais do que o acúmulo quantitativo de saberes, é preciso qualificar o que se ensina e se aprende, como e por quê. Neste sentido, é imprescindível a compreensão histórica do saber, pois sua produção é social. Daí também a necessidade de nos apropriarmos daquilo que gerações anteriores já produziram para que assim possamos avançar e superar (por incorporação), de acordo com os interesses e finalidades da classe trabalhadora (DUARTE, 2020, p. 2211).

Durante a Atividade de ensino do professor, muitos são os questionamentos, tais como: Como organizar e trabalhar os conteúdos para atingir os objetivos propostos? Quais conteúdos produzidos pela humanidade devem se tornar conteúdos escolares? Como, por que e o que avaliar? Por que planejar? Quais as intencionalidades das ações educativas? São algumas questões que o professor deve refletir ao realizar o seu trabalho.

Tais questionamentos são sistematizados durante o planejamento das aulas, sendo o instrumento que faz parte do trabalho escolar e que possibilita alcançar o objetivo de socialização dos conhecimentos científicos, filosóficos, artísticos, ou seja, conhecimentos que precisam ser apropriados em sua totalidade e por todos os alunos. Para isso, “Como professor preciso me mover com clareza na minha prática. Preciso conhecer as diferentes dimensões que caracterizam a essência da prática, o que me pode tornar mais seguro no meu próprio desempenho” (FREIRE, 1996, p. 34).

Como o trabalho do professor é uma ação intencional mediada, exige um planejamento para sua execução. A Proposta Pedagógica Curricular da AMOP apresenta nos pressupostos pedagógicos o significado de planejamento adotado no documento, sendo:

O ato de planejar, nesse contexto, se configura em uma ação política e técnica, visto que, como ação política, o professor procede a análise do conteúdo escolar e do processo educativo em uma perspectiva mais ampla, implicando tomada de decisões sobre para quê e como abordar os conteúdos de ensino. Na qualidade de ação técnica, conhecendo o processo de desenvolvimento humano, compreende suas responsabilidades como mediador e promotor desse desenvolvimento por meio de ações pedagógicas devidamente planejadas, assumindo os compromissos de organizar o processo educativo, considerando a consecução dos objetivos e/ou a sua reorganização. Frisa-se, nesse contexto, que essas duas dimensões (política e técnica) são indissociáveis (AMOP, 2020, p. 64).

Especificamente em relação ao significado do planejamento do processo educativo, o documento destaca:

[...] em uma perspectiva crítica e transformadora, exige a reflexão sobre as relações de poder que se instituem no interior da escola, explicitando a sua origem, o seu caráter contraditório, identificando de que modo interferem tanto na organização interna quanto nas relações que permeiam o cotidiano da escola e comunidade, bem como as da escola como mantenedora. Parte-se do princípio fundante de que se construam práticas coletivas em um processo reflexivo da tomada de decisões, pautadas no domínio das informações necessárias e em tempo para que as decisões

sejam, efetivamente, coletivas e voltadas para os interesses do coletivo. Isso permite que ações mais participativas sejam, gradativamente, construídas, consolidando-se na gestão escolar em uma perspectiva democrática que prime pela participação consciente de todos os envolvidos no processo educativo escolar, mesmo que demarcadas pelos limites impostos pela legislação e/ou normativas (AMOP, 2020, p. 64-65).

Para que a escola cumpra com sua função social, é necessário um planejamento das suas ações. Nessa direção, o Projeto Político Pedagógico é um documento que deve ser construído coletivamente pelos membros que compõem a instituição escolar, devendo estar em permanente construção, execução e avaliação. Assim, o PPP revela-se como prática reflexiva e coletiva de tomada de decisão, que necessita ser “[...] sistematizado e organizado para que se constitua também no registro das intencionalidades e das ações coletivas da comunidade escolar, servindo de sustentação a todos os outros planejamentos escolares” (AMOP, 2020, p. 65).

A respeito da importância do planejamento escolar, Libâneo (2004) destaca que se trata de uma atividade consciente de antecipação das ações do professor, fundamentadas em aspectos político-pedagógicos, apresentando como referência permanente a problemática social, econômica, política e cultural que pertencem à escola, aos professores, aos alunos, aos pais, à comunidade, todos os membros que interagem no processo de ensino.

No trabalho pedagógico dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental são pressupostos básicos no planejamento das aulas a definição dos conteúdos, a metodologia e a escolha dos materiais e recursos. Tal organização também requer “[...] amplo conhecimento sobre o desenvolvimento humano e sobre o núcleo conceitual referente às áreas do conhecimento que pautam a prática pedagógica em sala de aula” (AMOP, 2020, p. 67).

É fundamental que o professor compreenda o percurso lógico da aprendizagem e sua relação com o desenvolvimento para que planeje a organização de um ensino que promova o desenvolvimento do aluno. Portanto, organizar o ensino implica “um conjunto de saberes que

extrapolam a mera definição dos encaminhamentos e recursos didático-pedagógicos, que se objetivam em uma simples organização de atividades que ocupam o tempo escolar” (AMOP, 2020, p. 69). Além disso, não é possível ensinar aquilo que não se tem conhecimento. É pertinente, destacar, nas palavras de Saviani (2012), que a função social da escola é o acesso ao saber sistematizado, tendo como condições necessárias para o acesso a esse saber:

Ora, o saber sistematizado, a cultura erudita, é uma cultura letrada. Daí que a primeira exigência para o acesso a esse tipo de saber é aprender a ler e escrever. Além disso, é preciso também aprender a linguagem dos números, a linguagem da natureza, e a linguagem da sociedade. Está aí, o conteúdo fundamental da escola elementar: ler, escrever, contar, os rudimentos das ciências naturais e das ciências sociais (história e geografia) (SAVIANI, 2012, p. 14).

Com base nas palavras do autor, entende-se que a escola deve ensinar a ler, a escrever, a contar, a socializar o domínio das ciências naturais e sociais para que haja inserção no mundo cultural.

Para que o aluno tenha acesso aos conceitos científicos, o processo de alfabetização deve ser devidamente conduzido, orientado e concluído, para que se rompam as exclusões tão frequentes. “Na prática pedagógica que se efetiva na sala de aula, é correto afirmar que se estabelecem a Atividade de ensino, como prática efetiva do professor, e a atividade de estudo, como prática do aluno” (AMOP, 2020, p. 70).

Um planejamento das aulas precisa ser organizado e elaborado como instrumento para Atividade de ensino que possibilita o acompanhamento dos resultados correspondentes a aprendizagem, assim como também a reorganização dos procedimentos adotados durante o ensino dos conteúdos escolares. O processo educativo metodicamente planejado e avaliado possibilita garantir a consolidação dos objetivos (AMOP, 2020).

Partindo da análise do significado de planejamento apresentado na Proposta Pedagógica Curricular da AMOP, concluímos que há aproximação com os pressupostos da Perspectiva Histórico-cultural



defendidos nesta dissertação. O significado de planejamento na PPC apresenta que deve ser uma ação política e técnica. É política por exigir do professor uma análise do conteúdo escolar e do processo educativo. É técnica por exigir conhecimento sobre o processo de desenvolvimento do estudante. Ambos são indissociáveis no planejamento das aulas e Malanchen (2016, p. 180) apresenta essa relação entre política e técnica ao afirmar que:

Nesse sentido, o objetivo da escola deve determinar os métodos e processos de ensino-aprendizagem, compreendendo no espaço da educação não é e nunca será neutro. Assim, a transmissão-apropriação do conhecimento sistematizado deve ser o foco da definição saber escolar. Os conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos devem ser o elemento central de referência para a organização do trabalho pedagógico na escola (MALANCHEN, 2016, p. 180).

O significado apresentado na PPC é que o planejamento deve ser elaborado de forma crítica e direcionado para emancipação, para que, dessa forma, possa interferir e transformar o cotidiano dos alunos, da escola e da comunidade. Sua elaboração tem que ser democrática, não devendo ser imposta para o professor, mesmo que seja demarcado pela legislação e/ou normativas.

O professor deve planejar para que “[...] os conteúdos socializados nesse espaço não podem ser guiados por práticas cotidianas e espontaneístas, mas devem ser intencionais e planejados [...]” (MALANCHEN, 2016, p. 181).

Segundo Libâneo (2004), a educação escolar é direito de todos os brasileiros, sendo dever dos governos garantir o ensino básico para todos, estabelecer uma política educacional, providenciar recursos financeiros e materiais para o funcionamento das instituições escolares, administrar e controlar as atividades escolares, assegurando o direito de uma educação de qualidade.

Dentre as responsabilidades do poder público, está:

[...] a elaboração de planos e programas oficiais de instrução, de âmbito nacional, reelaborados e organizados nos estados e municípios em face de

diversidades regionais e locais. Os programas oficiais, à medida que refletem um núcleo comum de conhecimentos escolares, têm um caráter democrático, pois, a par de serem garantia da unidade cultural e política da nação, levam a assegurar a todos os brasileiros, sem discriminação de classes sociais e de regiões, o direito de acesso a conhecimentos básicos comuns (LIBÂNEO, 2004, p. 228).

Em seus estudos, Libâneo (2004) acrescenta que os planos e programas oficiais são diretrizes gerais, são documentos de referência e, a partir deles, a escola e os professores elaboram seus planejamentos, selecionando os conteúdos, os métodos e os meios de organização do ensino, considerando as particularidades de cada região, de cada escola e o aproveitamento escolar dos alunos. “Na verdade, cabe ao professor, mais que o cumprimento das exigências dos planos e programas oficiais, a tarefa de reavaliá-los tendo em conta objetivos de ensino para a realidade escolar onde trabalha” (LIBÂNEO, 2004, p. 228).

É com base na Proposta Pedagógica Curricular da AMOP que o município de Foz do Iguaçu elabora os planejamentos encaminhados para as instituições de ensino. Devido à Pandemia da COVID-19, a Secretaria Municipal de Educação passou a elaborar tarefas remotas e encaminhar para os professores das escolas e centros de educação infantil. Os coordenadores lotados nas secretarias elaboraram as atividades remotas durante o início de maio até final de agosto de 2020.

Em 15 de março de 2020, o decreto municipal n.º 27.963, manifestou-se sobre as medidas de controle e prevenção para enfrentamento da emergência em saúde pública de importância internacional decorrente do Novo Coronavírus (COVID-19). Conforme estabelecido no Art.1º, inciso I:

Art. 1º Ficam estabelecidas no âmbito do Município de Foz do Iguaçu, as seguintes medidas de controle e prevenção para enfrentamento da emergência em saúde pública de importância internacional decorrente do Novo Coronavírus (COVID-19): I - interrupção das atividades escolares municipais, incluindo o transporte escolar, a partir do dia 17 de março de 2020, por 15 (quinze) dias, ficando compreendido para efeitos de calendário escolar e jornada de trabalho, como antecipação do recesso do mês de julho. (FOZ DO IGUAÇU, 2020).

O Município de Foz do Iguaçu determinou a interrupção do ensino presencial escolar por 15 dias. No entanto, devido ao aumento de casos, estendeu-se a suspensão do dia 01/04/2020 a 30/04/2020, conforme Decreto Municipal n.º 27.963 de 15/03/2020, n.º 27.994 de 25/03/2020, n.º 28.005 de 20/04/2020 e demais atualizações.

Apesar de todas as medidas de distanciamento físico e isolamento social, o retorno do ensino presencial representava uma ameaça para os alunos, professores e para a comunidade escolar. Portanto, deu-se início a entrega das tarefas remotas em conformidade com as Portarias Ministeriais n.º 343, de 17/03/2020 e n.º 345 de 19/03/2020, e na Portaria n.º 473 de 12/05/2020 do (CNE); deliberação n.º 01/2020 CEE/SEED. Resolução 1219/2020. Resolução 1253/2020. Resolução 1259/2020 GS/SEED, Orientação Conjunta 002/2020. Orientação n.º. 009/2020 — DEDUC/DPGE/SEED, Ofício Circular 040/2020, Decreto Municipal n.º 27.963, de 15/03/2020 e Instrução Normativa SMED n.º 02/2020.

A Secretaria de Educação encaminhou o documento “Planejamento Referência para o Período de Pandemia”, elaborado para os meses de setembro até dezembro de 2020. Desse modo, no início de setembro os professores foram informados que passariam a elaborar as tarefas remotas de suas turmas, conforme as dificuldades e especificidades dos alunos. Na segunda folha do documento apresenta as orientações que deveriam ser seguidas pelas instituições de ensino, assim:

A partir do mês de setembro, cada unidade escolar ficará responsável pela elaboração das atividades remotas. É importante ressaltar, que devem ser contemplados em tais atividades, os conteúdos contidos no planejamento enviado pela Secretaria Municipal da Educação, abaixo descrito. Os objetos de conhecimento (conteúdos) e objetivos de aprendizagem foram reorganizados de forma que os critérios mínimos sejam alcançados pelos estudantes até o término do ano letivo (SMED, 2020, p. 2).

O documento acrescenta que:

O planejamento apresenta inicialmente um cronograma quinzenal com os objetos de conhecimento (elaborados de acordo com o calendário previsto

para este período) e em seguida, explicação mais detalhada através de seus objetivos de aprendizagem. Lembrando que é muito importante e imprescindível a sua leitura e compreensão, pois é através dos objetivos de aprendizagem que você, enquanto professor saberá a finalidade para se trabalhar determinada objeto de conhecimento (SMED, 2020, p. 2).

Partindo dessas orientações, cada instituição ficou responsável pela elaboração, entrega e correção das tarefas remotas durante o período pandêmico. Para tanto, o quarto capítulo será dedicado à pesquisa de campo para investigar e compreender como ocorreu o processo de organização do trabalho pedagógico e a realização do planejamento das aulas pelos professores antes das orientações de setembro e após até o mês de dezembro.

No próximo capítulo, serão apresentados os dados e as considerações analíticas referentes ao conteúdo coletado e analisado neste estudo, a partir das entrevistas semiestruturadas sobre os sentidos do planejamento durante o ensino remoto em 2020 numa escola da rede municipal de educação de Foz do Iguaçu.

# III

## ANÁLISE DOS DADOS E ACHADOS DA PESQUISA

*Toda investigação se inicia por um problema com uma questão, com uma dúvida ou com uma pergunta, articuladas a conhecimentos anteriores, mas que também podem demandar a criação de novos referenciais (MINAYO, 2001, p. 18).*

Na epígrafe, Minayo afirma que toda pesquisa surge de um problema, uma dúvida ou uma pergunta norteadora, que, amparado em estudos anteriores, o pesquisador desenvolve novos conhecimentos. Partindo de uma inquietação, no presente capítulo discutimos os dados e as considerações analíticas referentes ao conteúdo coletado e analisado neste estudo, a partir das entrevistas semiestruturadas sobre o significado e sentido do planejamento durante o ensino remoto em 2020 em uma escola da rede municipal de educação de Foz do Iguaçu. Os resultados aqui descritos são frutos de uma análise de conteúdo (BARDIN, 2009) que demonstra o entendimento dos entrevistados, a partir dos quais foram identificadas as categorias analíticas.

### 3.1 Perfil dos participantes da pesquisa

Partindo dos critérios estabelecidos, foram entrevistados<sup>13</sup> quatro professores da rede municipal de educação de Foz do Iguaçu que responderam a um questionário<sup>14</sup>, que teve como objetivo estabelecer o perfil dos participantes da pesquisa. As informações obtidas nos questionários estão organizadas no Quadro 5:

---

<sup>13</sup> O apêndice 1 é o roteiro com as perguntas da entrevista.

<sup>14</sup> O apêndice 2 é o questionário.

**Quadro 4:** Perfil dos participantes da pesquisa.

Identificação	E1	E2	E3	E4
Idade	35 anos	42 anos	33 anos	41 anos
Ensino Médio	Regular	Magistério	Magistério	Magistério
Curso Superior – Instituição – Ano de conclusão	Pedagogia – UNIOESTE – 2017.	Letras – Centro Universitário Dinâmica das Cataratas – 2004.	Pedagogia – UNIOESTE – 2016.	Pedagogia – UNIOESTE – 2004.
Especialização	Alfabetização e Letramento.	Literatura, Letramento e Alfabetização e Educação Especial.	Educação Especial.	Psicopedagogia clínica e institucional e <i>coaching</i> educacional.
Atuação profissional no município	4 anos.	21 anos.	4 anos.	10 anos.
Dobrou período no ensino remoto	Sim	Não	Sim	Não
Turma de atuação durante o ensino remoto	5º ano	3º ano	1º ano	4º ano

Fonte: Elaborado pela autora com as informações do questionário.

No tópico 3 do questionário, o assunto abordado foi formação continuada durante o ensino remoto. Os professores responderam que tiveram apenas um curso com algumas orientações, na modalidade de Educação a distância (EaD), ministrado pelos coordenadores pedagógicos lotados na SMED, mas nada direcionado para o uso de ferramentas tecnológicas.

No tópico 4 do questionário, o assunto abordado foi a atuação profissional durante o ensino remoto em 2020. Os professores E1, E3 e

E4 atuaram somente numa instituição de ensino da rede municipal de educação. O professor E2 atuou um período na rede municipal de educação e o outro período na rede estadual.

No tópico 5 do questionário, o assunto abordado foi sobre o trabalho docente durante o ensino remoto em 2020. Os professores E1 e E3 tiveram uma jornada de trabalho de 40 horas semanais, enquanto os professores E2 e E4 tiveram uma jornada de trabalho de 20 horas semanais. Todos os entrevistados possuíam uma jornada de hora atividade para planejar no ambiente escolar, com uma carga horária de 33% destinado ao planejamento das aulas, formação continuada, atendimento aos pais e/ou responsáveis, entre outras atividades. Quando questionados sobre o tempo de planejamento, E1, E2 e E3 destacaram que acharam insuficiente e acabam levando trabalho para concluir em casa. O professor E4 destacou que foi suficiente.

No mesmo tópico, os professores entrevistados responderam que o município tem um planejamento anual elaborado pela SMED e que, em 2020, era organizado por bimestre. A rede municipal trabalha com o uso de material apostilado que é elaborado pela SMED e distribuído para as instituições de ensino.

Houve unanimidade nas respostas com relação ao considerar o planejamento das aulas um documento extremamente relevante. Os professores destacaram que as orientações do planejamento das aulas durante o ensino remoto foram estabelecidas pela SMED, não ocorrendo uma consulta pública dos professores sobre a elaboração das tarefas remotas pela equipe pedagógica da secretaria.

Após estabelecermos o perfil dos professores entrevistados por meio do questionário, no próximo tópico analisaremos as respostas dadas nas entrevistas. Como apresentado no capítulo anterior, os dados levantados na pesquisa de campo foram analisados partindo da análise de conteúdo.

Desse modo, foram constituídas três categorias com vistas a investigar as aproximações e/ou coincidências entre os sentidos do planejamento no trabalho do professor no ensino remoto, considerando

as entrevistas de professores de uma escola da rede municipal do município de Foz do Iguaçu participantes da pesquisa de campo.

A primeira categoria de análise é “O ensino em tempos de Pandemia Covid-19: desafios e possibilidades”, composto por respostas que apontam como a educação foi desenvolvida durante a Pandemia da COVID-19 na rede municipal de Foz do Iguaçu. A segunda categoria de análise é a “A organização do trabalho pedagógico do(a) professor(a): o sentido do planejamento para os professores entrevistados”, que apresenta as respostas que apontam os sentidos do planejamento no trabalho do professor. A terceira categoria é denominada “As relações de trabalho entre os profissionais da educação durante o Ensino Remoto em 2020”, que inclui respostas sobre como a Secretaria Municipal de Educação orientou os profissionais da educação durante o ensino remoto, assim como foram as relações de trabalho com os colegas na instituição de ensino.

Partindo disso, no próximo item, apresentamos a primeira categoria de análise que é: “O ensino em tempos de Pandemia Covid-19: desafios e possibilidades”.

### **3.2 O ensino em tempos de Pandemia Covid-19: desafios e possibilidades**

A presente categoria de análise apresenta as respostas dos professores entrevistados relacionadas ao ensino remoto durante a Pandemia da Covid-19, especificamente, os desafios e as possibilidades encontradas pelos profissionais.

A Pandemia do novo coronavírus – COVID-19 - declarada pela Organização Mundial de Saúde em 2020 trouxe implicações para vários âmbitos da sociedade, inclusive o da educação. Como medida para combater a disseminação do vírus, o Ministério da Educação declarou a substituição do ensino presencial pelo ensino remoto emergencial.

Nas palavras de Saviani e Galvão (2021), “a expressão ensino remoto passou a ser usada como alternativa à educação a distância (EAD)” que “já tem existência estabelecida, coexistindo com a educação presencial



como uma modalidade distinta, oferecida regularmente”. Partindo disso, “o ‘ensino’ remoto é posto como um substituto excepcionalmente adotado neste período de pandemia, em que a educação presencial se encontra interdita” (SAVIANI; GALVÃO, 2021, p. 38).

Em abril, o Conselho Nacional de Educação, por meio do parecer nº 5/2020, determinou que as atividades não presenciais seriam computadas para fins de comprimento da carga horária anual mínima exigida. “Por atividades não presenciais entende-se, nesse parecer, aquelas a serem realizadas pela instituição de ensino com os estudantes quando não for possível a presença física destes no ambiente escolar” (BRASIL, 2020, p. 6).

No tocante à implantação do ensino remoto, os professores entrevistados E1 e E3 afirmam que:

*E1: Sendo franca, foi bem difícil! Foi tumultuoso, acho que para todo mundo, mas eu me sentia super perdida.*

*E3: Olha, foi um pouco difícil porque era uma rotina nova. Era cada um por si, todo mundo tentando juntar, então eu acho que foi assim bem difícil até pegar um esquema de como que ia funcionar.*

As atividades não presenciais poderiam ser desenvolvidas por meios digitais como: vídeo aula, uso de plataformas virtuais, redes sociais, aplicativos de mensagens, entre outros. Tais medidas visavam à mitigação dos impactos da pandemia na educação. “A realização de atividades pedagógicas não presenciais visa, em primeiro lugar, que se evite retrocesso de aprendizagem por parte dos estudantes e a perda do vínculo com a escola, o que pode levar à evasão e abandono” (BRASIL, 2020, p. 6).

Com o advento da pandemia que provocou a substituição do ensino presencial pelo ensino remoto, a escola e os professores assumiram novos desafios, sendo os professores convocados para implantar esse novo processo de ensino e aprendizagem com o uso de Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) na educação básica.

Conforme o Parecer nº 5/2020 divulgado pelo Conselho Nacional de Educação:

É necessário considerar propostas que não aumentem a desigualdade ao mesmo tempo em que utilizem a oportunidade trazida por novas tecnologias digitais de informação e comunicação para criar formas de diminuição das desigualdades de aprendizado (BRASIL, 2020, p. 3).

A respeito das desigualdades e fragilidades do país, o Parecer N° 5/2020 destaca que:

Sob este aspecto, é importante considerar as fragilidades e desigualdades estruturais da sociedade brasileira que agravam o cenário decorrente da pandemia em nosso país, em particular na educação, se observarmos as diferenças de proficiência, alfabetização e taxa líquida de matrícula relacionados a fatores socioeconômicos e étnico-raciais. Também, como parte desta desigualdade estrutural, cabe registrar as diferenças existentes em relação às condições de acesso ao mundo digital por parte dos estudantes e de suas famílias. Além disso, é relevante observar as consequências socioeconômicas que resultarão dos impactos da COVID19 na economia como, por exemplo, aumento da taxa de desemprego e redução da renda familiar. Todos estes aspectos demandam um olhar cuidadoso para as propostas de garantia dos direitos e objetivos de aprendizagem neste momento a fim de minimizar os impactos da pandemia na educação (BRASIL, 2020, p. 3).

Conforme Assis (2009, p. 120), o uso de tecnologias no contexto escolar ainda é um desafio, pois deve-se considerar que o país é diverso e perversamente desigual. Para que sua implantação seja efetiva e com qualidade, é indispensável cumprir certas medidas:

a) Recursos suficientes para escolas e universidades, aperfeiçoamento de suas propostas e paradigmas educacionais; b) Professores bem-preparados, assessorados e atualizados em novos conhecimentos e práticas pedagógicas; c) Políticas públicas consistentes e duradouras avaliadas continuamente e acessíveis aos meios de comunicação e à população. (ASSIS, 2009, p. 120).

O autor destaca que, na escola, o professor apresenta insegurança ao trabalhar com tecnologias, sendo necessária formação continuada

adequada para lidar com as transformações. A tecnologia não deve ser vista como a responsável pelo ensino dos alunos, mas como uma ferramenta para que o professor leve o aluno a se apropriar dos conhecimentos científicos, filosóficos e artísticos produzidos pela humanidade em sua forma mais desenvolvida (MALANCHEN, 2020). Em concordância com Moraes (2013, p. 23):

O/a professor/a é um orientador/a do processo de ensino e de aprendizagem, por isto sua formação precisa ser mediada por um currículo crítico e de incentivo à reflexão e ao debate sobre sua prática e em interlocução com seus pares. Isso não ocorre de forma imediata, consiste em um processo contínuo durante a vida profissional. A utilização das mídias nesse processo pode contribuir para uma ajuda recíproca e colaborativa, fortalecendo o espaço de partilha e de autoria (MORAES, 2013, p. 23).

Assim, frente a esse desafio, é importante o professor investir em formação continuada para proporcionar aos alunos formação crítica e emancipatória por utilizar os recursos tecnológicos. Conforme Moraes: “Não há como negar que o estudo das mídias no campo da educação precisa ser intensificado mediante um estreitamento do diálogo entre a cultura escolar e a cultura midiática” (MORAES, 2013, p. 25). Por mais que os professores apresentem resistência ao seu uso, durante o ensino remoto as mídias foram recursos tecnológicos indispensáveis.

A substituição do ensino presencial pelo ensino remoto, como afirma Saviani e Galvão (2020, p. 39), muitos dos professores “acabaram arcando com os custos e prejuízos de saúde física e mental decorrentes da intensificação e precarização do trabalho”. Para que o aluno tivesse acesso aos conteúdos, os professores tiveram que utilizar uma diversidade de ferramentas tecnológicas. Por mais que o aluno tivesse sua atividade impressa, ele necessitava de uma explicação dos conteúdos e exercícios. Não se pode negar que ferramentas como *Meet*, *WhatsApp*, *Telegram* e *Youtube*, foram essenciais no processo de ensino e aprendizagem durante o ensino remoto.

Vale ressaltar que nem todos os professores tiveram uma formação direcionada para uso de ferramentas digitais e precisaram se reinventar.

O desafio do professor, portanto, é observar essas mudanças para compreendê-las, no âmbito de seu trabalho pedagógico, a fim de que possa ressignificá-lo, atualizá-lo. Isso exige um tempo mais longo para formação dos envolvidos no processo, com preparação de infraestrutura tecnológica que vise à aprendizagem. Entretanto, com a suspensão das aulas, o ensino remoto entra em cena como resposta à crise e o professor, sem tempo de parar para refletir, precisou agir na urgência (OLIVEIRA; SILVA; SILVA, 2020, p. 31).

Se para os alunos que possuem acesso às mídias o ensino remoto foi desafiador, imagine então para aqueles alunos que não tinham acesso sequer à internet. Podemos verificar tal situação na fala do professor E1 ao afirmar: “É, a maior dificuldade de explicar para os alunos foi essa falta de acesso, a gente não ter esse acesso com eles, e vendo a dificuldade deles a atividade não condizia para o para o nível que eles estavam”.

Como identificado na pesquisa de campo, os professores criaram grupos no aplicativo *WhatsApp* para oferecer orientações e tirar dúvidas, no entanto, nem todos os alunos tiveram acesso, o que dificultou o trabalho. O professor E1 destaca sua maior dificuldade: “partindo do princípio que a escola onde eu trabalho, os grupos de *WhatsApp*, a maioria não tinha acesso à internet, então a gente não conseguia dar esse retorno de explicação para eles e a maioria não conseguia fazer”.

Os desafios que a educação brasileira tem enfrentado, no contexto da crise, envolvem fatores que não estão relacionados apenas à questão dos conteúdos programáticos ou aos critérios e à metodologia do processo avaliativo, pois englobam questões sociais, familiares e econômicas dos estudantes (RONDINI; PEDRO; DUARTE, 2020, p. 54).

Nosso sistema educacional já é precarizado e o ensino remoto improvisado contribuiu para o aumento das desigualdades de acesso e aprendizagem dos filhos das classes trabalhadoras (MALANCHEN, 2020, p. 26), pois, na legislação, todos tiveram acesso à educação de qualidade, mas, na prática, a realidade é outra.

Aos estudantes dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, devido às dificuldades para acompanhar as aulas on-line e realizar as tarefas, é indispensável a presença de um adulto para supervisão e mediação. Essa presença é importante para orientar e supervisionar o aluno, no entanto, não dispensa a presença do professor no processo educativo, pois “Todas as ações devem ser orientadas pelo professor, alicerçadas em conceitos científicos, e, ao mesmo tempo, devem garantir a participação dos estudantes de forma ativa e consciente” (SFORNI; SERCONEK; LIZZI, 2021, p. 623). O Parecer N° 5/2020 destaca que:

Neste período de afastamento presencial, recomenda-se que as escolas orientem alunos e famílias a fazer um planejamento de estudos, com o acompanhamento do cumprimento das atividades pedagógicas não presenciais por mediadores familiares. O planejamento de estudos é também importante como registro e instrumento de constituição da memória de estudos, como um portfólio de atividades realizadas que podem contribuir na reconstituição de um fluxo sequenciado de trabalhos realizados pelos estudantes (BRASIL, 2020, p. 9).

Em relação ao ensino não presencial nos Anos Iniciais, o Parecer destaca a importância de o professor orientar os pais e familiares sobre o desenvolvimento das atividades com os alunos. Considerando os aspectos legais da educação brasileira, Cunha, Silva e Silva (2020, p. 32) destacam que “historicamente e em situações normais, esse direito já é negado a muitos pela desigualdade social marcante na sociedade brasileira. Com efeito, para alguns estudantes estar na escola é um desafio que antecede a aprendizagem”.

Diante disso, é visível que a população brasileira sofre com a falta de condições técnicas, nem todos possuem computador, internet de qualidade ou *smartphones*. Em concordância com Cunha, Silva e Silva:

Sendo assim, os alunos que não dispõem de aparelhos celulares que operem com eficiência os navegadores, aplicativos e plataformas utilizadas para o ensino remoto, não conseguirão acompanhar a contento. Igual dificuldade podem ter as famílias que não possuam aparelhos suficientes para a conexão de todos que precisem. Há ainda uma parte significativa dos usuários que o acesso à internet se dá por meio do compartilhamento

com domicílios vizinhos. Situação que determina uma fragilidade na condição de incluído digital, preso à iminência constante de ser excluído (CUNHA, SILVA, SILVA 2020, p. 33).

No ensino presencial, os alunos convivem diariamente com seus professores e no ensino remoto emergencial isso não é possível. “Assim, entendemos que na educação escolar, o processo de ensino e aprendizagem, não ocorre de modo espontâneo, mecânico e individual, é uma ação que necessita da interação e mediação entre os indivíduos” (MALANCHEN, 2020, p. 27). Sobre sua rotina de trabalho e atendimentos, o professor E4 relata que:

*E4: Como que foi a minha rotina, ela foi bem... na verdade eu quase que não tive uma rotina (risos), porque foi quando a gente começou o remoto, né... então, o remoto ele bagunçou assim as estruturas de como fazer, não é porque a gente perdeu aquele contato humano, digamos assim, ali do físico né, e aí começaram a ser tudo através das redes sociais, é né... seja como WhatsApp ou e-mail, como a gente conseguir, conseguia fazer. Eu achei mais difícil, achei ele bem, é a gente não conseguia ter esse retorno da vivência com o aluno, então você planejava meio que no escuro, você sabia que estava dando conteúdo, agora se aquilo realmente estava sendo assimilado e aprendido não dá, então essa rotina na verdade [...].*

O depoimento do professor evidencia que o sentido que atribuiu de planejamento escolar aproxima-se com o significado defendido nesta pesquisa, portanto, “é uma tarefa docente que inclui tanto a previsão das atividades didáticas em termos da sua organização e coordenação em face dos objetivos propostos, quanto a sua revisão e adequação no decorrer do processo de ensino” (LIBÂNEO, 2004, p. 245). O sentido é sempre pessoal do sujeito e pode se modificar, mas, ao coincidirem com o significado, que é estável, representa a relação do sujeito com o fenômeno, num determinado contexto social (LEONTIEV, 2021).

O entrevistado E4 apresenta evidências que considera que não existe docência sem discência. O ensino deve ter como objetivo a aprendizagem e ensinar não é uma ação que ocorre isoladamente, mas, sim, uma ação que ocorre conjuntamente, pois o professor ao mesmo tempo que está ensinando, também está aprendendo (FREIRE, 1996).

No entanto, o significado de planejamento preconizado pela AMOP (2020) considera o ato de planejar uma ação política e técnica. É uma ação política quando o professor precisa analisar o conteúdo escolar e o processo educativo, tomando decisões sobre para quê e como abordar determinados conteúdos de ensino. É uma ação técnica devido à necessidade de conhecer o processo de desenvolvimento humano, cumprindo sua função de mediador e promotor de ações pedagógicas que são planejadas antecipadamente, assumindo o compromisso com a organização do processo educativo. As dimensões política e técnica são indissociáveis no ato de planejar.

O significado de planejamento preconizado pela AMOP (2020) não corrobora com a proposição das atividades remotas serem generalizadas para todas as instituições de ensino de Foz do Iguaçu, desconsiderando a função primordial do trabalho desenvolvido por cada professor, que é planejar aulas e atividades conforme as especificidades e necessidades educacionais dos alunos, assim como daqueles que possuem alguma deficiência, doença ou síndrome.

Nas palavras dos professores entrevistados E3 e E4 a respeito da padronização das tarefas remotas, apresentam:

*E3: Pela SMED, ó, eu acho que o mais difícil foi é a realidade do aluno. As atividades foram todas de forma padronizada. É não, não tendo em vista a nossa, a nossa comunidade. Então foi bem difícil a gente conseguir corrigir e conseguir concordar, até entender o que eles pediam nas atividades e muito aluno, a gente sabe que... acabou nem fazendo também.*

*E4: No nosso caso, todas as dificuldades possíveis, porque não tinha compreensão da parte das crianças, eram enunciados muito longos, com linguajar bem profundo para as nossas crianças é... Então eles dependiam, eu sentia assim que eles dependiam sempre de alguma outra pessoa, e às vezes, eles não entendiam nada mesmo, fazia qualquer coisa, marcava x onde não era, fazia círculo onde era para marca x, então assim... na parte de interpretação, por exemplo, só colocava qualquer palavra pra dizer que fez, mas era evidente que não tinha entendido.*

As professoras entrevistadas E3 e E4 evidenciam a compreensão que Atividade de ensino e atividade de estudo são indissociáveis e, ainda, que “o planejamento enquanto construção-transformação de

representações é uma mediação teórica metodológica para ação, que em função de tal mediação passa a ser consciente e intencional” (VASCONCELLOS, 2002, p. 79).

Dentre as funções desenvolvidas pelo professor está o planejamento das aulas, para que atenda o seu objetivo. É indispensável que o professor tenha conhecimento do Projeto Político-Pedagógico da escola, assim como conhecimentos de didática, domínio dos conteúdos e saberes metodológicos. De fato, “o planejamento é uma tarefa docente que inclui tanto a previsão das atividades didáticas em termos da organização e coordenação em face de objetivos propostos, quanto a sua revisão e adequação no decorrer do processo de ensino” (LIBÂNEO, 2004, p. 222).

Cumprir lembrar que, a partir de meados de agosto, a Secretaria de Educação de Foz do Iguaçu deixou de elaborar as atividades remotas para as instituições de ensino. Com isso, cada professor ficou responsável por elaborar suas atividades de acordo com o planejamento anual, as especificidades dos alunos e as dificuldades observadas nos materiais anteriores. Conforme destacado pelo professor E2:

*E2: Olha, a dificuldade do material elaborado... assim, tinham coisas, questões mais complexas né. [...], mas assim, existiam atividades mais complexas, né... que a gente tinha que é... é se reinventar para ensinar, então assim, talvez um pouco mais distantes da realidade deles, né... porque era uma coisa padronizada, né... mas eu acho que depois a gente fez o nosso planejamento, né. A partir de agosto a gente teve mais autonomia, né... mas a princípio é assim, eu acho que muitas vezes as atividades da SMED são assim muito padronizadas e eles buscam essa, digo não equidade, mas buscar uma igualdade, quer dizer vamos planejar dentro do dos conteúdos não né...*

O registro da professora E2 corrobora com Libâneo (2004), que "O planejamento é um processo de racionalização, organização e coordenação da ação docente, articulando a atividade escolar e a problemática do contexto social". Tal mudança da SMED, em agosto de 2020, possibilitou que o professor tivesse autonomia durante o ensino remoto, pois poderia elaborar suas atividades de acordo com o desenvolvimento de seus alunos.



Como Malanchen (2020, p. 32) afirma, “um processo de ensino e aprendizagem sem um diagnóstico e planejamento adequados está fadado ao fracasso”. Nesse sentido, o ensino remoto foi desafiador para o sistema educacional, principalmente, para os professores que tiveram que se reinventar para que o processo de ensino e aprendizado pudesse ocorrer.

Os profissionais da educação não tiveram nenhum preparo ou formação para ministrar aulas no ensino remoto, tiveram que utilizar recursos tecnológicos que não eram usados com tanta frequência na área da educação. Foram inúmeros os desafios enfrentados pelos professores, mas não devemos esquecer de citar o quanto foram criativos e encontraram possibilidades para resolver os problemas. Sobre as possibilidades encontradas no ensino remoto, o professor E2 apresenta:

*E2: Olha, eu vou dizer assim foi difícil, mas foi um momento de muito aprendizado, porque primeiro que eu descobri uns aplicativos bem bacanas para trabalhar, eu fui atrás, então assim, muitas vezes eu fui atrás de uns aplicativos, os emoticons, trabalhei com alguns aplicativos que me mostrasse, gravei muitos áudios, trabalhei com aplicativos de vídeo para preparar aula. [...] Então, por um lado assim foi difícil, mas foi um momento de aprendizado.*

O entrevistado apresenta uma reflexão das dificuldades encontradas no desenvolvimento da Atividade de ensino, isto é, do seu trabalho. Assim, tem evidências que compreende que o ato de planejar requer pesquisa como afirma Freire (2014) o professor ao pesquisar pode conhecer o que ainda não conhece e desta forma, “comunicar ou anunciar a novidade” (FREIRE, 2014, p. 31).

A participação da família na vida escolar dos alunos sempre foi necessária, no entanto, durante o ensino remoto sua participação foi indispensável para que o trabalho do professor fosse bem-sucedido. Ter a efetiva participação da família já é um desafio durante o ensino presencial e isso se agravou durante o ensino remoto, pois os alunos ficaram dependentes dos familiares para realização das atividades. O contexto educacional do Brasil é marcado pela desigualdade. Na legislação, é garantido o direito de acesso à educação e reforçam o princípio da igualdade de condições e permanência na escola, mas sabemos que a

realidade é bem diferente, pois historicamente esse direito já é negado devido às desigualdades sociais.

Partindo dos fundamentos teóricos desta pesquisa, a entrada da escola acarreta mudanças significativas para o desenvolvimento humano, nas palavras de Leontiev (1978):

O verdadeiro problema não está, portanto, na aptidão ou inaptidão das pessoas para se tornarem senhores das aquisições da cultura humana, fazer delas aquisições da sua personalidade e dar-lhe a sua contribuição. O fundo do problema é que cada homem, cada povo tenha a possibilidade prática de tomar o caminho de um desenvolvimento que nada entrave. (LEONTIEV, p. 283)

O levantamento de campo desta pesquisa revela um contexto complexo, uma educação marcada pelo ensino remoto emergencial, implantado às pressas e sem consideração com diversas realidades e condições da população brasileira. Mesmo com o esforço e com a dedicação dos profissionais da educação, o processo de ensino e aprendizagem não foi efetivo em todas as instituições de ensino. O contexto de pós-pandemia exigirá das autoridades medidas efetivas para reparação das perdas acarretadas pelo ensino remoto emergencial.

O ensino remoto exigiu uma reorganização do trabalho pedagógico do(a) professor(a). Com isso, no próximo item discutimos o sentido do planejamento para os professores que atuaram como regentes nas disciplinas de português, matemática e ciências durante o ano de 2020.

### **3.3 A organização do trabalho pedagógico do professor: o sentido do planejamento para os professores entrevistados**

A categoria de análise apresenta as respostas dos professores entrevistados relacionados ao trabalho pedagógico, especificamente a respeito do planejamento das aulas durante o ensino remoto. Todas as perguntas foram elaboradas de acordo com a finalidade da pesquisa: aproximações e/ou coincidências entre os sentidos do planejamento no trabalho do professor no ensino remoto.

Observamos que, ao longo das entrevistas, os professores interagiram de forma diferenciada: o E3 foi mais objetivo nas respostas, diferentemente dos E1, E2 e E4 que aprofundaram nas mesmas.

Sobre o significado de planejamento no trabalho docente, todos os entrevistados destacaram isso como algo importante, utilizando-se de termos diferenciados para apontar sua função de guia na atividade docente. E1 e E3 utilizaram os termos norte e norteador como definição, conforme observamos nas falas:

*E. 1: [...] o planejamento ele... ele é muito importante para nós professores, é para a gente ter um norte, né... a partir daquilo que nós vamos trabalhar em sala de aula, mas eu acredito que ele não deve ser engessado, mesmo aquilo que eu planejo no decorrer da semana e durante o meu dia dentro da sala de aula, é, eu posso estar está modificando de acordo com o andamento da minha turma.*

*E. 2: Olha, para mim o planejamento é uma direção, é uma preparação para prática de aula, né... para eu me organizar, é para eu estabelecer metas, estratégias, então o planejamento é como se fosse a bíblia né do professor, é para eu me orientar durante a minha aula, para eu planejar o tempo, as atividades, então é uma organização do professor, é necessário.*

*E. 3: A vem organização, objetivo do que eu quero trabalhar, o que eu desejo alcançar, e é o norteador da minha aula, sem planejamento não tem como fazer.*

*E. 4: Planejamento para mim é um momento de aprendizado, né... porque eu acho que toda vez que a gente vai planejar uma coisa, a gente tem que pensar, tem que analisar, separar, sempre estar revendo o conteúdo. Então para mim o planejado ele é muito importante, porque é onde você determina até onde o que você quer dar e até onde você quer chegar com o teu aluno.*

O professor E1 destacou que o planejamento não necessita ser algo engessado. Essa ideia coincide com a de Sacristán (2000) que o professor realiza seu planejamento visando uma ação intencional, sendo seus planos o fio condutor que dá sentido ao seu trabalho, que organiza sua atividade, e não uma mera resposta a qualquer exigência administrativa.

Na sala de aula, o professor está sujeito a enfrentar situações que não estavam previstas, portanto, o planejamento deve possibilitar tal flexibilidade para atender as demandas que vão surgindo. Sendo assim, o planejamento “[...] é a forma simplificada que os professores têm de

manter um certo controle das condições complexas nos ambientes de classe” (SACRISTÁN, 2000, p. 233).

Os professores, nas entrevistas, ao apresentarem o sentido de planejamento desvelam uma compreensão que corrobora com a ideia de Basso (1998, p. 3) ao dizer que está relacionado com a “[...] generalização e a fixação da prática social humana, sintetizado em instrumentos, objetos, técnicas, linguagem, relações sociais e outras formas de objetivação como arte e ciência” (BASSO, 1998, p. 3).

Assim, o planejamento é um instrumento no trabalho do professor em sala de aula, composto por técnicas que serão aplicadas e elaborado conforme as relações sociais do ambiente escolar, visando que o aluno aproprie-se dos conhecimentos produzidos pela humanidade (LEONTIEV, 1978).

Basso (1998, p. 4) destaca em seus estudos que “a atividade pedagógica do professor é um conjunto de ações intencionais, conscientes, dirigidas para um fim específico”, sendo o planejamento das aulas o instrumento utilizado para alcançar a finalidade do seu trabalho. Considerando as respostas dos professores sobre o significado do planejamento, é preciso apresentar o que motiva, o que incita o professor a planejar suas aulas. Em outras palavras, qual o sentido do planejamento na sua atividade docente.

No que diz respeito ao sentido do planejamento no trabalho docente, os professores E1, E2 e E3 destacaram os mesmos termos utilizados no significado, relacionando-os com o termo objetivo que pretende alcançar. O professor E4 apresentou como sentido do planejamento é trazer calma, tranquilidade e uma certa segurança para seu trabalho, conforme observamos nas falas:

*E. 1: Acho que seria o meu norte para mim iniciar a minha aula. Eu acho que o sentido que eu dou para o planejamento é para mim focar em algo que eu quero que meus alunos atinjam, a partir daquilo que a Secretaria de educação manda para a gente, o nosso planejamento trimestral [...].*

*E. 2: Olha, é como eu como eu disse, ele é uma bíblia e a gente não pode ficar sem planejamento, porque na verdade é uma rota, né?! De onde você quer sair, aonde você quer chegar, né... você sem planejamento fica desorientada, você precisa desse dessa direção para conduzir a sua aula.*

*E. 3: Eu planejo para me organizar também, para não ficar nada disperso, solto e para atingir o objetivo do aluno, né.*

*E. 4: Eu acho que o planejamento ele me acalma, me faz é... ter assim uma base do que que eu já dei, o que eu não dei, até onde não, é como eu falei, ele me dá aquela estrutura e também me dá uma certa tranquilidade de saber o que que eu quero trabalhar naquele dia, naquela semana, naquele mês, enfim [...].*

O que incita e motiva o professor a planejar suas aulas não é totalmente subjetivo, relacionado ao interesse de atingir objetivos, interesses, vocação ou amor pelos alunos, mas está ligado a uma necessidade real que leva a ação do professor, que é captada pela consciência e está relacionada às condições materiais e objetivas para que a atividade se efetive.

Para que o planejamento apresente sentido para o professor, são necessárias condições objetivas de trabalho, como ter recursos físicos nas escolas, os materiais didáticos, toda uma organização dos membros que compõem o ambiente escolar, possibilidades de trocas de experiências, formações continuadas direcionadas para enriquecer o planejamento das aulas, tempo hábil e um salário justo para sua profissão (BASSO, 1998).

Sobre as condições objetivas que interferem no sentido do planejamento das aulas do professor, o presente autor destaca que:

As condições nas quais se realiza o trabalho dos professores não são em geral as mais adequadas para desenvolver sua iniciativa profissional. O número de alunos a ser atendido, as facetas diferentes que o professor deve preencher: a atenção aos alunos, a correção de trabalhos, a burocracia que origina sua própria atividade, etc. são atividades que somam à estrita tarefa de ensinar e de planejar o ensino (SACRISTÁN, 2000, p. 149).

Basso (1998) apresenta que as condições de trabalho que os professores enfrentam influenciam no sentido atribuído ao seu trabalho docente. A profissão docente não apresenta uma remuneração adequada, a jornada de trabalho é extensa, o tempo destinado ao planejamento das aulas acaba não sendo suficiente para atender as demandas burocráticas do sistema educacional, além de poucas oportunidades e espaços para discussão coletiva dos problemas do cotidiano escolar. Esses são apenas alguns dos inúmeros desafios que o professor enfrenta para manter seu

interesse pelo seu trabalho e desenvolvimento do aluno. Não conseguir lidar com as situações citadas acima contribuem para realização de uma prática alienante e, conseqüentemente, comprometendo a qualidade do ensino.

Durante as entrevistas, os professores descreveram sua rotina de trabalho durante o ensino remoto: como organizaram o tempo de planejamento, se fizeram coletivamente ou individualmente, principalmente destacando sua importância para o bom andamento do trabalho docente.

Os professores E1 e E4 destacaram sobre a importância de planejar com os colegas, visando desenvolver um trabalho conjunto com trocas de atividades, conhecimentos e experiências. Nas palavras dos entrevistados:

*E1: É, a gente, eu e meus colegas de planejamento, que estamos no mesmo horário, da mesma né que atendemos as mesmas turmas, a gente normalmente senta e tenta buscar atividades que que nós 3 consigamos trabalhar juntos, de acordo para que todas as turmas sigam né [...].*

*E4: Várias coisas (risos) além de planejar, é um momento de interação com outros professores, com colegas, é conhecer também o dia a dia né, quando a gente consegue planejar junto com um colega que está na mesma série, ou na mesma matéria que a gente, é essa troca né, eu acho essencial para o crescimento, para o desenvolvimento, e essa troca de conhecimento de experiência, principalmente.*

Com relação à troca de experiências entre os professores, toda bagagem profissional do docente está ligada à forma de abordar os diferentes componentes curriculares, utilizando-se de sua criatividade para que os objetivos sejam alcançados. “O próprio professor que conseguiu o achado repeti-lo-á ou comunicá-lo-á a outros profissionais. Um professor, quando começa, não inventa toda a sua bagagem profissional de repente [...]” (SACRISTÁN, 2000, p. 267), assim, toda troca de conhecimentos e de experiências são enriquecedoras para a prática em sala de aula.

O professor E2 acrescenta sobre a rotina de planejamento que é o momento sobre “[...] o que que eu quero atingir com aquela aula, então eu vou me organizar, eu quero me organizar durante essas aulas, recorto muita coisa, pesquiso sobre o conteúdo. Então, no horário de planejamento aproveito para preparar a aula”.

Dessa maneira, o professor criativo não é aquele que busca novas tarefas ou formas de realizá-las, mas é quem busca enriquecer seu conhecimento, pesquisando novas ideias que contribuem para “[...] afiançar, revisar ou encontrar práticas novas e recursos práticos que se aprendem como formas operativas que se devem fundamentar” (SACRISTÁN, 2000, p. 267).

O professor E3 apresentou uma questão polêmica entre os profissionais docentes, que é a questão do tempo de planejamento: *“Conseguir planejar, fazer tudo aqui ao invés de levar para casa, é deixar tudo pronto, para no dia da aula tiver tudo encaminhado”*. A função de ensinar exige dedicação do professor, inclusive a uma certa pressão moral entre os professores ao considerar que a qualidade de seu trabalho depende do tempo aplicado, ocasionando a execução de funções fora de seu horário regulado e pago (SACRISTÁN, 2000).

O planejamento das aulas é um instrumento do trabalho do professor e, durante o ensino remoto na rede municipal de educação de Foz do Iguaçu, até meados de agosto foram os coordenadores lotados na SMED que elaboraram as tarefas que foram distribuídas nas instituições de ensino. As tarefas foram elaboradas de acordo com cada ano, sendo distribuídas igualmente para todas as escolas municipais. Uma das questões abordadas na entrevista foi justamente sobre aplicar o mesmo planejamento para todos os anos e/ou turmas, segundo os entrevistados:

*E1: [...] é impossível, mesmo que a gente planeja para aquela semana dentro da sala de aula, da nossa sala de aula, o fluxo é diferente ali com os alunos e eu acredito que não tem como, porque os alunos, uma turma é diferente da outra, cada uma tem um segmento diferente.*

*E3: Não, eu acho que não é possível, porque tem toda a particularidade de cada turma. Tem aquele aluno que tem mais dificuldade, que você tem que fazer um trabalho diferenciado, ou até a turmas que esteja no mesmo ano, nem sempre caminha no mesmo nível.*

*E4: Impossível, porque cada criança, na verdade nem às vezes, nem dentro de uma própria turma não, é cada criança, e cada turma ela tem a sua especificidade. [...] você pode planejar a mesma coisa, mas numa sala você consegue dar, na outra sala que você não consegue. Vai muito do momento da criança, vai muito dessa vivência, das situações da criança, então é... o conteúdo ele pode ser dado, mas de formas bem específica.*

De acordo com Sacristán (2000), o professor precisa de autonomia para planejar suas aulas, pois, como sujeito da atividade, planeja e estrutura à situação conforme uma série de elementos que são fundamentais e necessários para o bom desempenho no ambiente de trabalho. Essas são categorias significativas para compreender as peculiaridades da situação que vai enfrentar, para, assim, organizar seu trabalho antecipadamente.

No mesmo sentido, ao planejar a organização de ensino, o professor como organizador “ora é sujeito, pois é o desencadeador da relação entre o aluno e o conteúdo a ser aprendido”, mas “é objeto do conhecimento, ao ser impactado pelas ações dos alunos que podem servir de elemento novo para a sua aprendizagem sobre o modo de ensinar” (MOURA, 2017, p. 124).

Para o desenvolvimento da atividade do professor, que é o ensino, é importante organizá-lo considerando “uma necessidade (apropriação da cultura), um motivo real (apropriação do conhecimento historicamente acumulado), objetivos (ensinar e aprender) e propõem ações que considerem as condições objetivas da instituição escolar” (MOURA, 2010, p. 96).

O professor deve ter consciência que podem ocorrer diversos processos de aprendizado, distintos usos dos meios didáticos e diferentes relações pessoais entre alunos, professores e membros da escola. A forma de abordar o currículo não é igual, cada turma e alunos apresentam suas particularidades e especificidades que devem ser consideradas na ação de planejar.

O professor E2 levantou a seguinte questão que necessitamos refletir:

*E2: Não, mas a gente acaba fazendo. O que acontece, o nosso tempo de hora atividade não dá conta, às vezes, da gente pensar em todos os alunos, a gente até pode tentar né... agora eu não estou em sala neste momento, mas eu vejo que era muito pedido isso que a gente pense nesses alunos com mais dificuldade, mas às vezes, muitas vezes, eu penso que a gente não dá conta, entendeu!? Claro que, vamos supor se eu tiver 2 turmas, uma de manhã e uma tarde a mesma, eu vou observar as que têm mais dificuldades, não é, e aí ao longo do tempo eu vou adaptando as atividades, mas vamos pensar em questão de aluno, às vezes a gente não consegue pensar isoladamente, porque o nosso tempo mal*



*dá para a gente preparar as nossas aulas que, atualmente, a cobrança é muita, por exemplo, hoje é difícil você planejar uma aula integrada, se tem que pensar em todos os aspectos, né...*

Para o desenvolvimento da atividade ensino, o professor necessita considerar as especificidades e as particularidades de cada turma e de cada aluno. Assim, fazer com que os “sujeitos que vierem a tomar parte dessa estrutura social ou por ter nascido nela ou por ter a ela se incorporado por alguma outra razão”, e, dessa forma, “possam se apropriar dos conhecimentos já produzidos e que são essenciais para a sua constituição como unidade social” (MOURA, 2017, p. 103).

Após ouvir a opinião dos professores sobre utilizar o mesmo planejamento (padronização das tarefas), há indícios de uma postura crítica. Outra questão abordada foi a mudança de planejamento em meados de agosto, quando cada professor passou a elaborar as tarefas remotas para sua turma, de acordo com as especificidades do seu contexto escolar, dos seus alunos e das dificuldades observadas.

Os professores E1, E2, E3 e E4 afirmaram que observaram mudanças no desenvolvimento dos alunos:

*E1: Sim, muita! Muito! A diferença mesmo é, a gente foi buscar realmente do que, o que, realmente a nossa criança da nossa escola precisava, dificuldades que eles tinham, e a maneira que nós vínhamos trabalhando antes da pandemia na escola, então a gente sabia já aquele aluno, nosso aluno, o que ele não vai conseguir atingir hoje, trabalhar divisão ou multiplicação, algo assim, porque ele ainda não está, né, ainda não aprendeu e tudo mais, então a gente ia de acordo com que o aluno sabia fazer.*

*E2: Ah, assim, aí é eu acho que assim a gente teve um planejamento diferenciado, é... a gente pensou mais na nossa realidade, acho que a gente teve mais autonomia para planejar e também trocar, né, com os nossos colegas, né... pensando na nossa realidade, né...*

*E3: Ah, sim, eu acho que ali até o até o modo das atividades virem, foi diferente. Antes vinha mais pelos pais. Ali também, continuou, mas tinha mais coisa que o aluno conseguia fazer, ele próprio a gente reconhecer a letra e... eu acho que nesse esforço mais para fazer algo que ele já tinha conhecimento.*

*E4: Com certeza, totalmente, porque apesar do pouco tempo que a gente passou com aquela turma, já deu para sentir e já... para a gente conhecer exatamente a necessidade de que aquela criança está inserida. O foco era na dificuldade do aluno sempre, então assim é... textos mais adaptados e atividades também, com... em cima do que ele*

*realmente estaria aproveitando, aprendendo, e que seria ele... que a criança conseguisse fazer com a sua própria autonomia e não depender sempre de um adulto para fazer, resolver a tarefa dele.*

Como apresentado pelas professoras, a autonomia pedagógica para pensar e planejar uma aula, observando as particularidades e especificidades de cada realidade e alunos, foi usurpada do professor ao estabelecer a padronização das tarefas remotas. Enquanto sujeitos da Atividade de ensino, entendida como uma atividade coletiva que visa à humanização dos sujeitos nela envolvidos, o professor precisa defender o ensino de qualidade à classe trabalhadora, um planejamento que atenda a demanda da instituição escolar e dos alunos.

Sacristán (2000, p. 166-167) traz contribuições a respeito do trabalho docente:

O professor não decide sua ação no vazio, mas no contexto da realidade de um local de trabalho, numa instituição que tem suas normas de funcionamento marcadas às vezes pela administração, pela política curricular, pelos órgãos de governo de uma escola ou pela simples tradição que se aceita sem discutir (SACRISTÁN, 2000, p. 166-167).

O trabalho do professor consiste em fazer com que os sujeitos que vierem a tomar parte dessa estrutura social, ou por ter nascido nela ou por ter a ela se incorporado por alguma outra razão, possam se apropriar dos conhecimentos já produzidos e que são essenciais para a sua constituição como unidade social.

Nas palavras de Sacristán (2000, p. 168) “O currículo pode exigir o domínio de determinadas habilidades relacionadas com a escrita, por exemplo, mas só o professor pode escolher os textos mais adequados para despertar o interesse pela leitura com um grupo de alunos”. O planejamento tem como função no trabalho do professor proporcionar uma organização prévia de sua conduta, regular a prática expressa no plano de aula, a objetivação dos fins a serem alcançados, a organização dos meios e instrumentos que vão auxiliar no trabalho e a definição da forma de avaliar o aluno e sua prática docente em sala de aula (SACRISTÁN, 2000).

Compreendendo a importância do planejamento para o trabalho docente, finalizamos a categorização com uma suposição: “A partir de hoje não precisa mais planejar”. Nas entrevistas, os professores expressaram suas opiniões sobre qual a função do planejamento no seu trabalho, conforme observamos:

*E1: Eu acho que... que a sala de aula, eu acho que é ficar perdido em sala de aula, não ia conseguir, sem ter um rumo, sem ter algo que eu precisava seguir a partir daquilo ali.*

*E3: Um caos, não consigo trabalhar sem planejamento, precisa ter, é fundamental.*

*E4: Não, eu sentiria falta, bastante falta, talvez... eu sentiria falta porque como eu falei para você, para mim o planejamento... ele não tem só a função de escrever determinado conteúdo, né... mas essa criatividade para mim, ele desenvolve nessa criatividade, essa troca, e me acalma também [...]. Eu não gostaria de ficar sem planejamento na escola, não, acho que daria sempre a sensação de que a gente não fez o que tinha que fazer.*

Os professores E1, E3 e E4 manifestaram que precisam do planejamento para conduzir seu trabalho em sala de aula, que planejar deve ser uma prática frequente do professor. Para que o ato de planejar seja indispensável, é necessário desmistificar sua imagem burocrática e técnica, tendo como objetivo uma mudança na postura do professor. O planejamento deve ser “[...] uma atividade consciente de previsão das ações docentes fundamentadas em opções político-pedagógicas, levando em consideração as situações didáticas concretas, isto é a problemática social política e cultural que envolve a escola [...]” (ALVES; ARAÚJO, 2009, p. 389).

Conforme destacado pelo professor E4, o planejamento acalma o profissional, pois “É por meio do planejamento que o educador ganha segurança e experiência para prever resultados, preparando-se para os possíveis caminhos que poderá ocorrer a partir da sua atividade em sala” (ALVES; ARAÚJO, 2009, p. 390).

As autoras Alves e Araújo (2009) acrescentam que o planejamento precisa ser visto como um compromisso político do professor, visto que está relacionado com a concepção de mundo, com os objetivos e pensamentos do profissional. Portanto, o planejamento é um processo de

reflexão da prática docente, levando o professor a pensar sobre sua prática, tendo em vista uma educação transformadora.

No entanto, tal autonomia no ato de planejar está sendo retirada, conforme apresentado pelo entrevistado:

*E2: Então um professor ele perden aquele, parece que aquela vontade de sair, de ir mais atrás, de acreditar no que ele acredita realmente, acaba que: “já que eles estão planejando, então deixa, né... você acaba seguindo, né... um barco, então assim... Eu Acredito que, claro, a gente planeja, né... a gente trabalha em cima do que é mandado, mas eu vejo que não tem tanta autonomia.*

Em seus estudos, Basso (1998) afirma que tal situação acontece quando o significado de planejamento não coincide com o sentido pessoal atribuído pelo professor, passando a desenvolver uma atividade alienada e que não contribui para o desenvolvimento humano do aluno.

Segundo Martins (2011, p. 134), “Por este processo funda-se o hiato entre motivos e finalidades, uma vez que a individualidade e consequentemente a personalidade, encontrando-se condicionadas pelo *valor de troca*, resultam como mercadoria [...]”.

Na próxima categorização, discutimos sobre as relações de trabalho entre os profissionais da educação durante o ensino remoto, como foram guiadas as atividades entre professores, alunos, coordenação, direção e secretaria de educação.

### **3.4 As relações de trabalho entre os profissionais da educação durante o Ensino Remoto em 2020**

A presente categoria de análise traz as respostas dos professores entrevistados relacionadas às relações de trabalho entre os profissionais da educação. Durante as entrevistas, observamos que foi a questão que os professores foram mais cuidadosos para responder, buscando evitar uma exposição dos colegas e de si mesmos.

O professor E3 destacou nesta questão que o início das tarefas remotas foi desafiador, por não apresentar orientações objetivas para orientar o trabalho docente. Conforme o entrevistado: “E3: Sim, teve. Eu

acho que no começo foi bem difícil, né? Cada um por si. E cada um queria fazer de um jeito e juntar tudo, e eu acho que isso não deu certo. Eu acho que faltou foco no que queria. Não deixar solto como foi”.

Observamos na fala do professor E3 que os profissionais da educação sentiram falta de uma participação ativa nas tomadas de decisões sobre o ensino remoto. O ato de planejar o ensino remoto não deveria ter sido privilégio de um grupo, mas uma discussão coletiva com os profissionais que vivenciam a instituição escolar, pois “[...] deve acontecer de forma democrática onde todos tenham participação nas decisões e responsabilidades, interagindo constantemente durante todo o processo de ensino-aprendizagem” (ALVES; ARAÚJO, 2009, p. 391).

Os professores E1 e E2 destacaram que o *WhatsApp* foi uma ferramenta tecnológica muito utilizada durante o ensino remoto, sendo um importante meio de comunicação entre professores e alunos. Além do grupo com pais e/ou responsáveis pelos alunos, os professores participaram de grupos do aplicativo com coordenadores da SMED e demais professores de cada ano da rede municipal de educação, assim como um grupo criado pelos professores da instituição escolar de acordo com o ano de regência.

*E1: É, no aspecto de trabalho, a gente conversava bastante num grupo de WhatsApp na época, onde estava todos os professores de quinto ano e o coordenador, havia alguns conflitos referentes ao planejamento, mas no mais assim, foi tranquilo.*

*E2: Claro que a gente teve uns momentos aqui, né... depois..., mas enquanto estávamos em casa, eu tive muita dificuldade até a questão é... de limitar os alunos no WhatsApp, então assim, às vezes eu respondia fora de horário, eu não usei número diferenciado, eu sempre usei o meu número.*

O aplicativo foi uma importante ferramenta de comunicação, mas, de acordo com o professor E2, foi um desafio lidar com a questão dos horários de atendimento, pois o professor trabalhou para além da sua jornada.

Durante o ensino remoto, manter o contato com o aluno fora da sala de aula tornou-se essencial para o seu desenvolvimento, pois eles necessitavam de motivação e acompanhamento para continuarem o processo educacional. Em meio a tantos desafios e incertezas, não se deve

esquecer dos professores que se destacaram ao trilhar esse caminho do uso de novas ferramentas de trabalho e encontraram na tecnologia uma forma de manter a educação. Portanto,

A pandemia afeta estudantes e professores, de modo que todos estão sofrendo modificações e interrupções em suas vidas, durante o período de isolamento social. Portanto, é preciso compreensão de ambos os lados, pois todos estão passando por momentos atípicos e de adaptação (RONDINI; PEDRO; DUARTE, 2020, p. 48).

O *WhatsApp* foi a ferramenta tecnológica que aproximou os alunos e os professores durante o ensino remoto e seu uso possibilitou a troca de experiências, de tarefas e de recursos entre os profissionais. Sobre a relação de trabalho durante o ensino remoto, o professor E4 afirma que sentiu falta do contato presencial com os colegas, do momento de diálogo durante o horário de planejamento. Em suas palavras:

*E4: Assim, não tive nada nem nenhuma situação ruim, né... digamos assim, mas foi muito ruim pelo fato de que eu sou uma pessoa que eu preciso me relacionar (risos), eu preciso conversar, preciso trocar ideia, eu não gosto de trabalhar eu no meu mundo, eu gosto de ter a minha autonomia de aplicação, isso sim, de como aplicar o conteúdo e como fazer a aula, mas essa troca de experiência de (pensativa) a experiência da aula em si, de como dá, né... e o resultado que teve, então para mim, assim na pandemia, foi bem foi bem ruim o sentido de estar longe, né...*

É importante que o planejamento das aulas ocorra de forma coletiva na instituição escolar, pois é uma forma de os professores estarem reunidos para estabelecer ações que vão contribuir para a transformação da realidade dos seus alunos. Portanto, “a coletividade preconiza a possibilidade concreta da transformação da sociedade, pois visa as condições essenciais para o homem criar e viver a história de maneira interligada, iniciada em sua luta para sobreviver [...]” (ANDRADE, 2020, p. 84). Para isso, é importante ter conhecimento dos alunos que fazem parte da escola para depois realizar o planejamento, visto que o momento de planejar as aulas é uma das atividades mais relevantes no trabalho do professor, sendo o momento de refletir, analisar e avaliar suas ações

pedagógicas, visando alcançar os objetivos estabelecidos no seu trabalho (ALVES; ARAÚJO, 2009).

Em Libâneo (1994, p. 222) vamos encontrar o seguinte esclarecimento:

O planejamento é um processo de racionalização, organização e coordenação da ação docente, articulando a atividade escolar e a problemática do contexto social. A escola, os professores e os alunos são integrantes da dinâmica das relações sociais; tudo o que acontece no meio escolar está atravessado por influências econômicas, políticas e culturais que caracterizam a sociedade de classes. Isso significa que os elementos do planejamento escolar – objetivos, conteúdos, métodos – estão recheados de implicações sociais, têm um significado genuinamente político. Por essa razão, o planejamento é uma atividade de reflexão acerca das nossas opções; se não pensarmos detidamente sobre o rumo que devemos dar ao nosso trabalho, ficaremos entregues aos rumos estabelecidos pelos interesses dominantes da sociedade (LIBÂNEO, 1994, p. 222).

Na opinião de Alves e Araújo (2009), o planejamento coletivo entre os professores possibilita discutir os conhecimentos adquiridos e o compartilhamento de experiências que foram acontecendo ao longo das aulas. Tais diálogos contribuem para recriar sua própria didática e enriquecer sua prática, transformando o planejamento em um momento de reflexão e de avaliação do seu trabalho e o dos colegas.

Durante o ensino remoto emergencial, a falta de contato entre os professores e alunos prejudicou as relações sociais. A ausência de contato direto com o aluno dificulta o processo de ensino e aprendizado, pois é no convívio diário que são identificadas as dificuldades e especificidades dos alunos. Assim como durante o planejamento os professores interagem e trocam experiências, conhecimentos e desenvolvem um trabalho coletivo, pois, quando “[...] coincidirem os objetivos comuns e pessoais existirá uma coletividade” (ANDRADE, 2020, p. 83).

# IV

## ASPECTOS METODOLÓGICOS

*Como a essência - ao contrário dos fenômenos – não se manifesta diretamente, e desde que o fundamento oculto das coisas deve ser descoberto mediante uma atividade peculiar, tem de existir a ciência e a filosofia. Se a aparência fenomênica e a essência das coisas coincidissem diretamente, a ciência e a filosofia seriam inúteis (KOSIK, 1976, p. 13).*

Na epígrafe, Karel Kosik apresenta que a ciência e a filosofia possibilitam a compreensão da realidade em sua essência, para além da aparência fenomênica. Por meio da ciência, neste capítulo, apresentaremos os caminhos metodológicos escolhidos para o desenvolvimento desta pesquisa. Apresentaremos, em primeiro lugar, o que denominamos como metodologia, assim como a orientação teórica dos estudos da Perspectiva Histórico-cultural em consonância com o Materialismo Histórico-dialético que será utilizado ao longo desta dissertação.

### 4.1 A caracterização da pesquisa

Segundo Minayo (2009), a metodologia é o caminho do pensamento e a prática que o pesquisador vai percorrer. Isso “inclui simultaneamente a teoria da abordagem (o método), os instrumentos de operacionalização do conhecimento (as técnicas) e a criatividade do pesquisador (sua experiência, sua capacidade pessoal e sua sensibilidade)” (MINAYO, 2009, p. 14).

Nesse sentido, assumimos como orientação teórica os estudos da Perspectiva Histórico-cultural em consonância com Materialismo Histórico-dialético (MHD) “haja vista suas inúmeras contribuições para a requalificação da prática pedagógica, especialmente, pelo tratamento que dispensa à relação entre ensino, sobretudo de conceitos científicos, e o desenvolvimento do psiquismo humano” (MARTINS, 2016, p. 49).

Cumpramos lembrar que MHD foi desenvolvido por Karl Marx (1818-1883) e Friedrich Engels (1820-1895), no século XIX. Segundo Frigotto (1986), a dialética materialista histórica é demarcada “enquanto uma



postura, ou concepção de mundo; enquanto um método que permite uma apreensão radical (que vai à raiz) da realidade e, enquanto práxis, isto é, unidade de teoria e prática na busca da transformação e de novas sínteses no plano do conhecimento e no plano da realidade histórica” (FRIGOTTO, 1986, p. 73).

Desse modo, o próprio homem que produz sua história, mas “o primeiro pressuposto de toda a existência humana e, portanto, de toda a história, a saber, o pressuposto dos quais os homens têm de estar em condições de viver para poder ‘fazer história’” (MARX; ENGELS, 2007, p. 32). Assim, sua existência é constituída por meio da relação com a natureza e como ele age sobre ela para satisfazer suas necessidades enquanto ser social, tendo como fundamento ontológico o trabalho.

Partindo dessa orientação teórica, desenvolvemos uma pesquisa social que Gil (2008) define “como o processo que, utilizando a metodologia científica, permite a obtenção de novos conhecimentos no campo da realidade social”.

Considerando o objetivo geral da pesquisa, este caso é de nível descritivo, pois seu “objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis” (GIL, 2008, p. 26). A pesquisa tem como questão norteadora: **Na docência, durante o ensino remoto, o sentido de planejamento escolar atribuído pelo professor esteve articulado com seu significado histórico?** Perante o proposto, investigamos os sentidos de planejamento no trabalho docente durante o ensino remoto, a partir de entrevistas com professores de uma escola municipal de Foz do Iguaçu.

## **4.2 A professora-pesquisadora como enunciativa da pesquisa**

A necessidade desta pesquisa surgiu no decorrer do ano letivo de 2020, pois a orientanda (Thais) estava atuando como professora da rede municipal e se deparou com as ações da SMED de generalizar as tarefas remotas para todas as escolas. Isso retirou a autonomia do professor de elaborar o planejamento de ensino, conforme as especificidades da turma,

suas limitações, suas dificuldades e contexto social, econômico e cultural que os alunos estão inseridos.

Consideramos importante frisar que foi esse o fato gerador da presente pesquisa, buscando investigar o sentido para com o planejamento da organização do trabalho do professor no ensino remoto. Além disso, considerando as entrevistas de professores da rede municipal do município de Foz do Iguaçu, participantes da pesquisa de campo, consideramos que pesquisar junto aos professores o sentido do planejamento neste período poderia favorecer a discussão dos impactos no processo de ensino-aprendizagem dos alunos no ano letivo de 2020.

Com isso em mente, esperamos contribuir com as discussões acerca do planejamento que orienta o trabalho docente em Foz do Iguaçu.

No próximo item, apresentaremos os instrumentos que auxiliaram no processo de análise e estudo da temática.

### **4.3 Os instrumentos geradores de dados**

Constitui-se parte fundamental deste trabalho a pesquisa bibliográfica, documental e de campo, que se inter-relacionam. Segundo Gil (2008), a pesquisa bibliográfica “é desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos.” Sua principal vantagem “reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente” (GIL, 2008, p. 50).

Marconi e Lakatos (2003) acrescentam que a pesquisa bibliográfica compreende toda bibliografia pública disponível em relação ao tema de estudo, tendo como finalidade “[...] colocar o pesquisador em contato direto com tudo o que foi escrito, dito ou filmado sobre determinado assunto, inclusive conferências seguidas de debates que tenham sido transcritos por alguma forma, quer publicadas, quer gravadas”. Os autores ressaltam que “a pesquisa bibliográfica não é mera repetição do que já foi dito ou escrito sobre certo assunto, mas propicia o exame de um tema sob novo enfoque ou abordagem, chegando a conclusões inovadoras” (MARCONI; LAKATOS, 2003, p. 183).

Utilizamos como fontes bibliográficas, por exemplo, os livros, as teses, as monografias, as publicações avulsas e as pesquisas.. Tais fontes formam o conjunto de publicações que abordam sobre ser humano, trabalho, planejamento, significado e sentido fundamentado nos estudos da Perspectiva Histórico-cultural.

Segundo Marconi e Lakatos (2003), a pesquisa documental é a fonte de coleta de dados que está restrita a documentos, escritos ou não. A pesquisa documental “vale-se de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa” (GIL, 2008, p. 51).

Assim, na pesquisa documental examinamos como fontes os arquivos públicos municipais, sendo: O Currículo da AMOP – Associação dos Municípios do Oeste do Paraná na edição de 2020 e Planejamento Referência para o Período de Pandemia elaborado pela SMED. O tipo de documentos utilizados são escritos, pois “[...] constituem geralmente a fonte mais fidedigna de dados. Podem dizer respeito a atos individuais, ou, ao contrário, atos da vida política, de alcance municipal, estadual ou nacional” (MARCONI; LAKATOS, 2003, p. 178).

Marconi e Lakatos (2003, p. 186) definem a pesquisa de campo como aquela utilizada com “[...] o objetivo de conseguir informações e/ou conhecimentos acerca de um problema, para o qual se procura uma resposta, ou de uma hipótese, que se queira comprovar, ou, ainda, descobrir novos fenômenos ou as relações entre eles”. Assim, a pesquisa de campo teve como cenário o município de Foz do Iguaçu-PR, sendo a SMED responsável por 50 escolas de Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Os professores, sujeitos da pesquisa, atuam na escola em que a pesquisadora faz parte do quadro de docentes concursados.

Desse modo, os participantes da pesquisa foram 4 professores concursados que atuaram como regentes 1 (ministra as disciplinas de português, matemática e ciências) em turmas de 1º ano a 5º ano durante o ensino remoto em 2020 na rede municipal de ensino de Foz do Iguaçu. Os critérios de inclusão da população no estudo foram a adesão de professores concursados com mais de 2 anos de efetiva regência, que atuaram como regente 1 durante o ensino remoto e possuem ensino

superior (cursando ou completo). Já o critério de exclusão foram professores com menos de 2 anos de efetiva regência, bem como coordenadores, diretores, professores regentes 2 e 3 e apoio ou, ainda, não atuou como regente 1 durante o ensino remoto e que se recusou em assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

A identificação das participantes é por meio da letra E (de entrevistado) seguido de um número, de acordo com a ordem das entrevistas. Anteriormente à coleta de dados, este estudo foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Unioeste (CEP/UNIOESTE), no mês de outubro de 2021<sup>15</sup>. Após sua aprovação, entramos em contato com a SMED solicitando autorização para realização da pesquisa. Os participantes foram informados durante a apresentação do TCLE, antecipadamente, de que poderiam desistir a qualquer momento. Foi solicitado autorização para gravar as entrevistas, desde que garantido o sigilo. Nesta pesquisa, todos os critérios de sigilo e recomendações no que tange à pesquisa envolvendo seres humanos foram adotados.

Ademais, na pesquisa de campo as técnicas utilizadas para coleta de dados foram: o questionário fechado, a fim de conhecer o perfil dos participantes, e a entrevista semiestruturada, que se caracteriza por um roteiro com questões fechadas e abertas, que foi aplicado aos professores de uma escola da rede municipal de Foz do Iguaçu, que atuaram como regente 1 no ano de 2020.

De acordo com Gaskell (2008), a finalidade da entrevista na pesquisa qualitativa “[...] não é contar opiniões ou pessoas, mas ao contrário, explorar o espectro de opiniões, as diferentes representações sobre o assunto em questão” (GASKELL, 2008, p. 68). O pesquisador elabora uma estrutura com as questões da pesquisa, sendo do tópico guia, mas “[...] a idéia não é fazer um conjunto de perguntas padronizadas ou esperar que o entrevistado traduza seus pensamentos em categorias específicas de resposta” (GASKELL, 2008, p. 73).

---

<sup>15</sup> Projeto aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Unioeste tendo como CAAE nº 53253021.3.0000.0107.

A entrevista e aplicação do questionário ocorreu durante a hora-atividade dos professores sujeitos da pesquisa, na instituição de ensino que atuam, e foi agendado um dia e horário antecipadamente. Os entrevistados foram orientados sobre o objetivo da pesquisa, sua importância e contribuição para educação, assim como uma explicação sobre os conceitos de significado e sentido na Perspectiva Histórico-cultural, dado que, “A entrevista começa com alguns comentários introdutórios sobre a pesquisa, uma palavra de agradecimento ao entrevistado por ter concordado em falar, e um pedido para gravar a sessão” (GASKELL, 2008, p. 82).

A pesquisadora Thais orientou os professores participantes da pesquisa e, em seguida, estes assinaram o TCLE e preencheram o questionário impresso. As perguntas da entrevista foram feitas oralmente e as respostas dos entrevistados foram gravadas com o auxílio do aparelho celular, sendo posteriormente transcritas com o auxílio do recurso “Ditar” disponível no *Word*.

#### **4.4 Os fios condutores para análise**

Na análise de dados, utilizamos a Análise de conteúdo de Laurence Bardin (2009), cujo objetivo é “descrever e interpretar o conteúdo de toda classe de documentos e textos” e, ainda, “ajuda a reinterpretar as mensagens e a atingir uma compreensão de seus significados num nível que vai além de uma leitura comum” (MORAES, 1999, p. 8).

Tal análise pode ser desenvolvida partindo de qualquer material oriundo de comunicação verbal ou não-verbal. A análise de conteúdo constitui-se de polos cronológicos que são: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados (BARDIN, 2009). Passamos pelas fases apontadas por Bardin (2009) e apresentamos a seguir.

Após realizarmos as entrevistas com os professores que atenderam aos critérios de inclusão, iniciamos a primeira etapa da Análise de Conteúdo que consistiu na organização dos dados. Nessa etapa, realizamos a transcrição na íntegra das entrevistas e, em seguida, avaliamos os dados e realizamos a leitura flutuante, ou seja, estabelecemos contato

com os dados e verificamos a primeira percepção das mensagens neles contidas. Assim, seguindo para a análise das informações obtidas, visto que, “O objetivo amplo da análise é procurar sentidos e compreensão. O que é realmente falado constitui os dados, mas a análise deve ir além da aceitação deste valor aparente” (GASKELL, 2008, p. 85).

Essa fase é denominada como **pré-análise**, trata-se de escolhermos os documentos que constituirão o *corpus* da pesquisa. Para isso, retomamos a questão da investigação e o objetivo proposto para a escolha dos documentos tidos em conta para serem submetidos aos procedimentos analíticos. Para isso, recorreremos às regras apresentadas por Bardin (2009):

- *Regra da exaustividade* - “uma vez definido o campo do *corpus* [...] é preciso terem-se em conta todos os elementos desse *corpus*” (BARDIN, 2009, p. 122). Tínhamos os registros orais e escritos, as entrevistas e os questionários para caracterização dos participantes;
- *Regra da representatividade* - “A análise pode efectuar-se numa amostra desde que o material a isso se preste. A amostragem diz-se rigorosa se a amostra for uma parte representativa do universo inicial” (BARDIN, 2009, p. 123);
- *Regra da homogeneidade* – “os documentos retidos devem ser homogêneos, quer dizer, devem obedecer a critérios precisos de escolha e não representar demasiada singularidade fora destes critérios de escolha” (BARDIN, 2009, p. 124). Os questionários e as perguntas das entrevistas foram os mesmos para todos os participantes;
- *Regra de pertinência* – “os documentos retidos devem ser adequados, enquanto fonte de informação, de modo a corresponderem ao objetivo que suscita a análise” (BARDIN, 2009, p. 124). Em nossa pesquisa, os documentos foram adequados ao objetivo e questão de investigação da pesquisa.

Realizada essa primeira fase da pré-análise, em seguida, partimos para a segunda fase apresentada por Bardin (2009), sendo **a exploração do material** que preconiza a escolha da organização da codificação que podem ser as seguintes: o recorte, a enumeração, a classificação e a agregação.

Para a análise e interpretação dos dados obtidos por meio das entrevistas, a Análise de Conteúdo foi adotada conforme descrito por Bardin (2009). Utilizamos a Técnica de Análise Temática ou categorial para transformar os dados brutos em categorias - de acordo com os objetivos da pesquisa - que facilitaram a compreensão.

Na sequência, realizamos a codificação, processo pelo qual os dados brutos são transformados e agregados em unidades que permitem uma descrição exata das características do conteúdo analisado. A organização da codificação compreende três etapas: Escolha das unidades, escolha das regras de contagem e escolha das categorias (BARDIN, 2009).

A Unidade de registro “é a unidade de significação a codificar e corresponde ao segmento de conteúdo a considerar como unidade de base, visando a categorização e a contagem frequencial” (BARDIN, 2009, p. 130). Na presente pesquisa, utilizamos o tema como Unidade de registro, sendo “[...] geralmente utilizado como unidade de registro para estudar motivações de opiniões, de atitudes, de valores, de crenças, de tendências, etc” (2009, p. 131).

Após a leitura atenta dos dados coletados nas entrevistas, reunimos todas as informações destacadas de acordo com as unidades de registro e unidades de contexto. Após essa etapa, fizemos a categorização dos dados coletados, que consiste em dividir os componentes das mensagens analisadas em categorias com critérios previamente definidos. A categorização apresenta duas etapas: o *inventário*, que é isolar os elementos e a *classificação*, que é repartir os elementos para impor uma certa organização das mensagens (BARDIN, 2009). Os critérios adotados para categorização são os temas apresentados no Quadro 1.

**Quadro 5:** Unidades de registro e unidades de contexto utilizadas para codificação.

CATEGORIZAÇÃO	UNIDADE DE REGISTRO E UNIDADE DE CONTEXTO
Educação em tempos de Pandemia	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Ensino remoto;</li> <li>➤ Dificuldades/desafios;</li> <li>➤ Possibilidades.</li> </ul>
Organização do trabalho pedagógico	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Planejamento/planejar;</li> <li>➤ Significado;</li> <li>➤ Sentido;</li> <li>➤ Rotina.</li> </ul>
Relações de trabalho	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Relacionamento com os colegas e SMED.</li> </ul>

**Fonte:** Elaborado pela autora a partir de Bardin (2009).

As seguintes categorias foram elencadas tendo como justificativa:

- **Educação em tempos de Pandemia:** inclui respostas que apontam como desenvolveu a educação durante a Pandemia da COVID-19 na rede municipal de Foz do Iguaçu.
- **Organização do trabalho pedagógico:** inclui respostas que apontam os sentidos do planejamento no trabalho do professor.
- **Relações de trabalho:** inclui respostas que apontam como a Secretaria Municipal de Educação orientou os profissionais da educação durante o ensino remoto e de como foram as relações de trabalho com os colegas na instituição de ensino.

Seguido da classificação dos dados obtidos nas entrevistas em categorias, partimos para a última etapa da Análise de Conteúdo descrita por Bardin (2009), que consiste no **Tratamento dos resultados, inferência e interpretação**, que se responsabiliza por atrair os conteúdos expressos e latentes que estão contidos nas entrevistas transcritas. A partir



de então possuímos resultados significativos, podendo propor inferências e interpretações acerca dos objetivos previstos ou sobre outras descobertas que porventura não eram esperadas.

A partir do exposto, foram realizadas as análises seguindo as fases propostas anteriormente. Após a realização das entrevistas, foram transcritas e arquivadas em *Word* (fase 1), totalizando 9 páginas de material transcrito. Na próxima fase, os dados foram organizados em planilhas de *Excel*, sendo feitas as devidas codificações, respeitando-se uma sequência ordinária que levava em consideração a ordem de realização das entrevistas, ou seja, E1 para a primeira entrevista e assim sucessivamente (E2, E3, E4...E8).

## V. CONSIDERAÇÕES FINAIS

*O ensino dos conceitos tomando como base os conhecimentos sistematizados, pautados na ciência, na filosofia e na arte, é uma condição para a superação dos conhecimentos espontâneos, alicerçados no cotidiano. Neste movimento, de superação da espontaneidade cotidiana alienada, o ser humano se apropria de saberes que se integram à sua personalidade, passando a ser elementos constitutivos da mesma, possibilitando a transformação da visão que o indivíduo tem do mundo (DUARTE, 2020, p. 2215).*

A epígrafe de Newton Duarte ratifica que o ensino de conhecimentos sistematizados possibilita a superação dos conhecimentos espontâneos, sendo fonte de formação e de desenvolvimento humano. Por meio da Atividade de ensino, o professor promove a superação da espontaneidade cotidiana, promovendo a transformação da visão do mundo para além do que está posto, do fenômeno à essência.

Considerando a importância da Atividade de ensino, reafirmamos que o ensino remoto emergencial ocasionado pela Pandemia da Covid-19 implicou diretamente no trabalho docente. Os professores tiveram que ressignificar seu trabalho devido à: ruptura de rotina escolar, substituição do ensino presencial pelo ensino remoto, constituição de um papel mediador entre as famílias e às mudanças nas condições de trabalho e organização do ensino.

O município de Foz do Iguaçu, atendendo às orientações, aos planos, aos decretos e às deliberações advindas do Ministério da Educação, determinou a interrupção do ensino presencial, devido ao aumento significativo de casos ao longo do período e determinou-se o início do ensino remoto nas instituições municipais. No mês de maio/2020, iniciou-se a entrega das tarefas remotas que foram elaboradas pelos professores lotados na Secretaria Municipal de Educação e apenas em meados de agosto que os professores passaram a elaborar suas tarefas de acordo com as especificidades e dificuldades dos alunos. A padronização das tarefas remotas desconsidera o contexto social, o econômico e o cultural no qual o aluno está inserido.

O ensino remoto trouxe um sentimento de angústia frente às incertezas de como elaborar uma prática que atendesse aos objetivos da

SMED e às demandas da sociedade por uma educação de qualidade. Durante conversas informais com colegas, observou-se que também comparilhavam do mesmo sentimento de frustração.

Considerando a importância do planejamento escolar como processo de racionalização, organização e coordenação da ação docente, ergue-se o seguinte questionamento: na docência durante o ensino remoto, o sentido de planejamento escolar atribuído pelo professor esteve articulado com seu significado histórico? Perante o proposto, a pesquisa objetivou investigar os sentidos de planejamento no trabalho docente durante o ensino remoto. Para tanto, desenvolveu-se uma investigação bibliográfica, documental e de campo.

Partindo dos estudos da Perspectiva Histórico-cultural, Azevedo (2013) e Orso (2015) definem o significado de planejamento como um processo que exige organização e sistematização de ideias, que concorrem para a obtenção de um determinado resultado: o objetivo que se espera. O planejamento deve ser considerado um guia para a ação. Assim, o sentido atribuído pelo professor deve coincidir e/ou aproximar-se com a construção histórica do planejamento, pois é um instrumento que preconiza o caminho rumo à organização do trabalho docente vislumbrando o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem, que são indissociáveis.

Segundo Leontiev (2021), o significado retrata o mundo, representa a forma ideal de existência do mundo objetual, é de natureza sócio-histórica e é transformado e convertido em matéria da língua que serão assimiladas pelas próximas gerações. O significado na consciência individual apresenta um caráter subjetivo especial, sendo o sentido de algo para cada indivíduo. Partindo desta perspectiva, para atender ao objetivo geral desenvolvemos a presente pesquisa e apresentamos os resultados em quatro capítulos.

No primeiro capítulo, “*O trabalho: categoria fundante do ser social*” compreende-se o desenvolvimento do psiquismo humano e a formação do homem enquanto ser social, sendo tal formação ocasionada por meio do trabalho. Conceitua-se ser humano como aquele que transforma a natureza para atender às suas necessidades; o trabalho é uma atividade

especificamente humana que foi responsável pelo surgimento da consciência no ser humano; a consciência só pode existir nas condições de existência da linguagem, pois o ser humano necessita se comunicar para promover a apropriação dos conhecimentos pelos demais indivíduos e todo conhecimento possui seu significado historicamente elaborado que será assimilado pelas próximas gerações. Na consciência individual, os significados apresentam um caráter subjetivo especial, o sentido pessoal atribuído por cada sujeito.

Após compreender os conceitos de significado e sentido, conceituamos Atividade como uma necessidade do sujeito que ocasionou operações - que são maneiras idealizadas da sua consecução - que direcionam à execução de ações que possuem significados que devem coincidir com o sentido para que de fato sejam consideradas Atividades. Os estudos de Leontiev (1978) apresentam que, ao longo da existência, o ser humano desenvolveu em cada período de sua vida uma Atividade dominante, sendo responsáveis pelas principais mudanças no psiquismo da criança. As Atividades dominantes de cada período de desenvolvimento mudam de acordo com as condições sócio-históricas, sendo elas: a brincadeira, a formação sistemática na escola e a formação especializada ou trabalho.

É por meio da Atividade dominante de formação sistemática na escola – Atividade de estudo – que o aluno terá acesso aos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade. O trabalho do professor encontra-se na Atividade de ensino, que consiste em confrontar os conhecimentos espontâneos apresentados pelos alunos por meio dos conhecimentos científicos. Realizamos uma revisão integrativa para verificarmos como a Atividade de estudo e a Atividade de ensino na Perspectiva Histórico-cultural tem sido aplicada em práticas pedagógicas em sala de aula. Concluímos, através da revisão integrativa, a importância do planejamento das aulas para Atividade de estudo e Atividade de ensino, que são indissociáveis.

No segundo capítulo, *“Planejamento e currículo na rede municipal de Foz do Iguaçu”*, apresentamos o significado de currículo como o conjunto de atividades nucleares desenvolvidas pela escola (SAVIANI, 2011). Os estudos de Libâneo, Oliveira e Toschi (2012) destacam que há três tipos de

currículo: o currículo formal, o currículo real e o currículo oculto. O currículo serve de base para elaboração do planejamento, que é o instrumento de intencionalidade e que expõe o que deseja realizar. Na pesquisa apresenta-se os níveis de planejamento e suas especificidades, dando destaque ao planejamento de ensino-aprendizagem, que está diretamente ligado ao trabalho do professor.

Em seguida, analisamos a educação básica do município de Foz do Iguaçu, assim como a origem e implantação do currículo da AMOP. O presente currículo está fundamentado nos princípios teóricos da Pedagogia histórico-crítica. O significado de planejamento na PPC apresenta que deve ser uma ação política e técnica. É política por exigir do professor uma análise do conteúdo escolar e do processo educativo. É técnica por exigir conhecimento sobre o processo de desenvolvimento do estudante. Partindo da análise do significado e sentido de planejamento apresentado no currículo da AMOP, conclui-se que há aproximação entre ambos.

No terceiro capítulo, *“Análise dos dados e achados da pesquisa”*, apresentamos os resultados alcançados com os objetivos, estabelecendo um perfil dos professores entrevistados antes da discussão.

A análise das entrevistas a partir da categorização *“Educação em tempos de Pandemia”* sinaliza que os professores tiveram dificuldade com o ensino remoto, que foi uma rotina nova de trabalho e que, no início, ficaram perdidos com tantas informações. Os professores destacaram que a falta de acesso aos recursos tecnológicos por parte dos alunos dificultou a comunicação, assim como as atividades padronizadas não condizem com o nível de aprendizagem que eles estavam. A fala dos entrevistados coaduna com Malanchen (2020) ao afirmar que o ensino remoto improvisado contribuiu para o aumento das desigualdades de acesso e aprendizado dos filhos das classes trabalhadoras.

Na categorização *“Organização do trabalho pedagógico”*, o sentido dos entrevistados no tocante ao planejamento apresenta indícios de coincidir com o significado defendido nesta pesquisa, pois definiram o significado de planejamento como um guia, uma direção para o trabalho docente, sendo responsável pela organização e sistematização das atividades que serão desenvolvidas. O planejamento não deve ser algo engessado, mas,

sim, uma ação intencional. Sobre o sentido do planejamento, os entrevistados relacionaram com o termo “objetivo que pretende alcançar”, trazendo segurança para o professor.

Relacionado à rotina de trabalho durante o ensino remoto e o tempo de planejamento, os entrevistados tiveram dificuldade para trabalhar fora do ambiente escolar, sentindo falta do convívio e da troca de experiência entre os colegas de profissão. Destacaram também que não é possível aplicar o mesmo planejamento para várias turmas, pois cada profissional deve planejar suas aulas de acordo com as particularidades da turma.

Ao abordar o assunto sobre a mudança de planejamento após meados de agosto, os entrevistados destacaram que observaram mudanças significativas no desenvolvimento dos alunos, visto que passaram a planejar considerando o nível que encontravam em relação às tarefas de aprendizagem. O trabalho do professor consiste em planejar suas aulas de acordo com o currículo e com a realidade escolar do aluno, guiados por uma intencionalidade.

Ademais, consideram que as atividades remotas, ao serem generalizadas para todas as instituições de ensino de Foz do Iguaçu, desconsideraram a função primordial do trabalho desenvolvido por cada professor: planejar aulas e atividades conforme as especificidades e as necessidades educacionais dos alunos, assim como daqueles que possuem alguma deficiência, doença ou síndrome.

Na categorização “*As relações de trabalho entre os profissionais da educação durante o ensino remoto em 2020*”, os entrevistados destacaram que sentiram falta de uma participação ativa nas tomadas de decisões e que o ato de planejar não deveria ter sido exclusivo de um grupo, mas uma discussão coletiva entre os profissionais. Assim como faltaram orientações objetivas sobre o ensino e sobre as tarefas remotas.

Os professores ressaltaram a importância dos recursos tecnológicos no ensino remoto, que foram ferramentas importantes para comunicação, assim como possibilitaram o aprendizado, a troca de experiências e as tarefas entre os profissionais. No entanto, fornecer o contato pessoal para os pais e/ou familiares tornou-se um desafio com relação aos

horários de atendimento, levando o professor a trabalhar para além da sua jornada de trabalho.

Ao relacionar os dados obtidos na pesquisa de campo com os professores, com o currículo da AMOP e os referenciais teóricos que sustentam o trabalho, concluímos que o planejamento é um importante instrumento de trabalho docente, sendo indispensável sua elaboração, pois será o caminho que conduzirá o professor ao ensino dos conhecimentos científicos, filosóficos e artísticos produzidos historicamente pela humanidade. Para que o planejamento atenda seu objetivo, é necessário que os sentidos atribuídos pelos professores estejam articulados com seu significado social. Tal articulação significa que houve uma compreensão coletiva, derivada do trabalho docente, da apropriação da atividade pedagógica. Os dados evidenciaram que os professores entrevistados se apropriaram dele ao defender sua relevância.

A transformação dos sentidos pessoais em significados adequados ocorre no contexto de luta pela consciência na sociedade, mostrando que o indivíduo não é obrigado a ficar com os significados que lhe são impostos, tendo que realizar uma escolha. A questão não é escolher entre o significado A ou B, a escolha não é entre significados, mas entre posições sociais conflitantes, que são reconhecidas por meio desses significados (LEONTIEV, 2021).

O planejamento do professor depende do contexto em que a instituição está inserida, assim como as condições escolares prévias dos alunos. Libâneo (2004) ressalta que nada adianta introduzir conteúdo novo se os alunos ainda não dominam o conteúdo prévio para sua compreensão. Cabe ao professor verificar o ponto de aprendizado em que os alunos se encontram, a fim de garantir a base para assimilação do novo conteúdo.

O ensino remoto transformou o trabalho do professor, pois ele teve que lidar com ferramentas tecnológicas, uma nova rotina de trabalho e nova organização pedagógica. Esse período foi desafiador para os professores, mas não podemos esquecer o quanto também foi enriquecedor para prática docente, pois pesquisaram novos recursos, aprenderam a lidar com ferramentas desconhecidas e trocaram experiência entre os colegas.

Os professores entrevistados ficaram inquietos com relação ao acolhimento da SMED durante o ensino remoto, principalmente antes de meados de agosto. Sentiram falta de uma decisão coletiva, de serem ouvidos e consideradas suas opiniões. Na condição de trabalho no espaço escolar, os professores buscaram realizar um trabalho coletivo na instituição escolar, aprendendo e ensinando o uso das ferramentas tecnológicas.

A pesquisa contribuiu não só para expor os desafios e as dificuldades enfrentadas pelos quatro professores de uma escola da rede municipal de Foz do Iguaçu, mas também expor as possibilidades encontradas nesse período tão difícil para educação. Vimos que a generalização das atividades remotas sem a consulta prévia dos professores provocou um sentimento de retirada de autonomia do professor, dificultando seu processo de planejamento das aulas.

O ensino remoto apresentou desigualdades e fragilidades presentes no país e que se agravaram durante a Pandemia. Observamos a desigualdade estrutural (fatores socioeconômicos e étnico-raciais) e a diferença existente em relação às condições de acesso ao mundo digital por parte dos estudantes e familiares. Os professores entrevistados destacaram o quanto a falta de acesso à internet dificultou o processo de ensino e aprendizagem, pois nem todos os alunos possuíam um meio de comunicação digital.

Ao receber uma tarefa remota que foi elaborada por outro profissional, os professores entrevistados vivenciaram a importância do planejamento, porque observaram que o material não atendia aos anseios da comunidade escolar. A escola é democrática, portanto, deve possibilitar a todas as crianças a assimilação dos conhecimentos para que ocorra seu desenvolvimento e para que possam participar ativamente da vida social (LIBÂNEO, 2004).

No quarto capítulo, “*Aspectos metodológicos*” apresentamos a metodologia que foi utilizada na pesquisa, assim como a orientação teórica que está fundamentada na Perspectiva Histórico-cultural em consonância com o Materialismo Histórico-dialético.

A pesquisa investigou os sentidos do planejamento no trabalho do professor durante o ensino remoto em uma escola da rede municipal de



Foz do Iguaçu, pois a SMED padronizou as tarefas remotas que foram distribuídas em todas as instituições de ensino, desconsiderando as condições escolares prévias dos alunos, o contexto social e econômico, os recursos materiais e tecnológicos e as particularidades da escola.

Assim, para o desenvolvimento da investigação de campo entrevistamos quatro professores, tendo como instrumento para coleta de dados utilizado um questionário fechado e entrevista semiestruturada. Para análise de dados da pesquisa, utilizamos a Análise de Conteúdo de Laurence Bardin e todo material transcrito foi analisado de acordo com as etapas e separados em três categorias de análise, que foram: Educação em tempos de Pandemia e Organização do trabalho pedagógico e Relações de trabalho.

Finalizamos destacando que disponibilizar um material que não foi escolhido e definido democraticamente entre os professores é violar a função docente do professor de planejar suas aulas, assim como privar o aluno de acessar o conhecimento de acordo com suas especificidades. Nosso país é desigual e, conseqüentemente, as realidades são diferentes. Generalizar as tarefas remotas desconsiderou a realidade dos alunos que enfrentam diariamente inúmeros desafios.

Considerando a importância do planejamento do ensino no trabalho do professor, pretende-se dar continuidade à pesquisa por meio de um produto. Poderá ser uma formação continuada para professores da rede municipal de Foz do Iguaçu ou um curso de extensão para acadêmicos do curso de Pedagogia, aspirando por um aprofundamento sobre a Teoria da Atividade de Leontiev (1978) em consonância com o significado e com os sentidos do planejamento.

## REFERÊNCIAS

ALVES, R. P; ARAUJO, D. A. C. Planejamento: organização, reflexão e ação da prática docente. **An. Sciencult**, v.1, n.1, Paranaíba, 2009, p. 389-396. Disponível em: <https://anaisonline.uems.br/index.php/sciencult/article/view/3449/3422>. Acesso em: 31 out. 2022.

AMOP – ASSOCIAÇÃO DOS MUNICÍPIOS DO OESTE DO PARANÁ. **Proposta pedagógica curricular**: ensino fundamental (anos iniciais): rede pública municipal: região da AMOP. Cascavel: AMOP, 2020.

ANDRADE, S. V. R. **As manifestações de coletividade no processo de formação continuada de professores de matemática**. Tese de doutorado em Educação Matemática. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Campo Grande, 2020.

ASBAHR, F. S. F. Idade escolar e atividade de estudo: Educação, ensino e apropriação dos sistemas conceituais. In: MARTINS, L.M.; ABRANTES, A.A.; FACCI, M. G. D (org.). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico**: do nascimento à velhice. Campinas: Autores Associados, 2016.

ASBAHR, F. S. F. Sentido pessoal, significado social e atividade de estudo: uma revisão teórica. **Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, SP. V. 18, N. 2, Maio/Agosto de 2014, p. 265-272.

ASSIS, R. Mídia e educação. In: VIVARTA, Veet (coord.). **Infância & Consumo**: Estudos no campo da comunicação. Brasília, DF: ANDI; Instituto Alana, 2009, p. 119-132.

AZEVEDO, C. B. Planejamento docente na aula de história: princípios e procedimentos teórico-metodológicos. In: **Revista Metáfora**

**Educacional** (ISSN 1809-2705) – versão on-line, n. 14 (jan. – jun. 2013), Feira de Santana – BA (Brasil), jun./2013. p. 3-28. Disponível em: <http://www.valdeci.bio.br/revista.html>. Acesso em: 24 abr. 2022.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Traduzido por Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011. Tradução de: *L'Analyse de Contenu*.

BASSO, I. S. Significado e sentido do trabalho docente. **Cadernos CEDES**. Campinas, v. 19, n. 44, 1998.

BERNARDES, M. E. M. Ensino e aprendizagem como unidade dialética na atividade pedagógica. **Psicologia Escolar e Educacional**, Campinas: ABRAPEE, v. 13, n. 2, p. 235-244, dez 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/qDnK4cN9tmQPLMwk-BYPTYbp/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 01 jun. 2022.

BORELLA, T; CASTRO, R. M; CLARINDO, C. B. S. A Teoria Histórico-cultural e a história oral: pressupostos teórico-metodológicos para uma proposta de formação continuada de professores. **Interfaces da Educação**. Paranaíba, v.6, n.18, p.67-82 2015.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/imagens/BNCC\\_20dez\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/imagens/BNCC_20dez_site.pdf). Acesso em: 10 out. 2020.

BRASIL. **Lei N.º 9.394 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Casa Civil, 1996.

BRASIL. **Parecer CNE/CP Nº: 5/2020**. Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. Brasília: Conselho Nacional de Educação, 2020c. Disponível em:

[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_doman&view=download&alias=145011- pcp005-20&category\\_slug=marco--2020-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_doman&view=download&alias=145011- pcp005-20&category_slug=marco--2020-pdf&Itemid=30192) . Acesso em 04 maio. 2021.

CUNHA, L. F. F; SILVA, A. S; SILVA, A. P. O ensino remoto no Brasil em tempos de pandemia: diálogos acerca da qualidade e do direito e acesso à educação. **Revista Com Censo: Estudos Educacionais do Distrito Federal**, [S.l.], v. 7, n. 3, p. 27-37, ago. 2020. ISSN 2359-2494. Disponível em: <http://www.periodicos.se.df.gov.br/index.php/comcenso/article/view/924>. Acesso em: 08 jun. 2021.

CURY, C R. J; REIS, M; ZANARDI, T. A. C. **Base Nacional Comum Curricular: dilemas e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 2018.

DUARTE, N. A pedagogia histórico-crítica e a formação da individualidade para si. In: **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 5, n. 2, p. 59-72, dez. 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/9699/7087>. Acesso em: 28 jun. 22.

ENGELS, F. O PAPEL DO TRABALHO NA TRANSFORMAÇÃO DO MACACO EM HOMEM (1876). **Revista Trabalho Necessário**, 2006.

ENGELS, F; MARX, K. **A ideologia alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007.

ESTEVES, A. K; SOUZA, N. M. M. Apropriação de conhecimentos matemáticos em um processo de formação continuada. **Interfaces da Educação**. Paranaíba, v.6, n.18, p.83-100, 2015.

FACCI, M. G. D. A periodização do desenvolvimento psicológico individual na perspectiva de Leontiev, Elkonin e Vigostski. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 24, p. 64-81, 2004.

FACCI, M. G. D. **Um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana.** Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

FILHO, A. M. Por que é necessário começar a atividade de estudo pela via do pensamento teórico? **Obutchénie: Revista de Didática e Psicologia Pedagógica.** Uberlândia, v. 5, n. 3, p. 675-699, set./dez. 2021.

FOZ DO IGUAÇU (PR). **Decreto municipal nº 27.963, de 15 de março de 2020.** Dispõe sobre as medidas de controle e prevenção para enfrentamento da emergência em saúde pública de importância internacional decorrente do Novo Coronavírus (COVID-19). Diário Oficial do Município de Foz do Iguaçu. Foz do Iguaçu, ano 22, nº 3805, p. 2-3, 15 março 2020.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996, pp. 23-28.

FREITAS, R. A. M. M. Ensino por problemas: uma abordagem para o desenvolvimento do aluno. **Educação e Pesquisa.** São Paulo, v. 38, n. 2, p. 403-418, abr./jun. 2012.

FRIGOTTO, G. A interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas Ciências Sociais. Ideação: **Revista do Centro de Educação e Letras da Unioeste** – Campus de Foz do Iguaçu. Foz do Iguaçu, v. 10, n. 1, p. 41-62, 2008.

FRIGOTTO, G. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: Fazenda, I. (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional.** São Paulo: Cortez, 2010.

GALVÃO, A. C.; LAVOURA, T. N.; MARTINS, L. M. **Fundamentos da didática histórico-crítica**. Campinas, SP: Autores Associados, 2019.

GASKELL, G. Entrevistas individuais e grupais. In: BAUER, M.W; GASKELL, G (Org). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 6. Ed., 2008.

GIL, M. L. E; ARRAIS, L. F. L. A multiplicação e o ensino: um estudo a partir das proposições de Davydov. **Colloquium Humanarum**. Presidente Prudente, v. 18, p.77-85 jan/dez 2021.

JOHANN, R. C. **Base Nacional Comum Curricular: uma análise a partir da Pedagogia Histórico-Crítica**. Dissertação. Universidade Estadual do Estado do Paraná. Foz do Iguaçu, Paraná, 2021.

KOHLÉ, É. C.; MILLER, S. Contribuições da atividade de estudo para o desenvolvimento da autoria nos escolares. **Obutchénie: Revista de Didática e Psicologia Pedagógica**. Uberlândia, v. 5, n. 3, p. 744-769, set./dez. 2021.

KOSIK, K. **A Dialética do Concreto**. 2ª ed. Tradução de Célia Neves e Alderico Toríbio. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

LEONTIEV, A. N. **Atividade. Consciência. Personalidade**. São Paulo: Mireveja, 2021.

LEONTIEV, A. N. **Desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

LIBÂNEO, J. C. A teoria do ensino para o desenvolvimento humano e o planejamento de ensino. **Educativa**. Goiânia, v. 19, n. 2, p. 353-387, maio/ago. 2016.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2004. Cap. 10. p. 221-247.

LIBÂNEO, J. C; OLIVEIRA, J. F; TOSCHI, M. S. **Educação Escolar: Políticas, estrutura e organização**. São Paulo: Cortez, 2012.

LOPES, A. R. L. V., et al. Ensinar e aprender o conceito de número nos anos iniciais: o clube de matemática. **ACTIO**. Curitiba, v. 4, n. 3, p. 652-674, set./dez. 2019.

LOPES, A. R. L. V; VAZ, H. G. B. O movimento de formação docente no ensino de geometria nos Anos Iniciais. **Educação & Realidade**. Porto Alegre, v. 39, n. 4, p. 1003-1025, out./dez. 2014.

LUGLE, A. M. C; MELLO, S. A. Produção de sentido para a linguagem escrita e formação da atitude leitora/autora. **Revista educação PUC-Camp**. Campinas, 20(3):187-199, set/dez., 2015.

LURIA, A. R. A atividade consciente do homem e suas raízes histórico-sociais. In: LURIA, A. R; YODOVICH, F. I. **Linguagem e desenvolvimento intelectual na criança**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985. cap. 3, p. 71-84.

MALANCHEN, J. **Cultura, conhecimento e currículo: contribuições da pedagogia histórico-crítica**. Campinas, SP: Autores Associados, 2016.

MALANCHEN, J. Oportunismo do Capital e a precarização da Educação Pública via Ead: Análise a partir da Pedagogia Histórico-Crítica. **Revista Pedagogia Cotidiano Ressignificado**. V. 1, n. 4, 2020. Disponível em: [https://rPCR.com.br/index.php/revista\\_rPCR/article/view/1](https://rPCR.com.br/index.php/revista_rPCR/article/view/1). Acesso em: 20 set. 2021.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 5ª ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MARTINS, L. M. **A categoria Atividade em A. N. Leontiev**. II Evento de Método e Metodologia e MHD e Psicologia HC. Universidade Estadual de Maringá, 2013. Disponível em: <http://www.eventos.uem.br/index.php/emmp/IIIemhdphc>. Acesso em: 12 jan. 2017.

MARTINS, L. M. **A formação social da personalidade do professor: um enfoque vigotskiano**. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

MARTINS, L. M. Desenvolvimento do pensamento e educação escolar: etapas de formação de conceitos à luz de Leontiev e Vigotski. In: PEDRALLI, R; DELLAGNELO, A. K. (Org.). A relevância da Perspectiva Histórico-Cultural Vigotskiana para profissionais ocupados com educação escolar em linguagem. **Revista Fórum Linguístico**. Florianópolis, v. 13, n. 4, p. 1572 – 1586, 2016a.

MARTINS, L. M. **O desenvolvimento do Psiquismo e a Educação Escolar: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica**. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

MARTINS, L. M. Psicologia histórico-cultural, pedagogia histórico-crítica e desenvolvimento humano. In: MARTINS, L.M.; ABRANTES, A.A.; FACCI, M. G. D (org.). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice**. Campinas: Autores Associados, 2016b.



MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

MINAYO, M. C. S. O desafio da pesquisa social. In: DESLANDES, S. F.; GOMES, R.; MINAYO, M. C. S. (Org.) **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 28. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

MORAES, D. R. S. **O Programa Mídias na Educação e na Formação de Professores/as: Limites e Possibilidades**. 222p. Tese de Doutorado em Educação. Universidade Estadual de Maringá. Orientadora: Profa. Dra. Teresa Kazuko Teruya. Maringá, PR, 2013.

MORAES, R. Análise de conteúdo. **Revista Educação**. Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999.

MORETTI, V. D. Aprendizagem da docência em atividade de ensino no clube de matemática. **Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**. São Paulo, v. 18, n. 3, p. 511-517, 2014.

MORETTI, V. D.; MOURA, M. O. Professores de Matemática em Atividade de Ensino: Contribuições da perspectiva Histórico-cultural para a formação docente. **Ciência & Educação**. V. 17, n. 2, p. 435-450, 2011.

MOURA, M. O. **A atividade pedagógica na teoria histórico-cultural**. Brasília: Líber Livro, 2010.

MOURA, M. O. de. A objetivação do currículo na atividade pedagógica. **Obutchénie: Revista de Didática e Psicologia Pedagógica**. Uberlândia, v. 1, n. 1, p. 98-128, jan./abr. 2017.

MOURA, M. O; SFORNI, M. S. F; LOPES, A. R. L.V. A objetivação do ensino e o desenvolvimento do modo geral da aprendizagem da atividade pedagógica. In: MOURA, M. O. **Educação escolar e pesquisa na teoria histórico-cultural**. São Paulo: Edições Loyola, 2017.

OLIVEIRA, S. S; SILVA, O. S. F; SILVA, M. J. O. Educar na incerteza e na urgência: implicações do ensino remoto ao fazer docente e a reinvenção da sala de aula. **Interfaces científicas**. Aracaju, v. 10, n. 1, p. 25-40, 2020. Disponível em: <https://periodicos.set.edu.br/educacao/article/view/9239/4127>. Acesso em: 03 mai. 2021. DOI: <https://doi.org/10.17564/2316-3828.2020v10n1p25-40>.

ORSO, P. J. Planejamento escolar em tempos de precarização da educação. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 15, n. 65, p. 265–279, 2015. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8642710>. Acesso em: 18 jan. 2023.

PANOSSIAN, M. L.; MORETTI, V. D.; SOUZA, F.D. Relações entre movimento histórico e lógico de um conceito, desenvolvimento do pensamento teórico e conteúdo escolar. In: MOURA, M. O. **Educação escolar e pesquisa na teoria histórico-cultural**. São Paulo: Edições Loyola, 2017.

RONDINI, C. A; PEDRO, K. M; DUARTE, C. S. Pandemia da COVID-19 e o ensino remoto emergencial: mudanças na prática pedagógica. **Interfaces científicas**. Aracaju, v. 10, n. 1, p. 14-57, 2020. Disponível em: <https://periodicos.set.edu.br/educacao/article/view/9085/4128>. Acesso em: 03 mai. 2021. DOI: <https://doi.org/10.17564/2316-3828.2020v10n1p41-57>.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. 3ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 11º ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2011.

SAVIANI, D. Sobre a natureza e especificidade da Educação. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**. Salvador, v. 7, n. 1, p. 286-293, jun. 2015.

SAVIANI, D; GALVÃO, A. C. Educação na pandemia: a falácia do “ensino” remoto. In: MENEZES, Maria G.; MARTILIS, Luiz F. S.; MENDES, Virzangela P. S. **Os impactos do ensino remoto para a saúde do trabalhador docente em tempos de pandemia**. Universidade e Sociedade, Rio de Janeiro, ano XXXI, n. 67, p. 50-61, jan. 2021. Disponível em: [https://www.andes.org.br/sites/universidade\\_e\\_sociedade](https://www.andes.org.br/sites/universidade_e_sociedade) Acesso em: 25 de ago. 2021.

SFORNI, M. S. F. Interação entre Didática e Teoria Histórico-crítica. **Educação & Realidade**. Porto Alegre, v. 40, n. 2, p. 375-397, abr./jun. 2015.

SFORNI, M. S. F; SERCONEK, G. C; LIZZI, M. S. S. S. Atividade de estudo e organização do trabalho docente. **Obutchénie: Revista de Didática e Psicologia Pedagógica**. Uberlândia, v. 5, n. 3, p. 611-629, set./dez. 2021.

SMED, Secretaria Municipal de Educação de Foz do Iguaçu. **Planejamento Referência para o Período de Pandemia**. Disponível em: <https://ead.pti.org.br/ntm/mod/folder/view.php?id=10785>. Acesso em: 05 mar. 2021.

SOARES, O. P. A atividade de estudo na produção do conhecimento histórico escolar. **Obutchénie: Revista de Didática e Psicologia Pedagógica**. Uberlândia, v. 5, n. 3, p. 726-743, set./dez. 2021.

SOUZA, M. T; SILVA, M. D; CARVALHO, R. **Revisão integrativa: o que é e como fazer?** Einstein, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/eins/a/ZQTBkVJZqcWrT34cXLjtBx/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15 junho 2022.

SILVEIRA, J. S. **O Currículo da Região Oeste do Paraná: Elaboração, Alterações, Possibilidades e Tendências.** 2021. 117f. Dissertação.

UMBELINO, J. D; RIBOLI, L. A contribuição da Situação Desencadeadora de Aprendizagem no processo de significação a partir de um gênero discursivo. **Obutchénie: Revista de Didática e Psicologia Pedagógica.** Uberlândia, v. 4, n. 3, p. 534-561, maio/ago. 2020.

VASCONCELOS, C. S. **Planejamento:** projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico. São Paulo: Libertad, 2002.

# APÊNDICE 1

## ROTEIRO PARA ENTREVISTA

**Título do projeto:** O significado e sentido do trabalho docente: o planejamento durante o ensino remoto numa escola da rede municipal de Foz do Iguaçu.

**Pesquisadores:** Thais Fernanda dos Santos dos Santos.

Dr.<sup>a</sup> Susimeire Vivien Rosotti de Andrade.

- 1) Qual o significado de planejamento para você?
- 2) Qual o sentido do planejamento na sua atividade docente?
- 3) O que você quer durante o seu horário de planejamento?
- 4) Qual seu objetivo ao planejar?
- 5) Como foi sua rotina de planejamento durante o 1º semestre de ensino remoto em 2020?
- 6) Quais foram as dificuldades enfrentadas durante as explicações e correções das tarefas remotas elaboradas pela SMED?
- 7) É possível aplicar um único planejamento para várias turmas? Justifique.
- 8) Você percebeu/observou alguma alteração no desenvolvimento da turma após as mudanças de planejamento em agosto? Quando o professor de cada turma passou a elaborar suas tarefas remotas.
- 9) Quais as relações de trabalho que dificultam a ação de planejar do professor?
- 10) Suponha que seja verdade: “A partir de hoje não precisa mais planejar!”. Como seria?

## APÊNDICE 2

### QUESTIONÁRIO PERFIL DO PARTICIPANTE

#### 1. CARACTERIZAÇÃO:

Nome:

---

Idade:

---

#### 2. FORMAÇÃO:

Ensino médio regular ( )      Magistério ( )

Instituição: ( ) Pública      Privada ( )

#### Ensino Superior:

---

Cursando ( )      Concluído ( )      Ano de conclusão:

---

Instituição:

---

#### Pós-graduação:

Especialização:

---

Ano de Conclusão:

---

#### Strictu Sensu:

**Mestrado:**

---

Ano de Conclusão:

---

**Doutorado:** \_\_\_\_\_

Ano de Conclusão:

---

### **3. FORMAÇÃO CONTINUADA**

Com que frequência realiza cursos de formação (marque uma ou mais opções):

Mensalmente ( ) Bimestralmente ( ) Semestralmente ( ) Anualmente ( )

Outro ( )

---

Os cursos que realiza são:

Presenciais ( ) Ead ( ) Onde trabalha ( )

### **4. ATUAÇÃO PROFISSIONAL DURANTE O ENSINO REMOTO (2020)**

Atuou em outra instituição de ensino: Sim ( ) Não ( )

Qual: Municipal ( ) Estadual ( ) Privada ( )

### **5. SOBRE O TRABALHO DOCENTE DURANTE O ENSINO REMOTO**

Tempo de atuação no magistério: \_\_\_\_\_ anos.

Tempo de trabalho na rede municipal de Foz: \_\_\_\_\_ anos.

Dobrou período durante o ensino remoto: Sim (  ) Não (  )

Ao todo trabalhou quantas horas semanalmente na escola: (  ) horas

Possuía hora de atividade no ambiente escolar: Sim (  ) Não (  )

Você preferia planejar as atividades pedagógicas: (  ) coletivamente  
(  ) individualmente

Indique a quantidade de horas de planejamento: \_\_\_\_\_ semanalmente.

Você costumava planejar suas atividades remotas em:

Casa (  ) Escola (  ) Nos dois lugares (  )

Você acha o tempo de planejamento:

Suficiente (  ) Insuficiente (  )

O município tem um planejamento anual comum à rede municipal?



Sim ( ) Não ( )

O município trabalha com material apostilado?

Sim ( ) Não ( )

Você considera o planejamento um documento:

irrelevante ( ) Pouco irrelevante ( ) Desnecessário ( )  
extremamente relevante ( ) relevante ( )

Durante o ensino remoto em 2020 atuou em qual turma?

( ) 1º ano

( ) 2º ano

( ) 3º ano

( ) 4º ano

( ) 5º ano

( ) Classe Especial

( ) Sala de Recursos Multifuncionais

De onde partiram as orientações do planejamento durante o ensino remoto:

( ) Da Secretaria de Educação

Programas de Governo

Coordenação Pedagógica

Cursos de Formação  Oferecidos pela SE  De interesse

Outros:

---

Você enquanto professor da rede municipal foi consultado sobre a elaboração das tarefas remotas pela equipe pedagógica da SMED:

Sim (  )

Não (  )

Não lembro (  )

Obrigada pela disposição e participação!

## **SOBRE AS AUTORAS**

**Thais Fernanda dos Santos dos Santos**



Mestre em Ensino pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Campus de Foz do Iguaçu (2023). Especialista em Métodos e Técnicas de Ensino pela UTFPR - Universidade Tecnológica Federal do Paraná (2020), Alfabetização e Letramento (2020) e Educação Especial e Inclusiva (2021) pela Faculdade de Educação São Luís. Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Campus de Foz do Iguaçu (2018). Professora efetiva da rede municipal de educação de Foz do Iguaçu desde 2018, atuando no ensino fundamental anos iniciais.

E-mail: [thaisfernandadossantos573@gmail.com](mailto:thaisfernandadossantos573@gmail.com)

## Susimeire Vivien Rosotti de Andrade



Doutora em Educação Matemática pela Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS). Mestre em Educação para a Ciência e a Matemática pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). Licenciada em Matemática pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE). Atualmente é docente do curso de Licenciatura em Matemática e do Programa de Pós-Graduação em Ensino (PPGE<sub>n</sub>) da UNIOESTE. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Matemática e Trabalho Docente (GEPEMTD).

E-mail: [Susimeire.andrade@unioeste.br](mailto:Susimeire.andrade@unioeste.br)



Este livro, resultado de uma pesquisa realizada ao longo do mestrado em ensino, sendo um estudo que contribuiu não só para expor os desafios e as dificuldades enfrentadas pelos quatro professores de uma escola da rede municipal de Foz do Iguaçu, mas também expor as possibilidades encontradas nesse período tão difícil para educação. O ensino remoto apresentou desigualdades e fragilidades presentes no país e que se agravaram durante a Pandemia. Observamos a desigualdade estrutural (fatores socioeconômicos e étnico-raciais) e a diferença existente em relação às condições de acesso ao mundo digital por parte dos estudantes e familiares.