

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO ACADÊMICO DO AGRESTE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA
CURSO DE MESTRADO

GEISA NATÁLIA DA ROCHA SILVA

AS PRÁTICAS CURRICULARES DE PROFESSORAS DO ENSINO
FUNDAMENTAL FABRICADAS NO COTIDIANO ESCOLAR: DISCURSOS
PENSADOS-VIVIDOS SOBRE O PLANEJAMENTO DE AULA

CARUARU

2016

GEISA NATÁLIA DA ROCHA SILVA

**AS PRÁTICAS CURRICULARES DE PROFESSORAS DO ENSINO
FUNDAMENTAL FABRICADAS NO COTIDIANO ESCOLAR: DISCURSOS
PENSADOS-VIVIDOS SOBRE O PLANEJAMENTO DE AULA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea da Universidade Federal de Pernambuco/Centro Acadêmico do Agreste, dentro da linha de pesquisa Formação de Professores e Processos de Ensino e Aprendizagem, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Educação Contemporânea.

Orientadora: Profa. Dra. Lucinalva Andrade Ataíde de Almeida.

Catálogo na fonte:
Bibliotecária – Simone Xavier CRB/4 - 1242

S586p Silva, Geisa Natália da Rocha.
 As práticas curriculares de professoras do ensino fundamental fabricadas no cotidiano escolar: discursos pensados-vividos sobre o planejamento de aula. / Geisa Natália da Rocha Silva. – 2016.
 101f. ; 30 cm.

 Orientadora: Lucinalva Andrade Ataíde de Almeida
 Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco, CAA, Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea, 2016.
 Inclui Referências.

 1. Cotidiano escolar. 2. Planos de aula. 3. Currículo. 4. Professoras. 5. Discurso. I. Almeida, Lucinalva Andrade Ataíde de (Orientadora). II. Título.

370 CDD (23. ed.)

UFPE (CAA 2016-400)



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO ACADÊMICO DO AGRESTE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA
CURSO DE MESTRADO

A Comissão Examinadora da Defesa da Dissertação de Mestrado intitulada:

**“AS PRÁTICAS CURRICULARES DE PROFESSORAS DO ENSINO
FUNDAMENTAL FABRICADAS NO COTIDIANO ESCOLAR: DISCURSOS
PENSADOS-VIVIDOS SOBRE O PLANEJAMENTO DE AULA”**

defendida por:

GEISA NATÁLIA DA ROCHA SILVA

Considera a candidata **APROVADA.**

Caruaru, 08 de setembro de 2016.

Lucinalva Andrade Ataíde de Almeida (UFPE-PPGEduC)
(Presidenta/orientadora)

Carla Patrícia Acioli Lins (UFPE-PPGEduC)
(Examinadora interna)

Carlinda Maria Ferreira Alves Faustino Leite (UP - Portugal)
(Examinadora externa)

AGRADECIMENTOS

“Nós nos significamos no que dizemos. O dizer deixa os vestígios do vivido, do experimentado e o gesto de interpretação mostra os modos pelos quais o sujeito (se) significa”

(ORLANDI, 2012a)

Então, o dizer neste momento? Mesmo, sabendo eu, que os sentidos não estão presos as palavras. Como produzir, portanto, nas minhas, os sentidos que signifiquem suficientemente a mescla de sentimentos que estão em mim, na tentativa de expressar a sublime beleza do gesto de agradecer?

Sim, porque aqueles e aquelas que preciso agradecer merecem muito mais do que a citação de seus nomes neste singelo, porém acolhedor (espero eu!), espaço.

Tentarei assim mesmo, expressar-me por meio destas, a fim de exprimir nessas poucas linhas, os vestígios do vivido durante essa dura, porém fascinante, jornada. Portanto, aos que caminharam comigo agradeço...

Ao *Senhor Jesus*, primeiramente, pela sua grandiosa e misericordiosa graça que me permitiu caminhar, me colocando de pé nos momentos que exigiram coragem e força, e me colocando no colo nos momentos em que a coragem e a força já não eram suficientes.

Aos meus pais, *Lina e Bio*, pessoas ímpares na minha vida, os primeiros laços afetivos que me fizeram ser o que sou e chegar onde estou.

A minha irmã *Luana*, que sempre me incentivou e acreditou em mim, mesmo quando nem eu acreditava. A seu modo, me apoiou e me impulsionou a continuar e concretizar esta conquista.

Ao meu namorado *Wallyson*, que foi um porto seguro nas calmarias e nas tempestades que as águas da vida nos reserva.

As minhas queridas, mais que amigas, *Júlia* e *Angélica*, que não mediram esforços para estar ao meu lado e com muita paciência, amor e dedicação contribuíram amplamente com o meu texto, sobretudo quando eu pensava que não poderia mais continuar.

Aos pais de *Júlia*, *Dona Fátima* e *Seu Tadeu* e a sua *Avó Dona Júlia*, que me acolheram tantas vezes em sua casa com um carinho e atenção imensuráveis.

As meninas do grupo de estudo *Girleide*, *Vanessa Sobral*, *Wanessa Maria*, *Gisele*, *Aline*, *Helena* e *Geisiane* pela partilha de conhecimentos, mas sobretudo pelo companheirismo, solidariedade e amizade.

As queridas *Priscilla do Carmo*, *Priscila Magalhães* e *Crislainy*, cada uma a sua maneira demonstrou uma atenção e preocupação por mim que não saberei como retribuir.

Aos companheiros da turma do mestrado *Adma*, *Aécio*, *Aline*, *Almir*, *Alan*, *Carlos Eduardo*, *Camila*, *Cícera*, *Cíntia*, *Clara*, *Emanuelle*, *Karine*, *Lucivânia*, *Márcio*, *Nívea* e *Vinicius*, foi um privilégio compartilhar com cada um desses intelectuais as maravilhas, os anseios, os desafios e as conquistas desta enriquecedora etapa de nossas vidas.

A *Clara*, minha companheira de estrada, também agradeço as caronas na volta para casa, mas sobretudo as partilhas acadêmicas e pessoais que enchiam e renovavam meu ânimo.

A *Nívea* pelo companheirismo, pelas confidências, pela solidariedade e pela gratuidade das nossas conversas que muito me acalentaram e me acalmaram.

A minha querida amiga *Aline*, um dos melhores presentes que recebi da vida acadêmica, que mesmo com a ausência física em decorrência dos contratempos diários, o laço afetivo da nossa amizade nos deixa cada dia mais próximas.

As *professoras* e aos *alunos* e *alunas* sujeitos desta pesquisa, que com muita gentileza, humildade e alegria abriram seus corações para que eu aprendesse um pouco sobre as suas artes de fazer cotidianas.

A banca *Alexsandro da Silva*, *Carlinda Leite* e *Carla Acioli*, pela leitura atenta, pela generosidade epistemológica e pelas contribuições nas bancas de qualificação e defesa, mas sobretudo pelo olhar humano que tiveram para comigo e meu trabalho, sem descuidar do zelo e da ética acadêmica.

Aos professores e professoras do Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea (PPGEduc/UFPE/CAA), em especial aqueles e aquelas que contribuíram diretamente com a minha formação através de suas aulas, a saber: *Conceição, Alex, Nina, Janssen, Gustavo, Ana Luiza, Jamerson, Joselma e Iranete*, cujo seus ensinamentos se fazem presentes também neste trabalho.

A secretária do programa *Socorro*, que sempre atenciosa buscou auxiliar-me e atender-me da melhor maneira possível.

A professora *Orquídea*, pela preocupação e palavras de incentivo.

A *Ilcélia*, não tenho palavras para descrever o quanto sou grata pela sua presença na minha vida.

Por fim, anseio imensamente agradecer ao ser humano espetacular que é a pessoa da professora Lucinalva Andrade, a tão querida e estimada *Nina*, minha orientadora. Sou uma pesquisadora, professora e, sobretudo, uma pessoa muito melhor por tê-la conhecido, convivido e experienciado dos seus ensinamentos. Verdadeiramente sem ela, este trabalho não teria sido consumado.

A *Capes* pelo financiamento da pesquisa.

“O cotidiano assusta, dá medo, intriga, fascina. Há quem se assuste, há quem fique intrigado, há quem morra de medo e há também os afortunados, eu diria, modestamente, mais afortunadas do que afortunados, que ficam absolutamente fascinadas com o misterioso cotidiano, que vive a nos revelar em suas dobras que, ao se desdobrar, deixa aparecer o que estava escondido e que à primeira vista não apareceria”

(GARCIA, 2003)

RESUMO

Esta pesquisa correlaciona-se ao campo teórico-prático do currículo, filiando-se aos estudos das práticas curriculares no cotidiano escolar. Nessa ótica, investigou-se o currículo materializado nas práticas dos *sujeitos ordinários* (CERTEAU, 2012) que inventam no seu cotidiano as *mil maneiras de fazer* sobre o planejamento de aula pensado-vivido. Partindo dessa compreensão, delineou-se o seguinte objetivo geral: compreender nas práticas curriculares de professoras dos anos iniciais do ensino fundamental o movimento do planejamento de aula pensado-vivido através das estratégias de ensino materializadas na aula. Este se desdobrou em três objetivos específicos, a saber: analisar a produção discursiva do planejamento de aula pensado e sistematizado enquanto texto; identificar, no discurso das professoras, as referências que elas utilizam para selecionar as estratégias de ensino nas suas aulas; e, analisar as estratégias de ensino das professoras mobilizadas no cotidiano escolar para recontextualizar o planejamento. Afim, de atender a esses objetivos, assumiu-se a perspectiva do currículo enquanto prática discursiva (LOPES; MACEDO, 2011), situando-o no movimento entre o pensado-vivido com base no ciclo de políticas de Ball (BALL, 2011; MAINARDES, 2006). Além disso, discutiu-se as práticas curriculares tecidas no cotidiano escolar (ALVES; OLIVEIRA, 2012) a partir da mobilização de *estratégias* e *táticas* (CERTEAU, 2012) no processo de recontextualização do planejamento de aula (VASCONCELLOS, 2012). Nessa direção, apontou-se que nesse processo de *contextualização curricular* (LEITE, 2002) os saberes docentes são mobilizados (TARDIF, 2008) cotidianamente. Articulado a este desenho teórico, esteve a perspectiva teórica-metodológica que embasou a presente investigação, a Análise de Discurso (ORLANDI, 2012) que perpassou todo o trabalho, possibilitando a análise das produções discursivas das professoras que emergiram no movimento do planejamento pensado-vivido nas práticas curriculares cotidianas. No tocante aos instrumentos para a produção dos dados, foram utilizados o questionário, que possibilitou selecionar os sujeitos desta pesquisa, a análise documental, tendo em vista que os registros dos planejamentos de aula foram corpus analíticos, a observação “participante” das aulas, e a entrevista semiestruturada, realizada ao longo das observações. Os sujeitos que contribuíram para a materialização desta investigação foram duas professoras que ocupam dois lócus enunciativos, isto é, são docentes alocadas na rede municipal da cidade de Caruaru-PE e, concomitantemente, estudantes do curso de Pedagogia. Em linhas gerais, identificou-se nos achados, dois enunciados que potencializam o processo de recontextualização do planejamento de aula pensado-vivido na prática curricular. Um deles se refere a identificação das dificuldades que os alunos apresentam, que não foram previstas no planejamento, incitando as professoras a buscar *táticas* para mediar a situação de aprendizagem. Num outro sentido, o tempo curricular previamente delimitado no planejar de uma determinada *estratégia*, é ressignificado a partir da necessidade de aprofundamento desta *estratégia*, frente as contribuições apresentadas nas situações de aprendizagens dos discentes. Nesse viés, as referências que as professoras mobilizam para tomar essas decisões estão fortemente arraigadas as suas histórias de vida, substanciadas na formação acadêmica. Com efeito, foi perceptível que o currículo pensado-proposto no planejamento de aula está intimamente relacionado com os currículos praticados pelas docentes no cotidiano escolar.

Palavras-chave: Práticas curriculares. Cotidiano escolar. Planejamento de aula. Discursos pensados-vividos.

ABSTRACT

This research correlates to the theoretical-practical field of curriculum, affiliating with the studies of the curriculum practices in the school routine. Through this view, we investigated the materialized curriculum in practices of the *ordinary subjects* (CERTEAU, 2012) that create in their routine the *thousand ways to do* about the thought-lived class planning. Starting from this understanding, we outlined the following general objective: to understand in the curriculum practices of teachers of the early years of elementary school the movement of thought-lived class planning through the teaching strategies materialized in class. This objective unfolded in three specific objectives: to analyze the discursive production of class planning thought and systemized as text; to identify, in the teacher's discourse, the references that they use to select the teaching strategies in their classes; and, to analyze the teacher's class planning mobilized in the school routine to recontextualize the planning. To answer to these objectives, we assumed the curriculum perspective as a discursive practice (LOPES; MACEDO, 2011), placing it in the movement between the thought-lived based in Ball's political cycle (BALL, 2011; MAINARDES, 2006). Besides that, we discussed the curriculum practices woven in school routine (ALVES; OLIVEIRA, 2012) through the mobilization of *strategies* and *tactics* (CERTEAU, 2012) in the process of class planning recontextualization (VASCONCELLOS, 2012). In this direction, we pointed out that in this process of *curriculum contextualization* (LEITE, 2002) the teaching knowledge are mobilized (TARDIF, 2008) daily. Articulated to this theoretical design, was the theoretical-methodological perspective that underwrote the current investigation, the Discourse Analysis (ORLAND, 2012) that ran through the entire research, allowing the analysis of the teacher's discursive productions that emerged in the movement of thought-lived planning in the daily curriculum practices. Regarding the instruments for the data production, were used the survey, that allowed to select the subject of this research, the document analysis, given that the class planning records were corpus analytics, the "participant" observation of the classes, and the semistructured interview, performed along the observations. The subjects that contributed to the materialization of this investigation were two teachers allocated in the public school network in the city of Caruaru-PE and are, simultaneously, students in the Pedagogy course. In general lines, we identified in the findings, two enunciations that add to the recontextualization process of thought-lived class planning in curricular practice. One of them refers to the identification of difficulties that the students present, that were not predicted in planning, inciting the teachers to search for *tactics* to mediate the learning situation. In another sense, the curriculum time previously delimited in planning of a certain *strategy*, is resignified from the need of deepening of this *strategy*, on the contributions presented in the learning situations of the students. Thus, the references that the teachers mobilized to make these decisions are strongly rooted in their life stories, substantiated in the academic education. So, it was noticeable that the curriculum thought-proposed in the class planning is deeply related to the curriculum practiced by teachers in the school routine.

Keywords: Curriculum practices. School routine. Class planning. Thought-lived discourses.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Total de trabalhos publicados por Reunião/Ano/GT

Quadro 2 - Categoria Prática Curricular e Cotidiano Escolar na ANPEd

Quadro 3 - Categoria Planejamento de Aula na ANPEd

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Estudantes do Curso de Pedagogia

Gráfico 2 - Atuação de Estudantes-Professores por Níveis de Ensino

Gráfico 3 - Atuação dos Estudantes-Professores nas Redes de Ensino por Nível

Gráfico 4 - Tipos de Planejamento

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AD	Análise do Discurso
ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
CAA	Centro Acadêmico do Agreste
GT	Grupo de Trabalho
IES	Instituições de Ensino Superior
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
PIBIC	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	13
CAPÍTULO 1 – DIALOGANDO COM OS AUTORES	19
1.1 Currículo enquanto prática discursiva	20
1.2 O movimento do currículo pensado-praticado em diferentes âmbitos	21
1.3 Cotidianos inventados nas escolas: práticas curriculares fabricadas	24
1.4 As táticas e estratégias dos professores e professoras que trançam o cotidiano escolar	27
1.5 Os saberes docentes: artes de fazer dos sujeitos ordinários	28
1.6 O ato de planejar a aula: dimensão técnica ou política?	31
1.7 Planejamento de aula: processo dinâmico e reflexivo	33
CAPÍTULO 2 – PERCURSO METODOLÓGICO.....	36
2.1 Situando as práticas curriculares pesquisadas no cotidiano escolar e o planejamento nas produções da ANPEd.....	37
2.2 A abordagem teórico-metodológica da pesquisa	44
2.3 Selecionando os sujeitos da investigação: achados da pesquisa exploratória.....	48
2.4 Instrumentos metodológicos	54
CAPÍTULO 3 – PENSADO-VIVIDO NO PLANEJAMENTO COTIDIANO DA SALA DE AULA	57
3.1 A docência pensada através do perfil acadêmico, profissional e pessoal: Quem são as professoras-estudantes investigadas?.....	57
3.2 As mil maneiras fabricadas pelas professoras sobre o planejamento enquanto texto escrito.....	65
3.3 As mil maneiras de recontextualizar o planejamento pensado-vivido.....	76
CONSIDERAÇÕES FINAIS	84
REFERENCIAS	87
ANEXO 1 – REGISTRO DOS PLANOS DE AULA DA PROFESSORA CARLA.....	92
ANEXO 2 – REGISTRO DOS PLANOS DE AULA DA PROFESSORA DÉBORA	96
APÊNDECE 1 – QUESTIONÁRIO PARA OS ESTUDANTES DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UFPE/CAA (PESQUISA EXPLORATÓRIA)	98
APÊNDECE 2 – ENTREVISTA INICIAL.....	100
APÊNDECE 3 – ENTREVISTA AO LONGO DAS OBSERVAÇÕES	101

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa se insere nas discussões sobre o currículo, sobretudo nos estudos das práticas curriculares no cotidiano escolar. Assim, investigamos o currículo materializado nas práticas dos *sujeitos ordinários* (CERTEAU, 2012) que inventam no seu cotidiano as práticas curriculares. O interesse pela temática tem sua gênese a partir das discussões proporcionadas pela participação no grupo de pesquisa “Discursos e Práticas Educacionais”¹, porém o objeto desenhou-se após a realização da pesquisa PIBIC² intitulada “Contribuições do currículo vivido no curso de pedagogia para a prática pedagógica do aluno-professor em formação nas IES públicas e privadas na região do agreste”³, que teve como resultado o elucidamento dos componentes curriculares que mais dialogavam com a prática docente dos professores em formação.

Na pesquisa em questão, tomamos por objetivo a análise do currículo vivido do curso de Pedagogia e sua contribuição para a prática docente das alunas-professoras em formação nas Instituições de Ensino Superior (IES) privadas e públicas do município de Caruaru. Nessa direção, os achados revelaram que na ótica dos sujeitos da IES pública os componentes que mais dialogam com o campo de atuação foram as metodologias de ensino, não apenas porque trabalham métodos de ensino diversificados, mas sobretudo por possibilitarem embasamento teórico no direcionamento da prática. Já na IES privada, as alunas-professoras enfatizaram principalmente um componente de natureza teórico-prática denominado “prática de ensino e estágio supervisionado”, por tornar possível uma prática docente problematizadora a partir da vivência do estágio, visto que neste componente as alunas-professoras teriam a oportunidade de problematizar a prática do professor regente⁴ e assim repensar a própria prática. Apesar de encontrarmos nuances diferenciadas nos discursos dos sujeitos, podemos perceber que o

¹ Grupo cadastrado na plataforma do Diretório dos Grupos de Pesquisa do CNPq e coordenado pela Doutora em educação Lucinalva Almeida (UFPE-CAA) Professora dos Programas (PPGEduC e PPGE). Acessar em <<http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/5477277215976700>>.

² São pesquisas realizadas através do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica apoiado pelo CNPq, ao qual proporciona o contato de alunos de graduação na pesquisa científica.

³ Esta pesquisa realizada no período de 2012-2013 sob orientação da Professora Doutora Lucinalva Andrade Ataíde de Almeida, fez parte do projeto aprovado no Edital MCT/CNPq/MEC/CAPES nº 02/2010 - Ciências Humanas, Sociais e Sociais Aplicadas, 2010 a 2012.

⁴ Assim era chamado na IES o professor responsável pela sala de aula onde as estudantes realizavam o estágio.

currículo vivido nas duas instituições promove aproximações com o campo de atuação, oportunizando o diálogo entre a prática e a teoria.

Para realizar essa investigação, o procedimento utilizado para produção dos dados foi a entrevista, com o intuito, como já salientamos, de compreender, pela ótica das alunas-professoras a contribuição efetiva da formação para a sua prática docente. Dessa maneira, naquele momento não era objetivo conhecer o que acontece nessa prática, qual o uso feito pelas professoras dos conhecimentos proporcionados pela formação na sua prática, ou como a formação recebida pelas professoras se materializava na sala de aula e no cotidiano escolar, menos ainda entender os efeitos da formação das professoras na relação com os outros conhecimentos mobilizados por elas e pelos outros sujeitos que dão vida à escola e que são frequentemente compartilhados no cotidiano escolar.

Aquela investigação nos proporcionou ouvir as alunas-professoras, sujeitos que se encontravam no entremeio de dois lócus enunciativos, isto é, ocupavam concomitantemente a posição de professoras do ensino fundamental das séries iniciais e de estudantes do curso de Pedagogia, o que lhes possibilitava a emergência de discursos oriundo dos dois contextos. Isto permitiu que conhecêssemos como a formação recebida no curso as auxiliavam no exercício da docência, como concebiam o currículo vivido nas correspondentes instituições e se de fato essa formação subsidiava o seu fazer docente.

Nesse sentido, a pesquisa foi relevante para que compreendêssemos essencialmente quais os componentes curriculares estavam em sintonia com os anseios, as demandas, as urgências e as incertezas dessas professoras que produzem nas escolas, juntamente com os alunos, os currículos *pensadospraticados* (OLIVEIRA, 2013a), que são fruto de negociações, transgressões, diálogos e conflitos construídos diariamente no interior das escolas.

Ora, a pesquisa possibilitou essas compreensões supramencionadas, ora nos causou inquietudes, sobretudo no que concerne às práticas curriculares das professoras. Destarte, ao entrevistar as alunas-professoras, nossa curiosidade foi aguçada sobretudo ao que se refere à vivência dessa prática curricular, pois a prática curricular, praticada por esses sujeitos conjuntamente com seus alunos, é muito mais ampla e dinâmica, tendo em vista que “esses currículos criados no cotidiano são mais ricos e complexos, pois incluem muitos outros conhecimentos, expressam e negociam valores morais, sociais, políticos; incluem as relações entre os diferentes atores/autores do cotidiano em que se inscrevem” (OLIVEIRA, 2013a, p. 192).

Assim, moldamos o objeto da presente pesquisa tendo em vista as práticas curriculares dos sujeitos comuns do cotidiano escolar, as professoras do ensino fundamental dos anos

iniciais, que produzem diariamente com seus alunos e alunas os currículos das escolas. Ao tratarmos do cotidiano, não o consideramos como espaço de repetição de ações mecanicamente executáveis. Ao contrário, entendemos o cotidiano escolar como sendo o lugar de acontecimentos dinâmicos e singulares onde os sujeitos que nele constroem, reelaboram e ressignificam saberes estão todo o tempo produzindo *os currículos*.

Nessa direção, compreendemos currículo como práticas discursivas que disputam estabilização de sentidos num movimento de circulação de discursos entre a política e a prática curricular. Nessa ótica, consideramos que o debruçar sobre a prática é uma escolha sobretudo política, pois concebemos ser de extrema importância estudar as *artes de fazer* das professoras que, com as *táticas astuciosas, fabricam* (CERTEAU, 2012) os currículos cotidianamente.

Esta relevância se expressa primeiramente porque essas *artes de fazer*, por vezes, não são consideradas “artes”, devido ao caráter espontâneo e assistemático das ações cotidianas. O sentido de “arte” evidenciado por Certeau (2012) consiste na maneira como os sujeitos se apropriam de uma cultura instituída, de normas estabelecidas e de políticas lançadas, de modo a subvertê-las. Nessa direção, os sujeitos ao “consumirem” esses produtos/produções elaboram outros usos, “com mil maneiras de caças não autorizadas” (CERTEAU, 2012, p. 38) inventando outras práticas no cotidiano que não são reconhecidas como práticas oficiais. Portanto, as *artes de fazer* atuam na clandestinidade, e como voltam-se para o momento da vivência, aproveitando as brechas, não são descobertas, permanecendo na marginalidade.

No entanto, abrimos um parêntese para explicitar que, com isso, não queremos dicotomizar as relações existentes entre as *artes de fazer* e as prescrições normativas. Na verdade, as *artes de fazer* tanto incorporam como reelaboram os elementos das normatizações, de tal modo que são artes por não negar totalmente as prescrições e ao mesmo tempo recontextualizá-las.

De forma análoga, os sujeitos que dão vida ao espaço escolar e que fabricam os currículos, frequentemente, não são considerados sujeitos de saberes, mas reprodutores de conhecimentos produzidos “fora da escola”. No caso dos professores e professoras, a esses ainda resta a especificidade de “transmissores de conhecimentos”. Esta compreensão deriva das concepções tradicionais sobre a relação teoria e prática arraigadas na formação de professores, nas quais, segundo Tardif (2000),

[...] o saber está somente do lado da teoria, enquanto a prática ou é desprovida de saber ou portadora de um falso saber [...]. Além disso, ainda segundo essa concepção tradicional, o saber é produzido fora da prática (por exemplo, pela

ciência, pela pesquisa pura, etc.) e sua relação com a prática, por conseguinte, só pode ser uma relação de aplicação (TARDIF, 2000, p. 119).

De acordo com o autor, é uma ilusão acreditar que possam existir teorias descoladas das práticas e sujeitos sem saberes. Contrapondo-nos às perspectivas tradicionais, consideramos que os professores e professoras estão constantemente a “fabricar” outros saberes e fazeres no cotidiano escolar, que ora se distanciam ora se aproximam e ora se distanciam e se aproximam concomitantemente das políticas educacionais instituídas. Todavia, como aponta Kretli (2009, p. 4, ANPEd)⁵, “esses conhecimentos, muitas vezes, não têm sido reconhecidos, nem proclamados em pesquisas e ou documentos oficiais”. Assim, essas práticas que são silenciadas acabam por significar sentidos de reprodução, repetição e aplicação das normas instituídas, negando-se, desta maneira, os saberes desses sujeitos.

Além disso, a escola é um lugar “comum” onde todos nós, pesquisadores iniciantes ou experientes, estivemos por muitos e muitos anos, seja no papel de alunos e/ou professores, e assim toda essa familiaridade nos faz suspeitar que já conhecemos o que se passa no interior dos muros da escola. Toda essa “normalidade”, sobretudo quando se trata das escolas públicas, é comumente difundida através de um quadro caótico de constante negligência para com o ensino.

Todavia, essa descrença com o ensino público não se restringe apenas aos investimentos governamentais e à gestão do sistema educativo, mas também recaem sobre aqueles que estão na base do oferecimento de uma educação escolarizada, os gestores escolares e sobretudo os professores e professoras, seja porque são culpabilizados, seja porque são tidos como meros reprodutores de “pacotes prontos de políticas”. Ou seja, os movimentos da fabricação das práticas através dos usos que esses sujeitos fazem com as políticas que são implementadas não é considerado válido, pois os professores e professoras são tidos como sujeitos meramente “transmissores de conhecimentos”.

Dessa maneira consideramos que o estudo aqui realizado pretendeu colocar em evidência essas práticas abafadas pelos alardes das “estatísticas oficiais” que institucionalmente divulgam que as escolas públicas estão fadadas ao fracasso. Assim como Kretli (2009, p. 3, ANPEd), “sabemos o quanto se faz necessário discutir e divulgar as táticas e artimanhas dos professores porque, através delas, podemos anunciar outro fazer pedagógico, diferente daqueles

⁵ Os trabalhos que provem do levantamento realizado nos anais dos encontros anuais da ANPEd, serão indicados pela sigla do evento após a página.

que costumam considerar o professor como técnico desqualificado”. Portanto, justificamos a importância dessa pesquisa por esta ênfase, mas não só.

Sublinhamos que, ao tratar da prática curricular, não estamos versando sobre práticas descontextualizadas e desvinculadas do contexto global. Nesse processo, Ball (2001) nos ajuda a compreender que, mesmo sendo um fenômeno mundial, a globalização é incorporada por cada nação de maneira diferente, ou seja, mesmo influenciando os contextos locais, a globalidade simultaneamente congrega as influências dos espaços locais, havendo assim um imbricamento entre os âmbitos locais e globais de modo que essa combinação hibridizada, complexa e dinâmica entre os contextos passa a não permiti dicotomizar as interpretações do que é considerado local ou global.

Dessa maneira, as práticas carregam em seu bojo as marcas das políticas de modo que elas também se constituem a partir das práticas. E, nesse sentido, não estaremos dicotomizando o cotidiano como sendo reprodução ou ressignificação de normatizações. Contudo, estamos considerando o movimento que dinamiza esse cotidiano escolar.

Nessa direção, entendemos que é relevante investigar o processo de fabricação das práticas de currículo, com ênfase para o fazer do professor a partir da tensão do planejamento que é pensado e materializado na aula, tendo em vista que é através do planejamento que professores e professoras (re)pensam, (re)elaboram, (re)constroem a sua prática. Para além disso, o consideramos como instrumento indispensável no fazer pedagógico por entendermos que a atividade docente vai muito além de “transmitir um conhecimento”.

Nessa ótica, o quê planejar, porquê planejar e como planejar a atividade docente tornam-se preponderantes para tomar as decisões pedagógicas sobre as quais os docentes estão sujeitos. Sendo assim, é necessário planejar de maneira intencional essa prática. Nessa ótica, o planejamento de aula não se resume ao um plano fechado e pré-estruturado. Na verdade, ele é um processo que está em movimento entre o pensado e o vivido, e por isso, buscamos nessa investigação compreender esse dinamismo.

Em contraste com a relevância salientada acima, o levantamento realizado na Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) apontou que, ao menos nos GTs investigados (GT 03 – Didática, GT 08 – Formação de professores, GT – 12 Currículo), pouco se tem pesquisado sobre o planejamento. Isto porque, encontramos somente um trabalho no GT de Currículo que trazia o planejamento nas palavras-chave, e um outro no GT de didática que trata da aula dita, *planejada* e *vivida*.

Considerando o período em que realizamos o levantamento, entre os anos de 2004 a 2013, e partindo da relevância das Reuniões da ANPEd, tida como o principal evento acadêmico

para o campo da educação no país, acreditamos que isto seja um indicativo da ausência de pesquisas relacionadas com a problemática do planejamento, sobretudo, a partir do enfoque no qual o abordamos. Isto porque, ao tratarmos do planejamento de aula, como já salientado, não versamos numa perspectiva técnica, mas sobretudo a partir do movimento entre o pensado-vivido nas práticas curriculares cotidianas.

Além disso, o levantamento revelou que o termo cotidiano é um enunciado recorrente nos trabalhos apresentados na ANPED, sobretudo no GT de Currículo, onde encontramos 29 trabalhos. Já no GT de Formação de Professores, apesar desse se revelar como o maior número de publicações entre os três GTs, não encontramos nenhum. No GT 03 de Didática encontramos 3 trabalhos. No que se refere à prática curricular, foram 11 trabalhos encontrados apenas no GT de Currículo.

Tendo em vista essa conjuntura justificamos a construção dessa investigação ao apresentarmos enquanto problema de pesquisa: Como se “fabrica” nas práticas curriculares das professoras dos anos iniciais do ensino fundamental o movimento do planejamento de aula pensado-vivido através das estratégias de ensino materializadas na aula?

Do mesmo modo que apontamos como objetivo geral: Compreender nas práticas curriculares de professoras dos anos iniciais do ensino fundamental o movimento do planejamento de aula pensado-vivido através das estratégias de ensino materializadas na aula. Este se desdobrou em três específicos, a saber: 1- Analisar a produção discursiva do planejamento de aula pensado e sistematizado enquanto texto; 2- Identificar, no discurso das professoras, as referências que elas utilizam para selecionar as estratégias de ensino nas suas aulas; 3- Analisar as estratégias de ensino das professoras mobilizadas no cotidiano escolar para recontextualizar o planejamento.

Nessa direção, o leitor irá encontrar o texto organizado da seguinte estrutura: Capítulo 1: Dialogando com os autores, Capítulo 2: Percurso metodológico, Capítulo 3: Pensado-vivido no planejamento cotidiano da sala de aula, e Considerações finais.

CAPÍTULO 1 – DIALOGANDO COM OS AUTORES

Tomamos como objeto central desse estudo as práticas curriculares de professoras do ensino fundamental dos anos iniciais e nessas práticas investigamos o planejamento de aula pensado-vivenciado no cotidiano escolar. Assim, neste capítulo buscamos apresentar as filiações teóricas que tomamos para embasar nossa compreensão sobre tal fenômeno educativo.

Primeiramente, para elucidar o que compreendemos por prática curricular, consideramos necessário explicitar a perspectiva de currículo que adotamos, visto que o campo teórico-prático do currículo é marcado por uma multiplicidade de concepções, tornando o currículo um termo polissêmico em dois sentidos. Em primeiro lugar, pelas diferentes teorias que se incubem de estabilizar contingentemente um sentido de currículo. E, em segundo lugar, pôr o currículo se constituir de uma multiplicidade de facetas, movimentando-se entre pensado, proposto e vivido em diversos contextos através da política e da prática curricular.

Para melhor elucidar a partir de que compreensão tomamos o currículo e as práticas curriculares, apresentamos os seguintes tópicos: “Currículo enquanto prática discursiva”, “O movimento do currículo pensado e praticado em diferentes âmbitos” e “Cotidianos inventados nas escolas: práticas curriculares fabricadas”. Neste último articulamos o estudo do cotidiano escolar através das práticas curriculares. Isto nos permite entender que os sujeitos desse cotidiano mobilizam e produzem saberes e conhecimentos imbricados nesse processo, advindo das tensões entre o currículo oficial e o real. Nesse sentido, desdobramos a temática ainda em mais dois tópicos que explicitam a dinâmica do cotidiano escolar e produção de saberes. São eles: “As táticas e estratégias de professores e professoras que trançam o cotidiano escolar” e “Os saberes docentes: artes de fazer do sujeito ordinário”.

Por fim, focalizamos o planejamento de aula retomando concepções e práticas presentes na história recente que delimitam muitos discursos acerca da compreensão do ato de planejar, tratado no sexto tópico intitulado “O ato de planejar a aula: dimensão técnica ou política?”. No último tópico, “planejamento de aula: processo dinâmico e reflexivo”, apontamos nossa compreensão sobre o planejamento de aula.

1.1 Currículo enquanto prática discursiva

Ao situarmos o currículo como sendo um termo polissêmico e um campo epistêmico de disputa na constituição de sentidos acerca da definição de currículo, várias são as correntes e concepções que buscam definir o entendimento sobre esse termo. Portanto, consideramos primordial situar a partir de que perspectiva e de que lugar tratamos desse campo epistêmico.

Assim, salientamos que o concebemos à luz da nossa abordagem teórica-metodológica, a Análise do Discurso (AD), que, por ser de natureza teórica e metodológica, não se restringe apenas a um instrumento de análise. Dito de outro modo, significa que AD congrega concomitantemente o método analítico e a teoria acerca do discurso para tratar do objeto investigado. Desta maneira, a AD perpassa todo trabalho, pois o objeto que esta analisa é um objeto discursivo. Destarte, compreendemos o currículo como prática discursiva. O discurso, definido por Orlandi (2013) como efeitos de sentidos entre interlocutores, é concebido em sua materialidade, isto é, o dizer não é apenas um modo de comunicar, mas, sobretudo, efeitos de sentido produzidos através da historicidade.

Desse modo, compreender o currículo como práticas discursivas implica conceber que o currículo produz sentidos nos diferentes contextos em que se constitui. Esses contextos são formulados a partir das práticas dos sujeitos tanto no momento de prefigurar, prescrever e vivenciar o currículo, a nível macro, através das políticas curriculares, como na dimensão da realização na sala de aula. Em todos esses espaços, o currículo circula estabilizando e ao mesmo tempo deslocando diferentes sentidos.

Sendo assim, o currículo é produzido a partir de políticas materializadas em distintos contextos, e de práticas inventadas no cotidiano das escolas. São práticas discursivas de saberes por exprimir os saberes sistematizados ou assistemáticos, legitimados ou marginais, dos diferentes sujeitos que o produz. No entanto, esses diferentes saberes não convivem de maneira harmoniosa, nem são expressos de maneira homogênea. Por isso mesmo, são práticas discursivas de poderes, pois os saberes estão em constante disputas, negociações, negações e silenciamentos pleiteando espaço no currículo. E, simultaneamente, esses discursos produzidos pelo currículo se fazem nas práticas discursivas dos sujeitos, e, assim, o currículo, além de se constituir enquanto prática discursiva de saberes-poderes, também é uma prática de fazeres, porque estes se fazem nas ações dos sujeitos *políticopraticantes*⁶.

⁶ “sujeitos de conhecimentos, emoções, valores, escolhas políticas, histórias de vida” (OLIVEIRA, 2013a, p. 376).

Nessa direção, o currículo não pode ser considerado um campo neutro, pelo contrário, trata-se de um processo de negociação no qual interesses antagônicos disputam a estabilização de sentidos. Tomando a dimensão discursiva, Chiquito e Eyng explicitam que

[...] uma vez que ele [o currículo] fabrica as formas particulares de discurso, constrói aquilo que passa a ser o seu próprio campo epistemológico. Por essa via, o currículo faz muito mais do que representar o mundo das coisas. Ele fabrica, cria, inventa. E vai além: fabrica-se, cria-se e inventa-se. Desdobrando-se sobre si mesmo. Uma ação sobre ação. Produz não apenas as coisas, que serão ensinadas e aprendidas, como também as maneiras como essas coisas são ditas, narradas, explicadas. Com isso, o currículo como uma prática de linguagem, ao fabricar o (seu) mundo, os habitantes e as formas de habitar, pode ser entendido como uma prática que é também política, uma vez que esse aspecto gerativo do currículo tece, a todo instante, relações de saber-poder (CHIKUITO; EYNG, 2008, p. 4, ANPEd).

Assim, o currículo no espaço pedagógico constrói e elabora as diferentes formas de ser e estar no mundo, engendrando práticas, valores, concepções e saberes. Isso tudo envolto pelas disputas de saber e poder que o condicionam, modelam e legitimam através da produção e recriação de conhecimentos.

A esse debate, as autoras Lopes e Macedo (2011) acrescentam que o currículo, tomado como prática discursiva, exige a compreensão de que se trata de uma prática de poder, mas, também, de produção de sentidos não-fixos que estão em disputa, interpelados pelos diferentes discursos sociais e culturais contingentes, contextuais e históricos. Nessa direção, o currículo “[...] nos governa, constrange nosso comportamento, projeta nossa identidade, tudo isso produzindo sentidos” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 41). Sendo assim, fica evidenciado os jogos de poder na busca por fixar provisoriamente os sentidos que permeiam a constituição do currículo. Dessa forma, consideramos que há uma circularidade de discursos que produzem o currículo em diferentes âmbitos.

1.2 O movimento do currículo pensado-praticado em diferentes âmbitos

A perspectiva de currículo que tomamos permite-nos considerar que pensar e materializar o currículo não são etapas dicotômicas e estanques do processo de produção curricular. Ao contrário, estes elementos estão imbricados, pois os sujeitos que “pensam” o currículo, frequentemente considerados “especialistas”, ao “pensarem” esse currículo produzem práticas discursivas que disputam estabilizar sentidos sobre o currículo no âmbito político-administrativo-teórico e assim, materializam práticas discursivas acerca do currículo.

Do mesmo modo, aqueles considerados por alguns como sendo simples “reprodutores” de currículos, ao materializarem, o recriam e ressignificam a partir da troca de saberes na relação com os outros sujeitos do cotidiano escolar.

Nessa ótica, corroboramos com Oliveira (2013b) ao explicitar que “[...] não há prática que não integre uma escolha política e que não há política que não se expresse por meio de práticas e que por elas não sejam influenciada” (p. 376). Dessa forma, ao tratarmos da prática curricular compreendemos que esta não está isolada, mas são expressões recontextualizadas de políticas curriculares.

É o que podemos perceber a partir da abordagem do ciclo de políticas formulada por Ball, que contribui para esta discussão ao apontar que a produção política não se restringe apenas à esfera administrativa. Para este autor, as perspectivas que separam as fases da formulação e implementação da política desconsideram as disputas e os embates existentes nesse processo. Na formulação da abordagem do ciclo de políticas, Ball entende que os professores não estão totalmente excluídos do processo de produção da política, pois o texto político se configura a partir de dois formatos, o *prescritivo* e o *escrevível*. No *prescritivo*, a política apresenta as normatizações e os direcionamentos que devem ser seguidos, no formato *escrevível*, o texto é mais aberto e permite a interpretação, convidando o leitor a ser coautor. Assim, Ball, ao considerar que os textos políticos possuem os dois formatos, defende que há possibilidade de ressignificação da política ao invés de apenas reprodução (MAINADES, 2006).

Dessa maneira, a abordagem do ciclo de política permite a compreensão de que política e prática estão imbricadas, visto que a produção política que se efetiva num ciclo contínuo entre os diferentes contextos de produção – influência, texto, prática, efeitos e estratégias – está marcada nas práticas curriculares dos docentes e discentes. Do mesmo modo as políticas se materializam nas práticas e por elas são influenciadas.

Para elucidar melhor esta relação híbrida entre os contextos de produção de política, e, por conseguinte de práticas, precisamos primeiro salientar que estes contextos não são lineares, e nem sequencias, mas uma produção circular onde os discursos emergentes em um dado contexto encontram-se presentes em outros, através da produção discursiva dos diferentes sujeitos que legitimam cada espaço. Deste modo, percebe-se uma inter-relação entre os contextos que são representações simbólicas e não físicas das arenas e dos grupos que produzem as políticas e práticas curriculares.

Nessa direção, o contexto de influência pode ser compreendido como a arena de disputa de estabilização de um discurso que será incorporada em uma política. Por sua vez, o contexto

da produção do texto refere-se à produção do discurso enquanto texto, quer dizer, o texto político propriamente dito. Além desses, um outro contexto é indispensável ser considerado: trata-se do contexto da prática onde os sujeitos da produção das políticas são aqueles que são considerados os consumidores de políticas verticalizadas. Porém, ao invés de simplesmente reproduzir as políticas pensadas por “outros”, esses sujeitos, no âmbito da prática, reformulam e recriam as políticas de acordo com suas concepções, valores e condições que o cotidiano os impõem. Portanto, essas políticas não serão reproduzidas tal como foram concebidas, pois no movimento de materialização os discursos que circulam entre os contextos produzem novos sentidos de tal modo que políticas outras são produzidas e mobilizadas nessa materialização. Mais dois contextos são formulados por Ball, que completam o ciclo: o contexto dos resultados ou efeito preocupa-se com os impactos das políticas nas interações de desigualdade; e o contexto de estratégia política seriam ações e propostas que lidam com as desigualdades instituídas com as políticas.

Nessa perspectiva, o conceito de política é ampliado ao considerarmos a política como uma dimensão que perpassa as decisões e posicionamentos dos sujeitos nas diferentes situações sociais cotidianas, sobretudo nos espaços institucionalizados. Por isso que ao tratarmos das práticas curriculares estaremos tratando das políticas de currículo, e assim consideramos que as dimensões política e prática não são polaridades, mas dimensões inseparáveis que se complementam através das multi facetas que formam o currículo.

Além disso, os sujeitos, nos diferentes espaços em que o currículo é produzido, atribuem novos sentidos de produção curricular, e neste movimento recriam currículos. Assim, seja nos espaços escolares e não escolares, seja nas instituições de ensino superior, não poderíamos falar de um currículo no singular, mas de currículos em disputa por significação, o pensado, o proposto e o vivido, imbricados entre o oficial e o real.

O currículo pensado e proposto, também chamado de currículo oficial ou prescrito, é aquele que se materializa a partir da política de currículo, dando origem ao documento que normatizam as práticas curriculares. De acordo com Silva e Almeida (2013), esta dimensão do currículo em sua essência “[...] são expressão de um determinado projeto de sociedade que se materializa numa realidade formada por sujeitos, que se dá num processo cíclico, a partir de uma declaração de interações e intencionalidades” (p. 131). Este documento direciona as práticas dos sujeitos nas instituições de ensino e incorporam os embates na estabilização de sentidos contingentes tanto de referências locais como nas globais.

Nesse processo, o local e o global conforme Ball (2001), estão em movimentos de constante influencia e complementariedade na medida em que cada localidade incorpora a

globalidade de maneira diferente. Nesta tensão, mesmo havendo uma determinação legal através dos decretos, diretrizes e leis, que regem a política de currículo, no currículo pensado e proposto nas instituições de ensino percebemos uma multiplicidade de sentido produzido a partir da concepção de formação de sujeito que cada espaço pretende formar como foi indicado nas pesquisas de Almeida e Silva (2014, p. 1453) “[...] mesmo havendo uma determinação nacional direcionada pelas políticas curriculares materializadas nas DCNs [Diretrizes Curriculares Nacionais], cada IES recontextualiza as normatizações de acordo com suas concepções teóricas e epistemológicas, mesmo em instituições localizadas na mesma região”.

No que se refere ao currículo vivido, este é materializado pelos sujeitos das instituições de ensino superior, especialmente os professores e alunos no âmbito da sala de aula, que tomado enquanto prática, transcende a dimensão prescritiva e possibilita a inserção de outros saberes-fazer dos sujeitos que por vezes não são reconhecidos como produtores de currículo. Nessa ótica, assumimos o sentido de currículo vivido a partir de Souza Júnior (2007) ao explicar que:

[...] o currículo não é apenas a expressão documental que guia as ações docentes e discentes na escola, ele é a própria vida da escola e, em especial, no movimento de constituição dos saberes escolares, expressando-se tanto no Projeto Político-Pedagógico dessa instituição como na sala de aula. Nessa perspectiva ele materializa a dialeticidade da educação, deixando evidentes os princípios de historicidade, intencionalidade, unidade teoria-prática e criticidade da ação pedagógica (SOUZA JÚNIOR, 2007, p. 72).

Nessa dimensão, o currículo torna-se ainda mais complexo e mais dinâmico por materializar e dar vida ao documento prescrito, corporificado a partir das relações pedagógicas no espaço escolar. Nesse sentido, esse movimento curricular está em constante transformação sendo direcionado pelas concepções epistemológicas e políticas dos sujeitos da instituição, e ao mesmo tempo formando e legitimando concepções de saber, de ser e agir no mundo.

De forma idêntica, o currículo pensado e proposto é constituído a partir dos discursos que circulam no vivido. Embora que este último, ao materializar o pensado e proposto se torna mais amplo, pois pensado e proposto são recriados a partir da *dinâmica própria da prática* (SARTI, 2008). Assim, o currículo é a síntese dessas dimensões que se entrelaçam e constituem as políticas-práticas curriculares reveladas nas práticas discursivas dos sujeitos, que investigaremos em um espaço de produção particular, no cotidiano da escola.

1.3 Cotidianos inventados nas escolas: práticas curriculares fabricadas

Ao tomarmos o currículo enquanto prática como objeto de investigação, estamos estudando o currículo na materialidade imprevista e fluida das ações cotidianas dos sujeitos que os recriam. O cotidiano é o espaço-tempo dos *sujeitos ordinários*, quer dizer, do sujeito comum que é tido como subordinado e fadado a reproduzir e obedecer às *estratégias* impostas por quem está no controle do jogo de poder. Nesse sentido, o cotidiano é lugar da invisibilidade, da marginalidade, da clandestinidade, do *consumo* e por isso mesmo das *astúcias*, das *burlas*, e das *artes de fazer*. É nesse cotidiano tão comum e despretensioso que os *sujeitos ordinários* estão constantemente a tecer as tramas da cotidianidade (CERTEAU, 2012).

É nessa trama do comum que os sujeitos atuam sempre de forma diversa e singular, mas passam despercebidas as lógicas, as reformulações e ressignificações que os sujeitos fazem com as ordens institucionalizadas. Isto porque esses *sujeitos ordinários* são vistos como os sem força, sem poder, sem autoridade, e é justamente a característica que os destitui da posição do poder, que os mobiliza a realizar as *mil e uma maneiras não autorizadas de fazer* no cotidiano. Por isso, as práticas reinventadas no cotidiano são consideradas *artes de fazer*, na medida que os sujeitos comuns utilizam artimanhas para burlar as prescrições e assim, construir cotidianos inventados e por isso complexos.

Nessa ótica, consideramos que o pensamento de Michel de Certeau traz importantes contribuições para pensarmos as práticas curriculares construídas no chão da escola. Isto é, a escola também é espaço onde, por vezes, os sujeitos que reinventam o cotidiano escolar são julgados consumidores de políticas educacionais verticalizadas que desconsideram as especificidades de cada instituição de ensino e que, portanto, estão destinados a reproduzir políticas de currículo pensadas por uns, os especialistas, e executadas por outros, os professores e alunos.

Nessa direção, Certeau (2012) nos possibilita um outro olhar para esse cotidiano escolar, na medida em que compreendemos que nesse espaço os tais “consumidores” de políticas educacionais fazem outros usos dessas políticas, mas institucionalmente suas *fabricações* não aparecem nas versões oficiais sobre o que dizem que fazem das escolas. Assim, o movimento do cotidiano escolar passa despercebido pelas estatísticas que resultam das avaliações externas que de algum modo buscam controlar/fiscalizar/divulgar as práticas dos sujeitos na cotidianidade do espaço escolar.

E, assim, as práticas curriculares seguem por vezes silenciosas e silenciadas, porém envolvem as possibilidades circunstâncias onde as práticas são construídas. Dessa maneira, as práticas curriculares carregam em seu bojo, além das marcas discursivas dos sujeitos que as

constituem, o contexto onde essas práticas ocorrem, pois, de acordo com Alves e Oliveira (2010),

[...] em nossas atividades cotidianas, os currículos que criamos misturam elementos das propostas formais e organizadas com as possibilidades que temos de implementá-las e o acordo ou desacordo que temos de implantá-las e o acordo ou desacordo que temos sobre elas. Por sua vez, essas possibilidades se relacionam com aquilo que sabemos e em que acreditamos, ao mesmo tempo que são definidas na dinâmica de cada turma, dos saberes dos alunos, das circunstâncias de cada dia de trabalho (ALVES; OLIVEIRA, 2010, p. 96).

Assim, as práticas curriculares são construções cotidianas, fruto da dinâmica e complexa relação entre os diferentes saberes que constantemente estão sendo mobilizados pelos sujeitos no espaço escolar, da relação entre as concepções de mundo conflitantes que esses sujeitos compreendem, que, por sua vez, decorrem das diferentes histórias de vida desses sujeitos. Além de se constituir também, a partir dos condicionantes políticos, históricos, culturais e sociais que fazem a escola. Desta forma, pensar o currículo na dimensão das práticas curriculares cotidianas que estão em gestação nas diferentes escolas significar reconhecer que

[...] ao participarem da experiência curricular cotidiana, ainda que supostamente seguindo materiais curriculares preestabelecidos, professores/professoras e alunos/alunas estão tecendo alternativas práticas com fios que as suas próprias atividades práticas, dentro e fora da escola, lhe fornecem. Sendo assim, poderíamos dizer que existem muitos currículos em ação em nossas escolas, apesar dos diferentes mecanismos homogeneizadores (ALVES, 2011, p. 40).

Portanto, as práticas curriculares, de acordo com estas autoras, só podem ser encontradas através dos saberes dos sujeitos praticantes construtores de currículo. Estes saberes se constituem no âmbito do cotidiano escolar, que modela as práticas curriculares produzidas por professores/professoras e estudantes. Assim, “uma prática curricular consistente somente pode ser encontrada no saber dos sujeitos praticantes do currículo, sendo, portanto, sempre tecida, em todos os momentos e escolas” (ALVES, 2011, p. 41).

Todavia, Oliveira e Sgarbi (2008, p. 87) alertam que os sujeitos *praticantes da vida cotidiana* fazem outros usos com as regras que supostamente estão submetidos, e por isso mesmo, “[...] não é possível considerar a existência de um cotidiano vivido fora das estruturas sociais, regras e valores nas quais ele se inscreve, mas também não parece razoável compreendê-lo fora das ações reais dos sujeitos que nele vivem”. Assim sendo, o cotidiano

escolar onde as práticas curriculares são fabricadas manifesta-se através desse movimento de reprodução e fabricação, normatização e consumo, controle e astúcia, *estratégias* e *táticas*, como abordaremos a seguir.

1.4 As táticas e estratégias dos professores e professoras que trançam o cotidiano escolar

É na prática curricular que professores e professoras com seus alunos e alunas reinventam o cotidiano e ressignificam o currículo no espaço da sala de aula. Essa reinvenção acontece através das *táticas* e *estratégias* que os diferentes sujeitos mobilizam no espaço social. Para Certeau (2012), as *estratégias* são as normas instituídas por *sujeitos de querer e poder* que regulam as ações dos sujeitos subordinados. Não é qualquer pessoa que produz as *estratégias*, apenas aqueles que ocupam uma posição que lhes possibilita autoridade para instituir *estratégias* de controle do “fraco”.

No que se refere às *táticas*, Certeau (2012) define-as enquanto a *arte do fraco*, ou seja, são as formas que os sujeitos comuns encontram para driblar as *estratégias* impostas pelos sujeitos de poderes. Dessa forma, a *tática*

Aproveita as “ocasiões” e delas depende, sem base para estocar benefícios, aumentar a propriedade e prever saídas. O que ela ganha não se conserva. Este não lugar lhe permite sem dúvida mobilidade, mas numa docilidade aos azares do tempo, para captar no voo as possibilidades oferecidas por um instante. Tem que utilizar, vigilante, as falhas que as conjunturas particulares vão abrindo na vigilância do poder proprietário. Aí vai caçar. Cria ali surpresas. Consegue estar onde ninguém espera. É astúcia. (CERTEAU, 2012, p. 95).

Assim, é por meios das *astúcias* que os *sujeitos ordinários* se valem das *táticas* para transformar o estabelecido pelo poder instituído⁷, e nas artimanhas *fabricam* os cotidianos. Assim, o cotidiano espaço-tempo do comum está sendo trançando por esses sujeitos de forma silenciosa e ao mesmo tempo turbulenta. Silenciosa, pois a esses sujeitos comuns não se dão crédito de criação, apenas de reprodução e consumo. Entretanto, concomitantemente no bojo de uma cotidianidade silenciada, os sujeitos ordinários recriam de *mil e uma maneiras*, na turbulência da oportunidade do escape, outros usos para as normas preestabelecidas.

⁷ Nesta pesquisa, o poder instituído foi revelado via políticas educacionais, por meio da seleção do livro didático, bem como, através da secretaria municipal de educação, e representada na figura da gestão escolar. Além disso, as próprias docentes estabeleciam as estratégias na medida em que eram elas que construíam os planejamentos de aula.

Nessa direção, os professores e professoras, ao *fabricar* as práticas curriculares, se valem ao mesmo tempo de *estratégias* e *táticas*, pois, ao mesmo tempo que este é considerado “fraco” diante de um sistema educacional, também é um sujeito de autoridade institucional na sala de aula perante os alunos e alunas. Portanto, os docentes ao passo em que se utilizam de *táticas* para recontextualizar as políticas educacionais, instituem *estratégias* no processo de ensino-aprendizagem, tanto para controle como para possibilitar a aprendizagem dos discentes.

Nessa ótica, ao situarmos o objeto dessa investigação, que pretende compreender nas práticas curriculares dos professores e professoras o movimento do planejamento de aula pensado-vivido através das estratégias de ensino materializadas na aula, consideramos que a ação que o professor ou professora realiza ao materializar o planejamento de aula pode ser para burlar (*tática*) ou para perfazer (*estratégia*) o planejamento. Nesse sentido, concebemos o planejamento de aula como uma *estratégia* construída pelo próprio professor que ao se materializar, defronta-se com a dinamicidade do cotidiano escolar que abriga sujeitos diversos, sendo (re)elaborado através das *táticas*.

Sendo assim, professoras e professores se encontram na tensão para realizar o planejado, todavia, no movimento do cotidiano escolar o imediato desafia constantemente essas professoras como adverte Geraldi (2006)

Os acontecimentos na/da escola se sucedem sem que se tenha tempo para refletir com/sobre eles, porque surgem de uma imediatez insensata, e exigem decisões e ações quase imediatas, produzindo uma tensão permanente em “dar respostas” ao que nos invade, impedindo, sutil ou deliberadamente, a possibilidade de podermos investir nas dúvidas, num tempo não regulado, num ‘alheamento’ necessário na leitura de textos outros, para permitir o deslocamento da respostas esperadas, das certezas e garantias das repetições previstas, da resposta qualquer, buscando uma palavras ou ação outra, que nos assuste um pouco, que nos tire do anonimato, da homogeneidade (GERALDI, 2006, p. 183).

Diante disto, as professoras e professores lançam mão de *estratégias* e *táticas* de ensino didaticamente orientadas para possibilitar “responder” as urgências desse cotidiano. Assim, essa astúcia é decorrente das *artes de fazer* que, no caso dos professores, podem ser tidas a partir da mobilização de saberes docentes.

1.5 Os saberes docentes: artes de fazer dos sujeitos ordinários

O cotidiano escolar como lócus de fabricação de saberes implica considerar que os sujeitos desse espaço não são apenas transmissores de conhecimentos produzidos por outros,

mas são mobilizadores e construtores de saberes tecidos na interação com os diferentes sujeitos e com os diversos conhecimentos e saberes que circunscrevem a instituição escolar. Nessa perspectiva, corroboramos com Almeida e Guimarães (2010) ao explicitarem que há uma distinção entre conhecimento e saberes, pois o conhecimento está relacionado à produção científica em um formato sistemático, enquanto o saber é dinâmico e está articulado a outras formas de saber e fazer, “o saber relaciona-se à visão da produção ligada ao domínio de atividades, que depende da relação dos sujeitos com a realidade” (GUIMARÃES, 2010, p. 4). Desse modo, conhecimento é a produção histórica e socialmente validada pela ciência. No entanto, quando este conhecimento é mobilizado nos fazeres do cotidiano este se transforma em saberes. Assim, compreendemos os saberes em uma dimensão ampla que integra “os conhecimentos, as competências, as habilidades (ou aptidões), e as atitudes” mobilizadas no cotidiano escolar (TARDIF, 2008, p. 255).

Nessa perspectiva, os saberes integram a produção invisível dos *sujeitos ordinários*, transformando os conhecimentos em outras formas de saber-fazer. Nesse sentido, o cotidiano se forma através de um amálgama de saberes que são mobilizados constantemente no espaço escolar (OLIVEIRA; SGARBI, 2008) e que precisam ser considerados, pois

[...] há misturas de saberes trazidos por alunos e professores com aqueles saberes formalmente definidos como “conteúdo curricular”, modificando uns aos outros e criando, portanto, novos saberes. Considerar essa imprevisibilidade e incontrolabilidade da vida cotidiana é, também, fundamental para que possamos estar preparados para encontrar o inesperado, para perceber o invisibilizado, para tecer novos e melhores entendimentos sobre as diferentes realidades escolares e com elas dialogar” (OLIVEIRA; SGARBI, 2008, p. 96).

Nessa ótica, os sujeitos no cotidiano escolar possuem seus próprios saberes e os professores, além de trabalharem com os conhecimentos produzidos historicamente, são construtores de saberes oriundos dos seus saberes-fazer pedagógicos na relação com os saberes de seus alunos e alunas e demais sujeitos que compõem a escola. Assim sendo, os saberes que os docentes mobilizam no cotidiano escolar subvertem a lógica da normatividade e produzem outras maneiras de tecer a cotidianidade.

De acordo com Tardif (2008), o saber docente é um saber plural, formado por um todo mais ou menos coerente, que advém tanto da formação acadêmica como do exercício profissional. Nesse sentido, o saber docente é composto pelos: 1) *saberes da formação profissional* que são os saberes transmitidos pela instituições de formação docente, produzidos e mobilizados através do conhecimento advindo das ciências da educação e da prática

pedagógica; 2) *saberes disciplinares* que equivale aos saberes produzidos historicamente que são condensados e transmitidos na escola por meio das disciplinas escolares; 3) *saberes curriculares* que diz respeito as práticas para organizar e selecionar os conteúdos, métodos e objetivos de ensino; e por fim, 4) *saberes experienciais* que são aqueles saberes baseados na experiência profissional individual e coletiva dos professores mediante o seu trabalho no cotidiano escolar.

Nessa direção, consideramos que as referências que os professores e professoras utilizam para selecionar as *estratégias* e *táticas* de ensino são advindas desses saberes que poderíamos sintetizar como sendo provenientes da formação em instituições oficiais de formação de professores, e da formação na ação do campo de atuação através da troca de saberes entre os pares e os estudantes.

No entanto, consideramos importante salientar que independente da “origem” dos saberes que os professores utilizam para selecionar as *táticas* e *estratégias* de ensino, isto é, seja uma referência proveniente dos saberes da formação universitária, seja proveniente dos saberes da formação na ação, esses saberes que aqui tratamos são considerados saberes profissionais por serem mobilizados na atuação da atividade profissional, pois é através da prática e pela prática que estes saberes são construídos. E, portanto, a emergência da prática no cotidiano escolar é o ponto de chegada e de partida para constituição desses saberes. Dessa forma, compreendemos, em conformidade com Tardif (2008), que

[...] os saberes profissionais são saberes trabalhados, saberes laborados, incorporados no processo de trabalho docente, que só tem sentido em relação às situações de trabalho e que é nessas situações que são construídos, modelados e utilizados de maneira significativa pelos trabalhadores. O trabalho não é primeiro um objeto que se olha, mas uma atividade que se faz, e é realizando-a que os saberes são mobilizados e são construídos (TARDIF, 2008, p. 256-257).

E desta forma, impõem-se a importância de estudar os professores no cotidiano escolar tecendo o seu saber-fazer, como adverte o mesmo autor.

Querer estudar os saberes profissionais sem associá-los a uma situação de ensino, a práticas de ensino e a um professor seria, então, um absurdo. É a mesma coisa que querer estudar uma situação real de trabalho, uma situação real de ensino, sem levar em consideração a atividade do professor e os saberes por ele mobilizados. Finalmente, querer estudar os professores sem estudar o trabalho e os saberes deles seria um absurdo maior ainda (TARDIF, 2008, p. 257).

Portanto, este estudo se pauta na ação desses professores e professoras que mobilizam e constroem saberes na fabricação do cotidiano escolar. Destarte, “para falar de práticas, criações e artes na escola será preciso ouvir a palavras de professoras, pensar a respeito de suas invenções, procurando evidenciar micro diferenças onde tantos outros percebem uniformização e conformismo” (DURAN, 2007, p. 121). Por isso mesmo, buscamos nesse estudo ouvir as professoras e professores, conhecer a mobilização dos saberes profissionais no cotidiano escolar, estudar, desse modo, o movimento do planejamento produzido por esses professores e materializado por eles em conjunto com os alunos, considerando a imediatez e imprevisibilidade que marca a invenção do cotidiano.

1.6 O ato de planejar a aula: dimensão técnica ou política?

As concepções acerca do ato de planejar a aula estão intimamente articuladas com a própria concepção de educação que circula tanto na academia como nos espaços formativos, que, por sua vez, embasa o processo de ensino-aprendizagem. Essas concepções tomam forma através, também, das práticas discursivas dos sujeitos nos diferentes espaços educacionais, que são atravessadas pela historicidade. Dito de outro modo, há um movimento discursivo em torno da compreensão do planejamento de aula influenciado por determinados períodos históricos que demarcaram o campo da didática e do currículo, cujas as marcas discursivas estão presentes nas práticas contemporâneas.

Entre esses períodos históricos, destacamos o tecnicismo e a negação do mesmo. Durante a década de 60 e sobretudo na década de 70, o tecnicismo pedagógico era a mais influente tendência que circulava no meio educacional como o mote para alavancar as práticas pedagógicas através da utilização de técnicas, processos e recursos materiais. Nessa direção, Araújo (2011) expõem o teor da aspiração tecnicista expressando

(...) a crença, a convicção, a esperança, a confiança de que o emprego de recursos técnicos (sejam audiovisuais, óticos, eletrônicos, cibernéticos ou propriamente técnicas de ensino tais como a instrução programada, o microensino, o estudo por meio de fichas, os módulos instrucionais, as máquinas de ensinar, a teleeducação etc.) solucionariam ou teriam o papel preponderante na solução de questões relacionadas ao ensino e a aprendizagem (ARAÚJO, 2011, p. 16).

Nesse sentido, o planejamento seria mais um instrumento indispensável nesse processo. No entanto, sua construção se dava por meio de um modelo autoritário, fechado e rígido que desconsiderava os professores como intelectuais e delimitava-os enquanto técnicos, ou seja,

acreditava-se que para exercer a docência bastava dominar a dimensão técnica desse fazer. Com isso Farias et al (2011) expõem que o planejamento prevaleceu enquanto mecanismo de controle do trabalho docente, sendo a forma privilegiada em detrimento dos conteúdos e do saber pedagógico. Ainda segundo as autoras, essa padronização moldada no planejamento gerava práticas individualistas e fragmentadas.

Além disso, a dimensão técnica entra no campo da educação condicionando o saber-fazer docente a limitar-se à técnica, de tal modo que esta atividade passou a ser compreendida como um fazer neutro, isentando a escola de qualquer relação com a sociedade e negando a dimensão política que a prática docente exerce. Dessa maneira, o planejamento direcionou o docente, de acordo com Gandin e Cruz (2014),

[...] a responder as perguntas sobre o “como” fazer e sobre o “com que” fazer. Omitiu completamente a possibilidade de reflexão sobre o “que” fazer e sobre o “para quê” fazê-lo. [...] levando-os, se tudo desse certo, a pensar sobre o “como fazer bem as coisas”, mas nunca sobre “quais coisas são as coisas certas para fazer”, e, muito menos, “para que vamos fazer estas coisas” (GANDIN; CRUZ, 2014, p. 12).

Assim, o mito da neutralidade respaldava o exercício da técnica como possibilidade de almejar um ensino de qualidade. Em decorrência disso, o exercício crítico sobre a atividade que estava sendo exercida, sobre o fazer do professor e o papel da escola e da educação como um todo foram silenciados e negados.

Em virtude disso, no final dos anos 70, muitas foram as críticas a essa tendência. Os opositores questionavam a falsa neutralidade da educação, que, na verdade, segundo esses autores, encobria o “(des)serviço” que a educação prestava a sociedade vigente. Sendo assim, durante o período de redemocratização e até mesmo antes dele, estava em evidência a denúncia de uma educação que se prestava a reproduzir práticas que reforçavam a manutenção de um *status quo*. Nesse sentido, teorias que enfatizavam a escola como aparelho reprodutor de uma ideologia do estado marcavam os discursos de desprezo a uma dimensão técnica que alienava o fazer docente.

Se antes a dimensão técnica prevalecia em detrimento da dimensão política, nesse período houve uma inversão de valores, sendo a dimensão política evidenciada de tal maneira que qualquer atividade que se relacionasse ao uso de técnicas era rejeitada pelos intelectuais. A esse momento histórico Araújo (2011) denominou de politicismo⁸, “momento em que a

⁸ Salientamos que ao abordarmos tanto o tecnicismo, como o politicismo na construção histórica do planejamento, não estamos em nenhum momento corroborando com estas perspectivas teóricas, em outra linha, estamos apenas

dimensão técnica foi relegada a favor da dimensão política” (ARAÚJO, 2011, p. 19). Os resultados disso, no campo do planejamento, de acordo com Damis (2008):

(...) significou a radical negação do processo de planejar a prática escolar. Tal negação foi resultante da concepção que analisa e critica a educação escolar do ponto de vista de sua função de reproduzir as condições predominantes na sociedade estruturada segundo a dominação capitalista. Ao destacar a relação educação-sociedade como pressuposto para a compreensão da prática escolar, esta segunda tendência priorizou o enfoque sociológico, histórico e filosófico do processo educativo e desconsiderou (chegando até mesmo a descartar) qualquer abordagem técnica do referido processo (DAMIS, 2008, p. 172).

Desse modo, como o planejamento exercia no tecnicismo uma função de controle do fazer docente, durante o período do politicismo este papel foi criticado ao ponto de julgá-lo por “contribuir, arbitrariamente, para operacionalizar os meios educativos disponíveis com a finalidade de reproduzir, no interior da prática pedagógica, a dominação do capital” (DAMIS, 2008, p. 179). Assim, diante dessa atribuição, o planejamento foi criticado ao ponto de ser negado enquanto elemento necessário para o exercício da atividade docente.

A compreensão desses períodos históricos é relevante para identificar ranços nos discursos atuais e as repercussões nas práticas quando tratamos do planejamento. Autores que tem se ocupado de estudar o planejamento (VASCONCELLOS, 2012; GANDIN; CRUZ, 2014; FARIAS et al, 2011) tem apontando que há ou uma negação ou um demérito à prática de planejar por parte dos professores. Considerando que o discurso tem memória (ORLANDI, 2012b, 2013), essa resistência pode ser justificada devido a essa carga histórica em que os discursos acerca do planejamento estão submetidos.

Ao mesmo tempo, ponderamos a necessidade de superar essas concepções que subjugarão o planejamento seja enquanto técnica fechada e rígida, seja pela ausência de uma concepção política, entendendo a necessidade de retomar a importância do ato de planejar como centralidade da atividade docente. E este é o movimento atual que tem mobilizado a discussão teórica, em (re)situa-lo atendendo tanto a uma dimensão técnica necessária, quanto a uma dimensão política intrínseca ao fazer dos professores e professoras. Para tanto, passaremos a discutir a partir de que viés tomamos o planejamento de aula.

1.7 Planejamento de aula: processo dinâmico e reflexivo

a situa-las como produções discursivas que marcaram a historicidade do processo de planejamento como atividade docente no Brasil.

Primeiramente, enquanto ato, planejar é uma atividade intrinsecamente humana que corresponde a uma necessidade nossa de se antecipar ao vivido. Nessa direção, estamos o tempo todo planejando as diversas atividades que desempenhamos, não na tentativa de controlar o nosso fazer, porque a imprevisibilidade do vivido não nos permite, mas com a intensão de organizá-lo de modo a nos auxiliar a lidar com esse dinamismo do real. Nessa ótica, Menegolla e Sant'anna (2012, p. 15) corroboram essa compreensão ao explicitar que “planejar é uma exigência do ser humano; é um ato de pensar sobre um possível e viável fazer. E como o homem pensa o seu “quefazer”, o planejamento se justifica por si mesmo. A sua necessidade é a sua própria evidência e justificativa”.

De forma mais sistematizada, o planejamento de aula é uma atividade desenvolvida pelo docente para tratar do seu fazer em sala de aula. No entanto é importante explicitar que, apesar de se tratar de uma construção individual do professor, o planejamento de aula relaciona-se com uma ação coletiva que expressa a identidade da escola, o projeto político pedagógico. Nesse sentido, a construção do planejamento não é uma atividade isolada das concepções que se expressam na escola, de modo que Gandin e Cruz (2014, p. 23) exprimem que o planejamento de aula “é parte de um esforço geral que a escola empreende”.

Nessa direção, essa fazer do professor materializado no planejamento de aula tem uma dimensão técnica, como já apontado, mas também uma dimensão política, na medida que produz efeitos na sala de aula, pois “reorganiza e reestrutura os sujeitos sociais, os papéis, as identidades e a própria relação pedagógica; determina o que passa por conhecimento válido e por formas válidas de ensinar, de aprender, de verificar sua aquisição, padronizando os sujeitos e as relações, normatizando-os” (CHIQUITO; EYNG, 2008, p. 3, ANPED).

Assim, o planejar não é uma atividade neutra e desinteressada, mas está carregada de intencionalidades que projeta e sistematiza o fazer docente, através do constante questionamento do “que fazer”, do “como fazer”, do “para que fazer”, do “por que fazer”, do “com que fazer” e “em quanto tempo”. Esses elementos direcionam e guiam a prática diária do professor, fazendo com que a atividade de planejar não seja apenas engessamento do fazer, mas caminho desse fazer como múltiplas possibilidades e direções. Nessa direção, compreendemos o planejamento a partir de Farias et al (2011)

(...) o planejamento é uma ação reflexiva, viva, contínua. Uma atividade constante, permeada por um processo de avaliação e revisão sobre o que somos, fazemos e precisamos realizar para atingir nossos objetivos. É um ato decisório, portanto, político, pois nos exige escolhas, opções metodológicas e teóricas. Também é ético, uma vez que põe em questão ideias, valores, crenças e projetos que alimentam nossas práticas (FARIAS et al, 2011, p. 111).

Sendo assim, planejamento de aula é dinâmico, é um processo que está em constante construção, reformulação, que ultrapassa a ideia de produto final, não paralisa na estruturação sistemática do registro, mas é vivenciado na dinâmica da sala de aula. Essa imediatez e imprevisibilidade do vivido exige escolhas que obrigam o professor a repensar, a refazer o ideal no movimento que se efetiva na dimensão do real. É este movimento do planejamento que pretendemos investigar no fazer do professor imerso pelo cotidiano escolar fabricando as práticas curriculares.

CAPÍTULO 2 – PERCURSO METODOLÓGICO

Neste capítulo, abordamos o percurso pelo qual buscaremos desenvolver a presente investigação. Primeiramente, tomamos a compreensão de Minayo (2008) para explicitar a contribuição do texto metodológico na pesquisa.

Entendemos por metodologia o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade. Ou seja, a metodologia 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, 2008, p. 14).

Dessa forma, a construção metodológica de uma pesquisa necessita dialogar constantemente com os objetivos da pesquisa e refletir a postura teórica adotada pelo pesquisador, como nos alerta Gatti (2007): “[...] os métodos, para além da lógica, são vivências do próprio pesquisador com o que é pesquisado. Não são externos, independentes de quem lhe dá existência no ato de praticá-lo” (p. 55). Deste modo, isto indica que é preciso rigor na adoção do método que tomamos para realizar a pesquisa, seguido de uma fundamentação teórico-metodológica justificada a fim de atender os critérios de cientificidade tão caro a academia.

Diante disso, afim de atender os requisitos que definem a metodologia da pesquisa que por sua vez, irá possibilitar a realização da mesma, estruturamos o capítulo em cinco tópicos. No primeiro, situamos o levantamento realizado nos anais das Reuniões da ANPEd que é um dos mais importantes eventos da área da educação no país, buscando localizar as principais discussões a respeito das práticas curriculares no cotidiano escolar e do planejamento de aula. Em seguida tratamos da abordagem teórico-metodológica da pesquisa, justificando a dimensão em que abordamos a realidade pesquisada através do viés qualitativo, além de explicitar a especificidade de pesquisa *com* o cotidiano escolar, investigando neste o discurso. No tópico seguinte, indicamos como selecionamos os sujeitos dessa investigação baseado em uma pesquisa exploratória que realizamos. Por fim, apresentamos os instrumentos metodológicos que possibilitaram a produção dos dados no campo empírico.

2.1 Situando as práticas curriculares pesquisadas no cotidiano escolar e o planejamento nas produções da ANPEd

Ao delimitar o nosso objeto compreendemos que este não é inédito e nem se constitui como um discurso isolado dos outros discursos das pesquisas acadêmicas educacionais. Na perspectiva da análise de discurso, “o dizer não é propriedade particular. As palavras não são só nossas” (ORLANDI, 2013, p. 32), ao contrário os discursos estão em relação e existe uma memória discursiva que através da ideologia nos permite formular o dizer. Dessa forma, partimos para espaços de produção do conhecimento em que os discursos sobre as práticas curriculares, cotidiano escolar e planejamento de aula já foram ditos. Esses trabalhos se fazem carregados de sentidos que revelam a perspectiva teórica de quem o anuncia.

Além disso, é preciso compreender que o discurso é proferido a partir de um lugar, e este lugar possibilita a produção de um discurso, ou seja, o lugar do enunciado e o sujeito do enunciado produzem o discurso que o seu lugar lhe permite produzir. Dito isto, elucidamos que buscamos nas Reuniões da ANPEd – Associação Nacional de Pós-Graduação de Pesquisa em Educação – entre os anos de 2004 a 2013, os trabalhos que trazem discursos sobre os enunciados práticas curriculares, cotidiano escolar e planejamento de aula.

Para tanto, buscamos em três Grupos de Trabalhos (GTs), a saber: GT 04 Didática, GT 08 Formação de professores e GT 12 Currículo. Estes grupos foram escolhidos por considerarmos os GTs que mais dialogam com o nosso objetivo, tendo em vistas que planejamento de aula, prática curricular e cotidiano escolar são enunciados que se vinculam aos processos formativos estudados tanto pelo do campo da didática, sobretudo quando nos referimos ao planejamento, quanto pelo campo do currículo. Nessa direção, ao ponderarmos sobre a especificidade do sujeito investigado que são professoras em formação, nos pareceu incoerente não buscar por trabalhos no GT de Formação de professores.

De início, lemos todos os resumos dos trabalhos e pôsteres dos respectivos GTs e selecionamos os trabalhos completos daqueles que apresentavam no título, resumo e/ou palavras-chave algum dos enunciados anteriormente apresentados. Ademais, com o intuito de ilustrar o quantitativo de trabalhos apresentados/publicados – na modalidade oral e pôster – nos GTs supracitados, sistematizamos em um quadro os dados por reunião e seu respectivo ano:

Quadro 1: Total de trabalhos publicados por Reunião/Ano/GT

Reunião/Ano	GT 03 – Didática	GT 08 - Formação de professores	GT 12 – Currículo
27ª/2004	16	28	12

28ª/2005	18	55	27
29ª/2006	15	43	15
30ª/2007	21	39	23
31ª/2008	24	26	25
32ª/2009	13	26	25
33ª/2010	14	24	27
34ª/2011	17	30	39
35ª/2012	25	34	18
36ª/2013	10	27	20

Com o levantamento em mãos, percebemos que, sobretudo ao tratar do cotidiano, nem todos os trabalhos selecionados abordavam o cotidiano enquanto categoria teórica, mas apenas como lócus de pesquisa. Assim, nesses trabalhos, o cotidiano não expressava o estatuto epistemológico que apresentamos nesta pesquisa. Outros tratavam do cotidiano enquanto categoria teórica, no entanto, os trabalhos não se relacionavam diretamente com o objeto desse estudo, que são as práticas curriculares.

Nessa direção, o levantamento revelou que o termo cotidiano é um enunciado recorrente nos trabalhos apresentados na ANPED, sobretudo no GT de Currículo, onde encontramos 29 trabalhos. Já no GT de Formação de Professores, apesar desse se revelar como o maior número de publicações entre os três GTs, não encontramos nenhum. No GT 03 de Didática encontramos 3 trabalhos. No que se refere à prática curricular, foram 11 trabalhos encontrados apenas no GT de Currículo. Sobre o planejamento, encontramos somente um trabalho no GT de Currículo que trazia o planejamento enquanto palavra chave do texto, e um outro no GT de didática que trata da aula dita, *planejada* e vivida. Portanto, selecionamos dois trabalhos correspondentes à categoria planejamento de aula, todavia os trabalhos não abordam esta temática com a ênfase que investigamos.

Diante dos grandes números de trabalhos principalmente alusivos ao cotidiano escolar e no intuito de selecionar os textos que dialogassem diretamente com o objeto dessa pesquisa, consideramos como critério de escolha apenas os textos que apresentassem ou fizessem referência no título ao cotidiano escolar e as práticas curriculares concomitantemente. Assim, foram selecionados 5 trabalhos expostos no quadro a seguir:

Quadro 2: Categoria Prática Curricular e Cotidiano Escolar na ANPED

Reunião/GT/Ano	Título	Autor/Instituição
30ª/12- currículo/2007	A “cultura ordinária” no enredamento das práticas curriculares e das subjetividades	Alexandra Garcia – UERJ

32ª/12- currículo/2009	Burlas e artimanhas de professores e alunos: tecendo redes de saberes, valores e pensamentos... O currículo praticado nas escolas	Sandra Kretli – UFES
33ª/12- currículo/2010	Práticas de currículos- composição: desinvisibilizando currículos e políticas nos cotidianos da formação docente	Alexandra Garcia– UERJ e UNIGRANRIO Maria Luiza Sussekind – UNIRIO
33ª/12- currículo/2010	Práticas cotidianas de pesquisar e praticar currículos: Jornal eletrônico e a circulação de conhecimentos	Alessandra da Costa Barbosa Nunes Caldas– UERJ
34ª/12- currículo/2011	Táticas, estratégias e negociações de sentidos nas invenções dos possíveis das escolas	Sandra Kretli da Silva– UFES

Um dos primeiros pontos que podemos levantar diz respeito à centralização das discussões sobre os estudos do currículo no cotidiano expressas no eixo Rio de Janeiro - Espírito Santos, sobretudo através das instituições UERJ – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, e UFES – Universidade Federal do Espírito Santo. Essa supremacia também é observada no levantamento anterior, onde, dos 28 trabalhos que tratavam sobre o cotidiano, 22 correspondem ao eixo explicitado.

Assim, encontramos similitudes que demonstram que os dizeres acerca do cotidiano escolar apontam para duas direções que não necessariamente seriam contrárias, mas abordam o cotidiano através de duas ênfases, uma focalizando o cotidiano enquanto espaço-tempo de burlas e invenções/negociações, e outra indicando o cotidiano enquanto espaço-tempo de produção de culturas diferenciadas.

Assim, os trabalhos de Kretli (2009), Caldas (2010) e Silva (2011) assinalam o cotidiano escolar como espaço-tempo de invenções/negociações, onde os sujeitos transcendem as normatizações e ressignificam as situações escolares, considerando a escola um lócus dinâmico apesar das tentativas de demarcar as práticas, como pode-se observar nos seguintes enunciados:

[...] as possibilidades imprevisíveis acontecem em todos os espaços e tempos escolares num **processo contínuo de negações, negociações, construções, desconstruções, buscas, inventividades, complexidade, pluralidade, solidariedade, coletividade, transformação** (KRETLI, 2009, p. 14, grifo nosso).

[...] como **espaçotempo de invenção permanente de conhecimentos** e a convicção de que **os professores**, nas escolas em que atuam, **são grandes inventores de conhecimentos** e, como tal, têm muito a dizer sobre suas vivências e criações (CALDAS, 2010, p. 3, grifo nosso).

[...] verificamos que, por mais rígida que sejam essas rotinas marcadas que as escolas ainda possuem, com toda linearidade, horários cronometrados, ali **também se produzem desejos, significados partilhados, conhecimentos, valores, diferenças** (SILVA, 2011, p. 2, grifo nosso).

Nesse sentido, os discursos corroboram para o distanciamento de uma concepção de cotidiano num sentido mecânico marcado por repetições de tarefas, ainda que não se negue que o espaço escolar é circunscrito por rotinas. No entanto, a vivência dessas práticas no cotidiano se dá através da imprevisibilidade que escapa ao controle das prescrições ou normatizações. Desta forma, os enunciados acima destacados apontam para o entendimento de cotidiano balizado por burlas, negociações e criações. Isto significa que os sujeitos não simplesmente reproduzem as práticas de controle, quer dizer, as tentativas de imposição de normas, valores, modos de fazer e ser, mas, sobretudo, as refazem, as driblam e as reconstroem.

Nessa direção, Kretli (2009) e Caldas (2010) reafirmam essa perspectiva ao explicitarem que a não passividade dos sujeitos consiste nos “usos”⁹ que estes fazem dos produtos e normas que são recriadas no cotidiano, como vislumbramos nos enunciados subsequentes:

[...] **a não passividade do sujeito reside nas mediações e na criação de novos significados que ele faz** a partir dos produtos culturais que recebe prontos da televisão ou de outros meios massivos (CALDAS, 2010, p 2-3, grifo nosso).

Sabemos, ainda, que **professores e alunos burlam as regras instituídas e criam espaços não autorizados para se fazerem autores e atores de sua escola**, do seu currículo e da sua história (KRETLI, 2009, p. 4, grifo nosso).

Dessa maneira, compreende-se que nessa concepção as burlas e recriações no cotidiano só são possíveis porque os sujeitos não se limitam à passividade e obediência, mesmo havendo tentativas de controle e coerção. Por isso mesmo, o cotidiano assinalado nesses trabalhos é dinâmico e imprevisível.

Outros enunciados a respeito do cotidiano que são abordados nos trabalhos sublinham a ênfase na dimensão cultural, melhor dizendo, das diferentes culturas que permeiam o cotidiano escolar, como encontramos nos textos de Garcia (2007) e Garcia e Sussekind (2010):

⁹ Conceito criado por Michel de Certeau para explicitar que os sujeitos ordinários, isto é, os sujeitos comuns que habitam o cotidiano ao “consumirem” os produtos culturais, não consomem passivamente, de tal modo que para Certeau (2012), os usos que esses sujeitos fazem dos produtos que são impelidos a reproduzir, por vezes são outros diferentes do que estava fixado.

O estudo do cotidiano dos cursos de formação tem permitido considerar que, em diferentes *espaçotempos*, **sujeitos de culturas diferentes desenvolvem práticas curriculares diferentes**, inscritas nas possibilidades de circularidade entre as culturas expressas nas propostas e normas curriculares e as suas próprias, de formação individual e coletiva. Isso também ajuda a compreender como **as “culturas do ser professor” se produzem permanentemente nesses processos** (GARCIA, 2007, p. 4, grifo nosso).

Os estudos dos currículos nos cotidianos dos cursos de formação têm permitido considerar que, em diferentes *espaçotempos*, **sujeitos de culturas diferentes desenvolvem práticas curriculares diferenciadas**, inscritas nas possibilidades de **circularidade entre as culturas expressas nas propostas e normas curriculares** e as suas próprias, de formação individual e coletiva (GARCIA; SUSSEKIND, 2010, p. 6, grifo nosso).

Aqui abrimos um parêntese para explicar que esses trabalhos se tratam de textos produzidos com uma autora em comum, e ambos trazem a mesma colocação ao apontar a concepção de cotidiano. Ademais, prosseguindo com as colocações a respeito das compreensões de cotidiano apontadas pelos textos do levantamento, podemos destacar que nos discursos enfatizam-se as diferentes culturas dos diversos sujeitos como elemento preponderante da manifestação do cotidiano escolar. Os enunciados sublinham que é por meio da relação entre as diferentes culturas que os currículos são praticados.

Assim, podemos dizer que o principal ponto em comum em ambas perspectivas sobre o cotidiano abordadas nos trabalhos é o fato de que este é vivenciado por tensões advindas do fazer dos sujeitos que, mesmo com as tentativas de “controlá-los”, isto é, ainda havendo as normas e as prescrições, os modos de ser e de fazer dos sujeitos no cotidiano produzem saberes, e, assim, currículos não oficiais, mas reais, todos os dias nas escolas. E esses currículos reais se revelam através das práticas curriculares.

No que se refere à concepção de prática curricular versada nos trabalhos, podemos dizer que não encontramos em todos, explicitamente uma concepção a esse respeito. Todavia e sobretudo a partir da perspectiva de currículo, identificamos nos textos de Garcia e Sussekina (2010), Garcia (2007) e Silva (2011) discursos que expõem o entendimento de prática curricular, a saber:

Assim, compreendemos o **currículo no contexto dos usos de seus praticantes**, que, por definirem-se a partir de sentidos criados e produzirem modos singulares de compreender e “ser”, recriam permanentemente a compreensão desses múltiplos “Ser-professor”, os valores e práticas empreendidas a partir dela permanentemente (GARCIA, SUSSEKIND, 2010, p. 14, grifo nosso).

[...] o objetivo da pesquisa reside em **pensar os currículos da formação de professores em suas apresentações encarnadas**, ou seja, as **que estão em prática no cotidiano** desses cursos e que incorporam a configuração oficial e hegemônica de conhecimentos, conteúdos, hábitos e valores, e, ainda, a configuração prática e dinâmica de criações e ações táticas de seus praticantes, contaminando de pluralidade, saberes, hábitos e valores do viver ordinário, as configurações originais. (GARCIA, 2007, p. 2, grifo nosso).

[...] o **currículo como práticas discursivas de negociações de sentidos**, a partir dos múltiplos usos que os praticantes do cotidiano escolar fazem dos produtos colocados à disposição pelo poder proprietário. Como movimento de linguagem, **o currículo** não nasce pronto e acabado; traz em si a dimensão do **fazer-se continuamente a partir da ação dos múltiplos agentes que nele se articulam**, exigindo, assim, diálogo e negociação (SILVA, 2011, p. 5, grifo nosso).

Dessa maneira, podemos enfatizar que, ao tratar de prática curricular, enunciados como *“currículo no contexto dos usos de seus praticantes”*, *“currículos em suas apresentações encarnadas”*, *“currículos que estão em prática no cotidiano”* e *“currículo como práticas discursivas”* tentam estabilizar e ao mesmo tempo deslocar sentidos de prática curricular que consideramos estar em diálogo com a concepção teórica que embasou esta investigação.

Para explicitar melhor essa tensão entre estabilização e deslocamento de sentidos, é necessário elucidar que o discurso não é original, quer dizer, o dizível não inaugura os sentidos, na verdade o que dizemos, dizemos a partir de um lugar que nos permite enunciar tais discursos e não outros. Em outras palavras, queremos dizer que existe uma memória discursiva, que através do recorte das formações discursivas, nos permite significar e dizer o que dizemos. Para significar e emitir os discursos os sujeitos acessam essa memória discursiva que nos permite significar. Como esse processo passa pelo inconsciente, *esquecemos* que o dito poderia ser posto de outras formas e temos a impressão que os discursos são originais. De todo modo, quando retomamos um discurso não retomamos de maneira idêntica, pois o contexto e outros elementos desse discurso, determinam o seu funcionamento. Assim, os discursos estão em permanente tensão entre o mesmo e o diferente. A esse processo Orlandi (2013) denomina de processos parafrásticos e polissêmicos.

Desta maneira, os enunciados que sublinhamos estão na tensão entre a paráfrase que representa o retorno do dizer, e a polissemia, que indica o deslocamento da significação do sentido de prática curricular. E como esse texto que produzimos também é um discurso, podemos dizer, assim, que a perspectiva de prática curricular apontada nos trabalhos levantados corrobora com a compreensão de um currículo vivenciado no chão do espaço educativo,

produzido por aqueles que experimentam o cotidiano, na interação entre os modos de saber e fazer desses sujeitos e no movimento entre o oficial e o não-oficial.

No que tange ao planejamento de aula, como já fora supramencionado, não encontramos trabalhos que tratassem concomitantemente sobre prática curricular, cotidiano escolar e planejamento de aula. Se para selecionar os trabalhos que versassem sobre prática curricular e cotidiano escolar optamos por delimitar critérios mais restritos que focalizassem apenas os trabalhos que mais dialogavam como o objeto dessa pesquisa, com relação ao planejamento de aula o caminho foi o oposto, devido à ausência de trabalhos nos GTs pesquisados. Para escolher os trabalhos que tratassem do planejamento de aula, como já foi mencionado, fizemos a leitura de todos os resumos e como não encontrávamos nem nos títulos, nem no resumo ou palavras-chave referências estritas ao planejamento de aula, selecionamos todos os trabalhos que tratassem ou se aproximassem do tema planejamento. Sendo assim, localizamos apenas dois trabalhos expostos no quadro seguinte:

Quadro 3: Categoria Planejamento de Aula na ANPED

Reunião/GT/Ano	Título	Autor/Instituição
31ª/12- currículo/2008	Escrita curricular: algumas considerações a partir das abordagens pós-estruturalistas/pós-críticas do currículo	Ricardo Santos Chiquito – PUC-PR Ana Maria Eyng – PUC-PR
35ª/04- didática/2012	Aula de educação matemática: o dito, o planejado e o vivido	Edileuza Fernandes da Silva– SEDF

O trabalho de Silva (2012) tem como foco principal a aula no ensino superior no curso de Pedagogia da disciplina Educação Matemática I. Nessa perspectiva, um dos elementos da aula que a autora analisa é o plano de ensino da disciplina, no entanto, o foco do estudo é delimitado como sendo a aula. O plano é analisado enquanto texto escrito, todavia a autora estabelece relações entre o texto planejado, a fala do professor sobre o plano e a aula vivenciada. A análise do plano de ensino é feita para “compreender como a aula é organizada intencionalmente, considerando os saberes constituídos pelo docente em sua trajetória profissional e nos espaços de formação e autoformação” (SILVA, 2012, p. 1). Para além disso, não encontramos aproximações e/ou diálogos com o objeto da pesquisa que pretendemos realizar.

O trabalho que mais se aproxima do planejamento de aula, tal como abordamos nessa investigação, é o texto de Chiquito e Eyng (2008) que discutem o planejamento de ensino considerando-o elemento do currículo. Nessa direção, entendem o planejamento como escrita

curricular que produz efeitos nos currículos praticados, enfatizando-o como instrumento de reflexão crítica, como pode ser percebido no enunciado a seguir:

[...] o **planejamento de ensino** passa a ser compreendido também como um **instrumento de reflexão crítica sobre a natureza dos currículos praticados**. Uma vez que se torna possível que aos professores revisitem e revitalizem os saberes da área do conhecimento a que se filiam e os pedagógicos, dê em outros contornos, outros sentidos, façam-nos ocupar outros espaços (CHIQUITO; EYNG, 2008, p.10, grifo nosso).

Nesse sentido, a concepção de planejamento expressa pelos autores ultrapassa a perspectiva instrumental técnica de planejamento, apontando-o como construção político-pedagógica-científica do fazer docente.

Em suma, esses foram alguns apontamentos encontrados com o levantamento que realizamos na ANPEd acerca da prática curricular, do cotidiano escolar e do planejamento de aula. Consideramos relevante a busca por trabalhos referentes à problemática estudada nesse lócus discursivo, pois, além de situar o objeto dessa investigação, possibilita compreendermos que, assim como não inauguramos o discurso, também este trabalho não é original num sentido literal, mas está ancorando nas trajetórias discursivas da produção da pesquisa em educação.

2.2 A abordagem teórico-metodológica da pesquisa

A pesquisa realizada na educação carrega na sua especialidade o fenômeno educativo, que, por sua vez, se constitui a partir das relações sociais estabelecidas pelos sujeitos. Desta forma, o objeto de estudo das pesquisas em educação é *essencialmente qualitativo*, na medida em que trabalhamos com o universo da significação presente nas relações humanas que não pode ser mensurável e quantificável. Assim, tendo em vista que o objeto aqui investigado é do campo da discursividade, ou seja, tratamos do discurso como “inscrição dos efeitos da língua na história” (ORLANDI, 2012, p. 20), a abordagem da pesquisa que embasa este trabalho é a qualitativa, pois

[...] ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. Esse conjunto de fenômenos humanos é entendido aqui como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes. (MINAYO, 2008, p. 21).

Assim, ao tratarmos das práticas curriculares através do planejamento de aula que é elaborado e vivenciado pelas professoras, estivermos abordando qualitativamente esta realidade, tendo o entendimento de que a realidade é muito mais complexa que qualquer teoria que a aborde, e que por isso o que a pesquisa realiza é uma aproximação da realidade investigada a partir dos procedimentos lançados pela pesquisadora.

Contudo, neste processo ativo produzido pelas relações sociais, o objeto desse estudo foi concomitantemente conduzido e condutor do processo investigativo, na medida em que ao nos inserirmos no campo empírico influenciemos e fomos influenciadas pelos sujeitos pesquisados. Sobretudo em razão de que esta pesquisa teve como categoria investigativa o cotidiano, e assim as pesquisas com o cotidiano tem outra especificidade que é lembrada por Geraldi (2006, p. 184) ao relatar que “não só somos sujeitos e objeto de nossa investigação nesse cotidiano, como interferimos nele com nosso trabalho como professoras pesquisadoras”.

Assim, considerando que o cotidiano é espaço-tempo de contradições onde as certezas e incertezas, a convergência e a divergência, o planejado e o espontâneo se manifestam, a investigação não pode ser conduzida como uma pesquisa que trata *sobre* o cotidiano. Tendo em vista que, quando adentramos no cotidiano escolar não podemos nos manter distante da imediatez e imprevisibilidade que o circunscreve. Destarte, a pesquisa do/no cotidiano exige uma postura diferente, tal como indicam Oliveira e Sgarbi (2008)

Esse tipo de pesquisa pressupõe proximidade entre pesquisador e universo pesquisado e pretende romper com as hierarquizações derivadas das diferentes funções na pesquisa, ela deveria pressupor a interação entre ambos; a pesquisa no/do cotidiano é feita entre parceiros. Portanto, só com os cotidianos – seus sujeitos de ação, seus modos de existir e de se manifestar – podemos fazê-la (OLIVEIRA; SGARBI, 2008, p. 101).

Assim, pesquisamos *com o cotidiano*, pois a dinamicidade, a imediatez e imprevisibilidade do cotidiano foi considerada parte constituinte do processo de investigação. Nesse sentido, a metodologia não poderia ser tomada como uma camisa de força, ou uma prescrição rígida, pois “[...] não carregamos mais conosco os passos a serem dados para desenvolver uma pesquisa, mas simplesmente nos abrigamos para acompanhar o que aponta ou sugere a realidade observada e os sujeitos professoras e alun@s, que como nós, estão envolvid@s no processo de pesquisa” (GARCIA, 2003, p. 206).

Então, foi com este olhar que pesquisamos *com o cotidiano*, tendo a certeza de que a construção da pesquisa não se fez por uma pesquisadora alheia ao processo de produção dos dados, e menos ainda buscando controlá-los. Assim, partindo da perspectiva de que não há

neutralidade no processo da pesquisa, corroboramos com os autores assinalados, de tal maneira que, os achados revelados nessa investigação estão permeados pelo nosso olhar.

Dessa maneira, ao fazemos esses apontamentos, correlacionamos o aporte teórico, o aporte teórico-metodológico e os instrumentos da pesquisa ao objeto investigado, no intuito de possibilitar a construção coerente do percurso metodológico, viabilizando, assim, a realização da pesquisa. Destarte, acreditamos ao levarmos em consideração esses elementos, conseguimos abordar a dinamicidade do cotidiano por vezes invisibilizada e silenciada nas avaliações educacionais.

Além de considerar a especificidade do cotidiano, entendemos que neste cotidiano se inscrevem discursos, e que, por isto, tomamos como subsídio teórico e teórico-metodológico a análise de discurso (AD), que, por ser teoria e método, possibilitou explorar o jogo de sentidos que permeiam a produção discursiva das professoras no cotidiano escolar. Todavia, é preciso salientar a partir de que lugar tratamos da análise de discurso, tendo em vista que existem diversas perspectivas e autores que se ocupam do discurso.

Para tratar do discurso, abordamos sob o viés da linha francesa do discurso cujo seu principal representante é Michel Pêcheux. No entanto, não versamos diretamente a partir de Pêcheux, mas conforme Orlandi (2007, 2012a, 2012b, 2013), uma das primeiras autoras brasileiras a discutir a AD em nosso país. De acordo com a autora, o discurso é a língua em movimento, mas não só isso. Para compreender sobre o que trata a AD e o próprio discurso, primeiramente é preciso clarificar as bases epistêmicas em que a análise do discurso se fundamenta.

A AD é uma teoria de entremeio, isto é, pressupõe a contribuição da linguística, do marxismo e da psicanálise. Pela linguística, a AD compreende a opacidade da língua, que tem uma ordem que é própria e não há uma correspondência direta entre a linguagem e o mundo. Isto é, a língua ou a linguagem não simplesmente representam o mundo, mas atribuem sentido para este mundo, e a produção desses sentidos não é homogênea, não é linear, e não é fixa, portanto não é transparente (ORLANDI, 2013).

A contribuição do marxismo possibilita à AD entender que há um real na história, e esta também não é transparente. Ao contrário, dessa corrente teórica deriva a concepção de *materialidade*. Na perspectiva discursiva, “materialidade é o que permite observar a relação do real com o imaginário” (ORLANDI, 2012b, p. 72), quer dizer, o discurso que se expressa pela linguagem não é apenas simbólico, mas se produz pelos efeitos do entrelaçamento da língua e da história.

E, por fim, a psicanálise permite o deslocamento da noção de ser humano para sujeito, porém este é afetado pela história na produção dos discursos e dessa forma, o inconsciente não se faz soberano, “o sujeito discursivo funciona pelo inconsciente e pela ideologia” (ORLANDI, 2013, 20). Todavia, o entremeio indica que não há uma justaposição entre as abordagens, mas

[...] a ressignificação dessas noções quando tomadas no entremeio pois não é mais a língua do linguista, não é o sujeito da psicologia, nem o da psicanálise, não é a história do historiador. E assim por diante. Entremeio significa, sobretudo, não pensar relações hierarquizadas, ou instrumentalizadas, ou aplicações (ORLANDI, 2012b, p. 11).

De tal modo que a análise do discurso, mesmo se constituindo desses domínios disciplinares, não o faz de maneira submissa, mas compondo um outro campo com objeto próprio: o discurso. E, assim,

Interroga a Linguística pela historicidade que ela deixa de lado, questiona o Materialismo perguntando pelo simbólico e se demarca da Psicanálise pelo modo como, considerando a historicidade, trabalha a ideologia como materialmente relacionada ao inconsciente sem ser absorvida por ele (ORLANDI, 2013, p. 20).

Nesse sentido, a AD busca compreender como funciona o discurso, ou seja, como este significa, através do qual pretende-se identificar quais os elementos que possibilitam o dizer, concebendo que este dizer é opaco, resultante de uma historicidade que também não é transparente, que condiciona o dizer e lhe permite significar. Isto é, que os sentidos dos discursos não estão sempre lá, não há sentidos pré-fixados, no entanto, ainda sim, mesmo os sentidos não sendo fixos, os sujeitos significam o dizer, ou melhor dizendo, as palavras “significam em nós e para nós” (ORLANDI, 2013, p. 20).

Nessa direção, o discurso nada mais é do que efeito de sentidos que estão em movimento constante e submetidos aos deslocamentos, as contingências e as falhas, que se constituem por meio do real na história que, ao se entrelaçar com a linguagem, permitem a produção de sentidos e múltiplos efeitos, ao mesmo tempo em que constitui o indivíduo em sujeito.

Além disso, é preciso clarificar o porquê da análise do discurso se constituir enquanto teoria e método, e esta relação também deve ser compreendida no sentido do entremeio. A análise do discurso, segundo Orlandi (2012b, 2013), se constitui na relação de consistência entre teoria, método, procedimentos de análise e objeto investigado. Nesse sentido, a relação do método com a teoria não é de aplicação imediata, mas a mediação entre a teoria e a análise,

de modo que o analista do discurso precisa construir um dispositivo próprio que lhe auxilie na análise do objeto investigado. É nessa direção que reiteramos a colocação de Orlandi quando aponta para a consistência na relação da teoria, método, procedimentos analíticos e objeto investigado, pois é com base nesses que construiremos o dispositivo de análise. E ao relacionarmos a teoria ao objeto investigado é que poderemos desenvolver o método. A análise do discurso é o resultado da mediação entre a teoria e o objeto investigado e assim temos o método

[...] compreende-se que o método da análise de discurso, o que procura expor o olhar do leitor à opacidade do texto, que leva em conta que algo fala antes, em outro lugar e independentemente, faz contínua retomada da teoria, no processo analítico. Não é simples aplicação dela. É confronto, interrogação, face à análise de seu objeto, garantia de não continuidade entre funcionamento do discurso, tornando impossível o batimento entre descrição/interpretação (ORLANDI, 2012b, p. 12).

Assim, para que possamos desenvolver esse método é preciso levar em consideração o funcionamento do discurso, compreendendo que “a análise do discurso é, antes de tudo, análise” (ORLANDI, 2013b, p. 12).

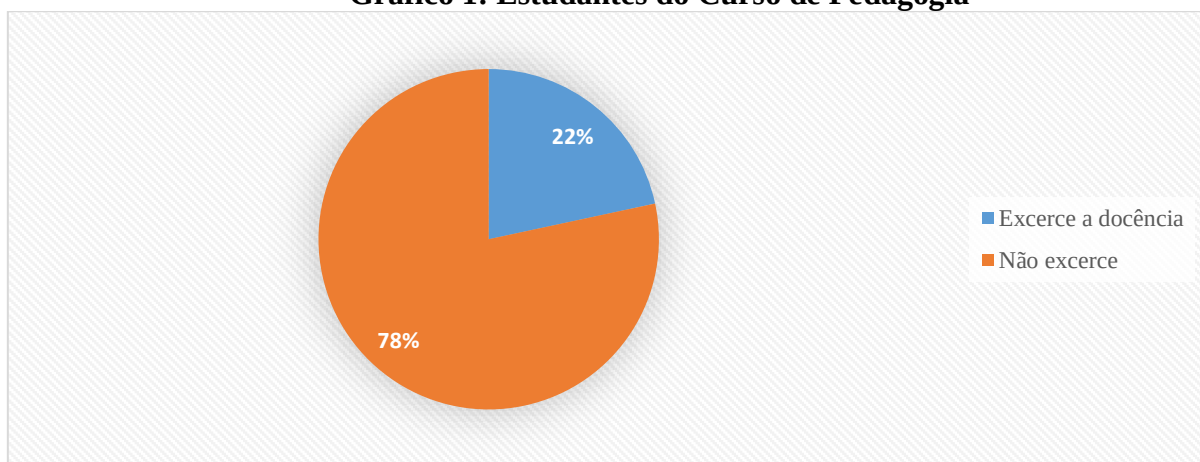
2.3 Selecionando os sujeitos da investigação: achados da pesquisa exploratória

Para delimitar os sujeitos da pesquisa, realizamos uma pesquisa exploratória com os estudantes do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Pernambuco – Centro Acadêmico do Agreste (UFPE-CAA). A escolha da instituição se deu pela sua importância para região do agreste pernambucano, especialmente para o município de Caruaru e cidades circunvizinhas, tendo em vista que esta universidade é uma das poucas na região a oferecer o ensino superior gratuito atendendo a uma demanda histórica do interior do estado de Pernambuco. O curso de Pedagogia é ofertado desde a inauguração do CAA em março de 2006 com período mínimo de integralização de 9 semestres.

A pesquisa exploratória se deu com a entrega de questionário em todos os períodos do curso, alcançando um total de 171 alunos. O material foi voltado para os estudantes que atuam como docentes, com ênfase na sistematização do planejamento. No entanto, foi possível identificar outros elementos relevantes que nos permite conhecer o perfil dos estudantes que cursam Pedagogia no CAA. O primeiro ponto que levantamos diz respeito aos números de professores que atualmente estão em formação na instituição: apenas 37 dos 171 estudantes que

responderam ao questionário estão exercendo a docência. No gráfico a seguir pode-se perceber melhor a discrepância entre este percentual:

Gráfico 1: Estudantes do Curso de Pedagogia

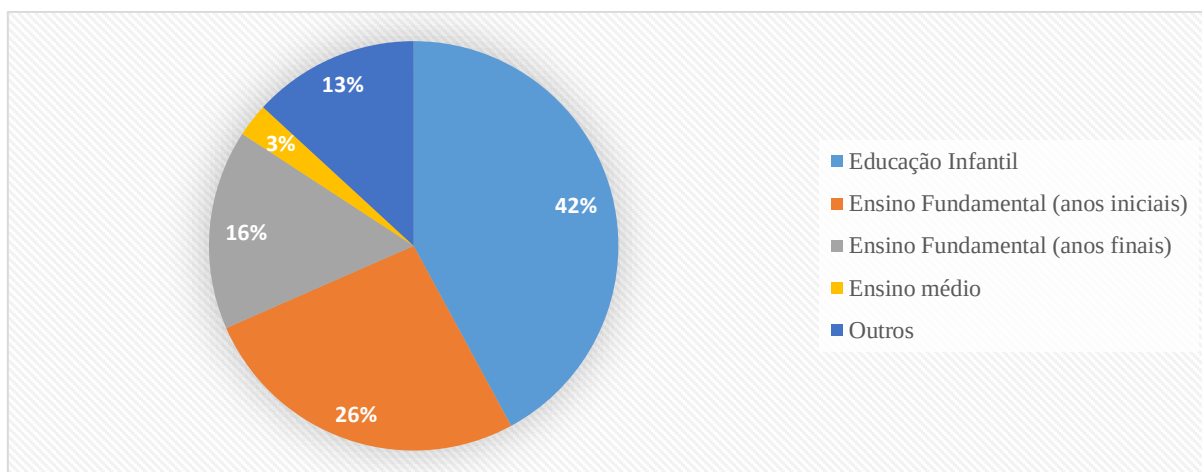


É importante frisar que não perguntamos se os estudantes trabalhavam em outras atividades que não fosse a docência. Em trabalhos anteriores¹⁰ constatamos, na mesma instituição, que 32% dos estudantes desempenhavam funções que denominamos extra docência, que dizer, outras atividades para além do magistério. Isto significa que o fato de cerca de 80% dos estudantes não atuarem como professores não anula a possibilidade de atuarem em outras atividades, especialmente considerando que nas universidades públicas os discentes têm a oportunidade de participarem de atividades de pesquisa e extensão. Entretanto seria necessária uma pesquisa mais detalhada para identificar tais dados, já que este não foi o foco da pesquisa que realizamos. De qualquer modo, em comparação com a pesquisa supramencionada que realizamos no ano de 2013, houve uma redução de estudantes que exercem a docência concomitantemente com a formação inicial, que em 2013 eram cerca de 50%.

No que se refere ao exercício da docência, questionamos os estudantes-professores em formação a respeito dos níveis de ensino em que atuavam e obtivemos os seguintes resultados que podem ser observados no próximo gráfico:

Gráfico 2: Atuação de Estudantes-Professores por Níveis de Ensino

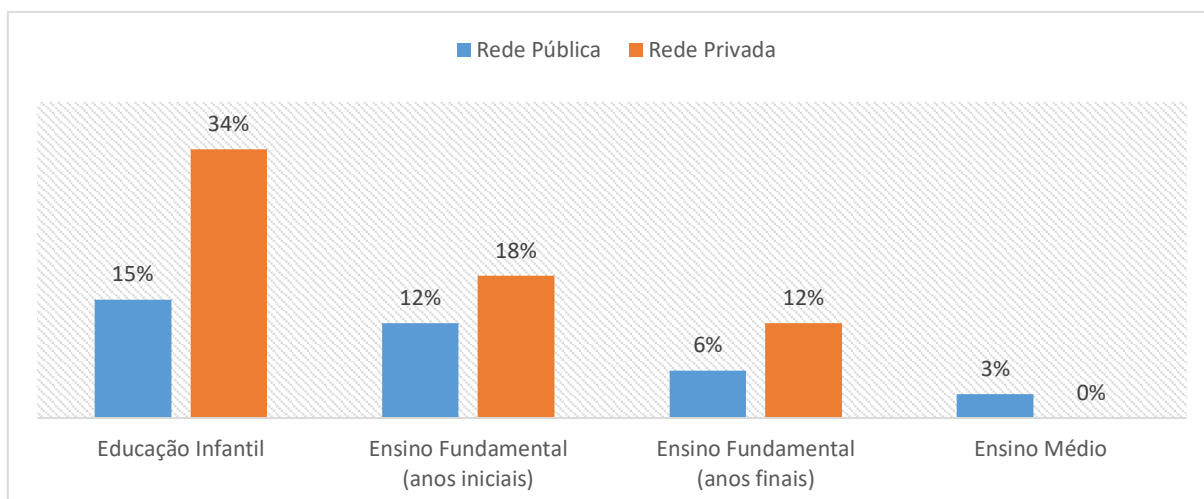
¹⁰ ALMEIDA, L. A. A.; SILVA, G. N. R. O currículo da formação de professores: o perfil profissional dos estudantes do curso de pedagogia. In: **Anais do XXI Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste (XXI EPENN)**, Recife, Pernambuco, 2013.



Desse modo, podemos perceber que cerca de 70% dos estudantes que exercem a docência atuam no foco para o qual o curso os habilita, que seria a educação infantil e o ensino fundamental (anos iniciais). Os 30% restantes se dividem entre o ensino fundamental anos finais, ensino médio e outros (os estudantes-professores que assinalaram a opção outros indicaram que atuavam em programas governamentais como o Mais Educação¹¹, cursinho pré-vestibular e curso técnico profissionalizante). Isto também pode ser um indicativo de que é sobretudo na educação infantil onde se concentra o maior percentual de professores sem uma formação no ensino superior completa, ao passo que, ao aumentar o nível de ensino, se eleva o grau de exigência para contratar professores com formação superior. Porém, para esclarecer esta suspeita seria necessária uma pesquisa na região focalizando esta problemática. Quando se trata da rede de ensino, o percentual de professores atuando por nível e rede de ensino se distribui da seguinte maneira:

Gráfico 3: Atuação dos Estudantes-Professores nas Redes de Ensino por Nível

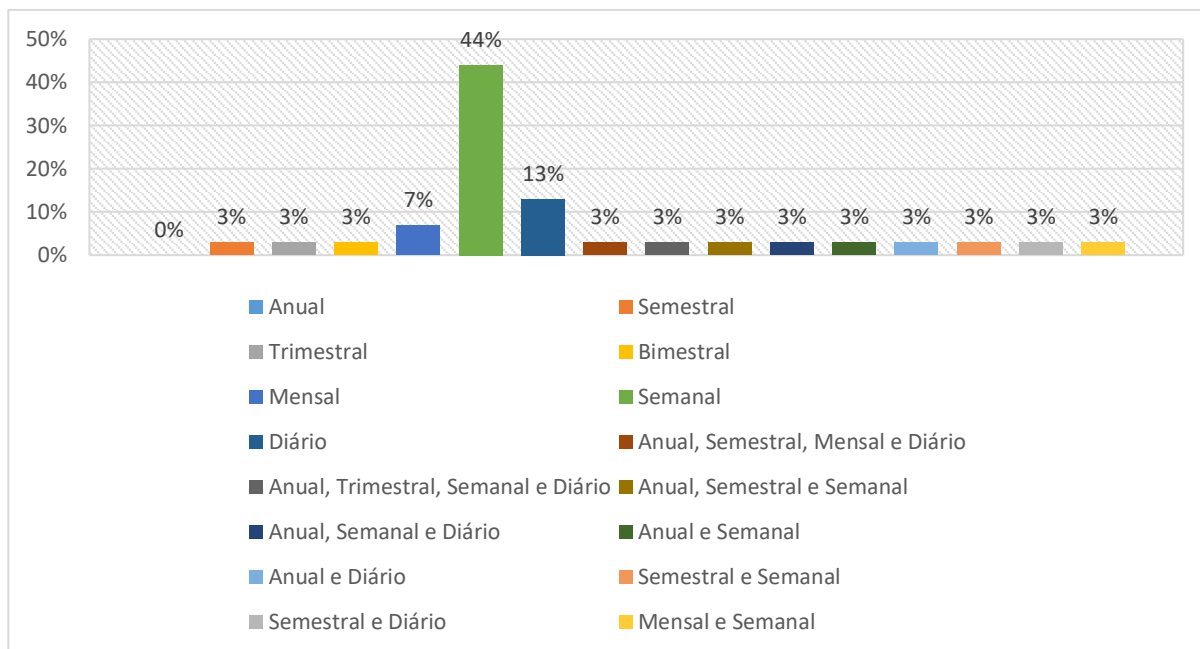
¹¹ Programa criado pelo Ministério da Educação para induzir a ampliação da jornada escolar, no qual os estudantes participam no contra turno com atividades extracurriculares. Para mais informações acessar <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=16690&Itemid=1115>.



Assim, identificamos que de forma geral os estudantes-professores atuam em maior número na rede privada, sendo no total cerca de 65% na rede privada e 35% na rede pública. Como foi explicitado no gráfico anterior, o maior número de estudantes-professores atuando está na educação infantil e estes se encontram em sua maioria na rede privada, sendo mais da metade do percentual em comparação com a rede pública. No ensino fundamental (anos iniciais) essa discrepância diminui, todavia, o número de atuação na rede privada ainda é superior. Essa tendência só é rompida no ensino médio onde 3% atuam na rede pública e nenhum estudante-professor atua na rede privada. Sublinhamos que para a explicação desse dado não contabilizamos os estudantes-professores que assinalaram a opção outros, por apresentarem espaço de atuação diversificados.

No tocante ao planejamento, questionamos primeiro qual tipo de planejamento que os estudantes-professores costumam fazer. As opções que disponibilizamos contemplavam desde o planejamento anual até o diário. E a pergunta possibilitava a escolha por mais de uma alternativa. Desse modo, os dados do tipo de planejamento que os estudantes-professores usualmente produzem foram representados no gráfico subsequente:

Gráfico 4: Tipos de Planejamento



Dessa maneira, constatamos a prevalência do planejamento semanal construído por 44% dos estudantes-professores, seguido do planejamento diário com 13%, e do mensal com 7%. Outra opção recorrente na escolha dos sujeitos foi selecionar mais de um tipo de planejamento (de dois a quatro tipos), como podemos perceber no gráfico, há um índice de 3% que se repete, indicando as escolhas de mais de um tipo de planejamento. Essa recorrência se dá pela opção frequente desses sujeitos em demonstrar que realizam mais de um tipo de planejamento, sobretudo no que se refere ao planejamento anual, pois todos aqueles que selecionaram esta opção, também escolheram concomitantemente outras formas de planejamento, de tal maneira que nenhum sujeito apontou que realizava apenas o planejamento anual. Este achado pode indicar que o planejamento é uma prática utilizada com constância pelos sujeitos pesquisados, pois aqueles que selecionaram alternativas de planejamento a longo prazo, entendem que não é suficiente, e também fazem planejamentos em períodos mais curtos, expressando a recorrência da prática do planejamento no exercício da docência.

A respeito do planejamento trimestral, apenas 2 sujeitos admitiram fazê-lo, um deles marcou também outras alternativas de planejamento, o outro selecionou apenas essa opção, todavia em outra questão abordada no questionário, este sujeito apontou que sistematiza o planejamento em todas as aulas. Assim, reiteramos que com base nesse levantamento com os estudantes-professores do CAA, que consideramos o planejamento uma prática constante na atividade desses docentes.

Entretanto, para compreendermos a dimensão do *como* se realiza essa prática, partimos para selecionar os sujeitos dessa pesquisa. Diante do nosso objeto, que são as práticas

curriculares no cotidiano escolar e nas práticas curriculares o planejamento de aula pensado e vivido através das estratégias e táticas de ensino, não seria possível investigar a prática curricular de todos esses sujeitos, por isso estabelecemos critérios de escolha.

Antes de explicitar quais serão os sujeitos dessa investigação através dos critérios que a pesquisa exploratória nos permitiu criar, consideramos importante apresentar mais dois dados que foram produzidos com a realização da pesquisa exploratória. Trata-se da frequência da sistematização enquanto registro do planejamento de aula. As possibilidades que elencamos para os estudantes-professores explicitarem com que frequência estruturam o planejamento de aula foram: 1- em todas as aulas; 2- em algumas aulas; 3- raramente; 4- não faço. No questionário, nenhum sujeito selecionou a alternativa 3 ou 4. No que se refere à primeira opção, 21 sujeitos explicitaram que sistematizam no papel o planejamento de todas as aulas, em relação à segunda foram 14, dois estudantes-professores deixaram em branco. Em termos de porcentagem os índices indicam que cerca de 60% dos estudantes-professores fazem planejamentos diários, revelando uma taxa maior do que apresentada na questão antecessora, quando indagávamos sobre o tipo de planejamento. Esses dados também podem revelar, como já foi abordado em pesquisas anteriores¹², que por se tratar de estudantes em formação, esta possibilite a compreensão da importância de sistematizar o planejamento como subsídio indispensável no fazer docente, mesmo que não haja uma exigência/recomendação da escola onde os professores e professoras atuam.

Tendo em vista o objeto dessa investigação, buscamos por professores do ensino fundamental anos iniciais, mesmo que em termos de achados, os maiores números de professores-estudantes atuavam na educação infantil. Em contrapartida, optamos por professores do ensino fundamental anos iniciais, porque consideramos que ao tratar do currículo na educação infantil requereria uma especificidade que não condiz com o objeto que investigamos. Nessa direção, o nível de ensino que escolhemos nos possibilitou tratar a pesquisa pelo viés que abordamos.

O nosso levantamento indicou que 26% dos estudantes professores atuam no ensino fundamental (anos iniciais), em números são 10 sujeitos. No entanto, nas pesquisas realizadas ainda durante a graduação por via do PIBIC, sempre optamos juntamente com nossa orientadora por pesquisar as escolas pública, já que consideramos fundamental na produção da pesquisa acadêmica a sua função social em vista de contribuir para oferecimento de uma educação

¹² ALMEIDA, L. A. A.; SILVA, G. N. R. A contribuição do movimento curricular do curso de pedagogia para a prática docente de estudantes-professores em formação. Trabalho apresentado ao 8º Encontro Ibero-americano de Educação, Araraquara, SP: EIDE, 2013.

pública e de qualidade. Assim, optamos por estudantes-professores que atuam no ensino fundamental (anos iniciais) na rede pública de ensino, e desse modo chegamos a 4 sujeitos.

Das estudantes-professores que atendem a estes critérios, três atuam na cidade de Caruaru-PE, sendo que apenas duas delas aceitaram fazer parte da investigação. Sobre o tempo de atuação uma possui 8 anos de experiência, enquanto a outra atua a um ano e meio. Ademais, exploramos as especificidades das professoras através do percurso acadêmico, profissional e pessoal de cada uma na primeira parte do capítulo três, intitulada: “A docência pensada através do perfil acadêmico, profissional e pessoal: Quem são as professoras-estudantes investigadas?”. A seguir, pontuamos os instrumentos que foram utilizados na ida ao campo.

2.4 Instrumentos metodológicos

Como já foi exposto, na construção do percurso metodológico da pesquisa, os objetivos direcionam nosso olhar ao longo deste trabalho. Dessa forma, os instrumentos selecionados foram fruto de decisões tomadas a partir da demanda do objeto em questão. Portanto, ao situarmos o objetivo desta pesquisa, que buscou *compreender nas práticas curriculares de professoras dos anos iniciais do ensino fundamental o movimento do planejamento de aula pensado-vivido através das estratégias de ensino materializadas na aula*, entendemos que esse requeria instrumentos que possibilitassem a compreensão deste fenômeno educativo, de modo a nos subsidiar na produção dos dados, permitindo a aproximação necessária para a realizar a investigação.

Assim, partindo dos objetivos específicos selecionamos instrumentos metodológicos que consideramos adequados ao objeto. Entretanto, sublinhamos que tal estruturação não indica que o processo empírico de desenvolvimento dessa pesquisa foi estanque e compartimentado por etapas fixas e lineares, ao contrário, os instrumentos foram mobilizados a todos os instantes durante a nossa ida ao campo. Optamos por apresentar os instrumentos de produção de dados a partir da exigência de cada objetivo no intuito de clarificar a escolha de tais instrumentos e não outros. Outro destaque importante é elucidar que os instrumentos contribuíram na produção de dados, porém a análise se constituiu através da AD.

Dito isto, pontuamos o primeiro objetivo específico que pretende *analisar a produção discursiva do planejamento de aula pensado e sistematizado enquanto texto*. Tendo em vista que o planejamento de aula – enquanto plano de aula – é um documento, pois, de acordo com Lüdke e André (1986), documento é qualquer material escrito que possibilite informações sobre o comportamento humano, utilizamos a análise documental por permitir a obtenção de

informações contextualizadas que ao mesmo tempo fornecem informações a respeito do contexto em que essas informações foram produzidas. Isto contribuiu para que compreendêssemos como o texto funciona, pois, a análise do discurso não se preocupa com o *quê* do texto, mas o *como*, porque ao considerar o discurso como elemento de análise tem-se como pressuposto a opacidade da língua e sua materialidade simbólica (ORLANDI, 2012, 2013).

Nessa direção, analisamos cinco planejamentos de aula da professora Carla, e seis planejamentos de aula da professora Débora. Os planejamentos das professoras têm suas especificidades, pois enquanto o da professora Carla é pre-estruturado, o da professora Débora é elencado em tópicos. Tivemos acesso aos planejamentos ora no início da semana, ora no dia específico em que fizemos a observação. Também consideramos importante ressaltar que não fotocopiamos os planos de aula, apenas transcrevemos, por isso, nos anexos, os planos de aula estão digitados e não digitalizados.

O segundo objetivo específico tratou de *identificar no discurso dos professores e professoras as referências que ele e/ou ela utiliza para selecionar as estratégias de ensino nas suas aulas*. Nesse sentido, consideramos que o instrumento que melhor atendeu a este objetivo foi a entrevista que, de acordo com Szymanski *et al* (2004, p. 12) “é fundamentalmente uma situação de interação humana, em que estão em jogo as percepções do outro e de si, expectativas, sentimentos, preconceitos e interpretações para os protagonistas: entrevistador e entrevistado”, e que como instrumento de produção de dados para a pesquisa científica se constituiu num “momento de construção de um novo conhecimento”(p. 14).

Nessa direção, o conhecimento é construído a partir da interação entre entrevistador e entrevistado. Desta forma, ambos contribuem para a constituição desse conhecimento. Sendo assim, a perspectiva de entrevista adotada nesta pesquisa compreendeu uma relação horizontal entre os participantes da entrevista, considerando, como alerta as autoras, ambos são protagonistas. Salientamos que as entrevistas realizadas foram individuais e semiestruturadas, quer dizer, mesmo com um roteiro prévio para nortear a entrevista, flexibilizamos de acordo com a interação que foram ocorrendo diante das respostas das professoras e dos novos elementos que foram surgindo ao longo das observações. Isto porque, primeiro fizemos uma entrevista inicial antes das observações, com o intuito de traçar o perfil formativo, profissional e pessoal das docentes. E também, realizamos entrevistas durante as observações, isto é, ao final das aulas, sentávamos com as docentes e pedíamos que elas explicassem o planejamento de aula pensado-prescrito, articulando-o ao planejamento que fora materializado decorrer da aula. Para essas entrevistas, as professoras ficavam com os respectivos planos de aula em mãos

e nos explicavam o que pensavam quando elaboraram o planejamento e como elas recontextualizavam no vivido.

No tocante ao terceiro objetivo específico, pretendeu-se *analisar as estratégias de ensino dos professores mobilizadas no cotidiano escolar para perfazer e/ou burlar o planejamento*. Diante deste objetivo, consideramos que a observação como instrumento metodológico nos possibilitou “saber ver, identificar e descrever diversos tipos de interações” (VIANNA, 2003, p. 12) que ocorram na *fabricação* das práticas curriculares no cotidiano da sala de aula.

Contudo, compreendemos que “saber ver, identificar e descrever” não se inseriu no formato da observação ocasional, pois se tratando da observação enquanto instrumento metodológico, é imprescindível sua validação científica. Para tanto, salientamos que a fim de respaldar nosso objetivo, a observação realizada foi semiestruturada, tendo em vista que delimitamos o conteúdo da observação. No entanto, registramos exaustivamente os acontecimentos na sala de aula e gravamos em áudio mediante a autorização das professoras. Ao anunciarmos que realizamos uma observação semiestruturada, nos fundamentamos em Vianna (2003, p. 26) que a evidencia a “possibilidade de o observador integrar a cultura dos sujeitos observados e eliminando a sua própria visão, na medida em que isso é possível”.

No mesmo quantitativo de planejamentos de aula analisados, também foram a quantidade de aula observadas, sendo cinco aulas da professora Carla e seis aulas da professora Débora. Salientamos que tentamos na medida do possível observar uma sequência de aula sem interrupções, no esforço de apreender a rotina pedagógica da sala de aula. No entanto, conseguimos apenas fazer isso nas aulas da professora Débora. Já no caso da professora Carla, as observações foram interrompidas duas vezes, na primeira devido a retomada da semana de provas, e na segunda pelas festividades da semana da criança. Por tratarem-se de escolas diferentes, mesmo sendo atendidas pela mesma rede de ensino municipal da cidade de Caruaru, as particularidades de cada contexto interferem na organização didática das aulas, como consequência, interferiram também no processo de observação da prática curricular das professoras. Elementos como este, foram discutidos nas análises dos dados.

CAPÍTULO 3 – PENSADO-VIVIDO NO PLANEJAMENTO COTIDIANO DA SALA DE AULA

Neste capítulo, tratamos da discussão e análise dos dados obtidos com a realização da presente pesquisa. Primeiramente trazemos o perfil acadêmico, profissional e pessoal das professoras-estudantes investigadas. Após, realizamos a análise dos planejamentos enquanto texto escrito. E por fim, analisamos as estratégias de ensino mobilizadas no processo de recontextualização do planejamento pensado-vivido e materializado na prática pedagógica.

3.1 A docência pensada através do perfil acadêmico, profissional e pessoal: Quem são as professoras-estudantes investigadas?

Aqui buscamos evidenciar o perfil acadêmico, profissional e pessoal das professoras participantes da pesquisa. Consideramos que o delineamento da história de vida dessas docentes é preponderante para a compreensão dos modos como se desenvolvem as suas práticas curriculares nos cotidianos escolares. Isto porque, as práticas de currículo estão sendo tecidas também pelas maneiras de ser professor, particulares de cada sujeito. Assim, conhecer essa trajetória nos auxilia na compreensão das artes de fazer das professoras ao materializar o planejamento pensado-vivido.

O que pretendemos é deixar claro que, assim como Nóvoa (2007), concebemos que os professores e professoras são influenciados pelas suas experiências de vida na hora de tomar suas decisões e desenvolver suas práticas. De tal maneira que os aspectos da formação, seja no âmbito pessoal e/ou institucional, estão imbricados nesse fazer. Assim, tratamos desses elementos articulados, pois não seria possível abordá-las em separado. E isto se reflete nos relatos das professoras em que a vida acadêmica, a profissional e a pessoal se entrelaçam.

Do mesmo modo que, ao nos debruçarmos sobre os discursos das professoras, não estamos considerando-os enquanto fala apenas, mas enxergamos os discursos que atravessam os dizeres dessas docentes. Pois, ao partirmos da análise de discurso concebemos que “as palavras não significam por si, mas pelas pessoas que as falam, ou pela posição que ocupam os que falam” (ORLANDI, 2012c, p. 125-126). Assim sendo, é imprescindível conhecer o lugar enunciativo dessas docentes, para compreender os sentidos que os discursos produzem. Destarte, os enunciados manifestos fazem parte de formações discursivas, que ora se aproximam, ora se distanciam.

Entre os enunciados que se aproximam identificamos a influência da família que contribuíram para a entrada na profissão e as dificuldades encontradas por ambas no início da carreira. Dentre os enunciados que se distanciam, percebemos a presença e ausência do magistério enquanto formação inicial para o exercício da docência, as motivações que levaram-nas ingressar no curso de Pedagogia, bem como as diferentes posições discursivas ocupadas pelas professoras no que se refere ao tempo de docência. Ou seja, no discurso das professoras é possível perceber as singularidades discursivas, que se manifestam devido ao percurso de vida de cada sujeito, ao mesmo tempo em que identificamos a existência do domínio comum, que se revelou numa produção discursiva similar graças ao locus de formação e atuação profissional das docentes serem iguais, visto que o funcionamento do discurso está circunscrito à nossa experiência social, de uma dada época e em meio a um grupo social. Dessa forma, nossa intenção foi “apreender a singularidade do uso da linguagem ao mesmo tempo em que [visamos] construir um quadro geral, isto é, [procuramos] inserir o uso particular em um domínio comum” (ORLANDI, 2012c, p.31).

Em relação ao domínio comum das professoras, pontuamos inicialmente o enunciado influência da família na produção discursiva da professora Carla que expõe a presença da docência desde a mais tenra idade, materializada a partir das brincadeiras de faz-de-conta com sua irmã mais velha:

[...] **minha irmã desde de pequenininha** que ela colocava as bonecas assim no chão, **ficava dando aula e me colocava no meio** né? E colocava um quadro na parede e ficava dando aula. Eu era a cobaia, né? **Ficava dando aula para as bonecas e para mim também. Eu sempre gostava, mas na verdade nada que realmente eu pensasse que iria ser para mim não. Onde eu me vejo hoje, eu não me via não** (CARLA/ENTREVISTA, 2015).

Estes enunciados revelam que as representações que fazemos acerca da docência e o papel do professor perante a sociedade se forjam desde o contato inicial com a profissão, ainda enquanto alunos, se refletindo também, nos jogos infantis de imitação dos adultos. Desta maneira, o professor não se molda apenas a partir da formação acadêmica e profissional, mas é igualmente resultado das experiências vivenciadas quando estudantes. Isso porque temos o primeiro contato com as diversas maneiras de ser professor através da observação dos nossos próprios professores, ou seja, reelaboramos nossa prática, também, tendo em vista essas experiências vivenciadas. Desse modo, os diferentes contatos com as representações sobre o ser professor experienciadas na vida social, contribui para construção da percepção que o docente tem sobre a profissão (PIMENTA, 2005).

No caso das brincadeiras de faz-de-conta, as crianças projetam suas visões de mundo, a medida em que *encenam* ser adultos. Assim, percebe-se uma forte influência da irmã mais velha, que também é docente, no caminho que a professora Carla traça até chegar, nas palavras dela: “*onde eu me vejo hoje*”. Esse hoje representa para a professora em questão, a ascensão de sua posição enquanto docente do segundo ano do ensino fundamental da rede pública municipal de Caruaru.

Em relação a professora Débora o enunciado influência da família se destaca na entrevista, mas também em conversas informais que não foram gravadas, mas registradas no diário de campo. Antes de discutirmos como emerge esse enunciado, é preciso desvelar sucintamente o seu percurso no campo da docência.

Esta, atua como docente há oito anos, sendo que os três primeiros exerceram o cargo de auxiliar de professora em duas escolas de pequeno e médio porte da cidade de Caruaru. Depois, por mais três anos, lecionou a disciplina de Português em uma escola privada tradicional do mesmo município. Sua primeira experiência na escola pública se deu no ano de 2014 com a substituição da sua irmã em um programa de correção de fluxo.

Assim como a professora Carla, a irmã da professora Débora também é professora e trabalhava na escola onde atualmente ela exerce a docência. E foi justamente para substituí-la que Débora deu início a sua atividade profissional na rede pública, conforme podemos verificar no extrato abaixo:

[...] eu vim pra cá, porque **minha irmã dava aula aqui**, por conta de questão de mestrado e dourado, **ela precisou se ausentar** daqui, daí **eu vim já para substituí-la, e então eu concluí**. Nisso eu vim pra cá no meio do ano, para dar continuidade ao trabalho dela no projeto se Liga. **Aí terminando o ano**, que foi ano passado, **eu continuei na escola e peguei uma turma do regular**, que foi essa turma do quarto ano que estou agora (DÉBORA/ENTREVISTA, 2015).

Quando conversamos com a professora Débora, ela comentou que foi ruim a experiência que teve na escola privada de grande porte. Mas **deu a entender que só continuou na docência por conta de sua irmã**, que **estava precisando que ela a substituísse** (DIÁRIO DE CAMPO, 2015).

Nesse sentido, a partir desses enunciados percebemos que a irmã da professora Débora contribuiu, não para o ingresso na docência, mas para a permanência da mesma na profissão. Visto que, antes de substituir sua irmã, a professora Débora havia lecionado na rede privada, mas só quando teve a oportunidade de experienciar a docência na instituição pública (na ocasião

da substituição) que pôde vivenciar múltiplas formas de viver a profissão e assim se identificar com a mesma.

Outro enunciado que representa esse domínio comum na produção discursiva das duas professoras se refere as dificuldades encontradas, por ambas, no início da carreira, que se caracteriza por um choque de realidade que os docentes iniciantes costumam se deparar. “O ‘choque com a realidade’ tem sua origem no confronto entre o mundo interior dos professores e a realidade encontrada no meio socioprofissional em que passam a estar inseridos, podendo provocar medos, frustrações e insegurança” (SOARES, 2004, p. 79-78). Para Huberman (2007), esse momento também pode ser denominado como o aspecto da *sobrevivência*, e concomitantemente a este, é possível se deparar com um segundo o da *descoberta* que se refere a experimentação, ou seja, o tatear na profissão em buscar de superar os entraves encontrados no choque de realidade.

Em relação a professora Carla, esse sentimento foi tão impactante que ao questionarmos como foi sua primeira experiência na sala de aula, a docente, antes mesmo de terminarmos de fazer a pergunta, logo nos respondeu que “foi horrível”, cercado de inseguranças e conflitos por não saber como lidar com as diversas situações que ocorrem na sala de aula, tal como expresso na produção discursiva a seguir:

[...] eu repensava, **repensei várias vezes se era isso mesmo que eu queria [...]** **eu me vi assim, muito acuada, não sei nem como falar. Eu me vi realmente sem noção do que fazer, perdida [...]** com o passar do tempo, **com a ajuda de muitas pessoas, principalmente da minha irmã, do pessoal da faculdade [...]** **pedi muita ajuda a Alex [professor do curso de Pedagogia]** para ele me explicar mais sobre... lidar com o português da criança, né? [...] foi um ano assim, muito conturbado. Mas **no geral**, eu pensando, **foi bom, porque esse ano eu me sinto bem mais segura**, tá entendendo? (CARLA/ENTREVISTA, 2015).

Diante de tantas dificuldades relatadas pela professora, esta foi em busca de alternativas para superar estes entraves. Novamente a presença da irmã foi preponderante nesse momento conturbado, bem como o compartilhamento das angústias com os colegas de curso e dos professores. Dessa maneira, a professora ressignificou um momento de dificuldade como mote para construção de saberes experienciais.

De forma idêntica, a professora Débora também ressignificou a sua prática a partir das dificuldades que marcaram a sua experiência inicial como auxiliar de professora, como pode ser percebido no discurso a seguir:

[...] minha primeira turma que foi alfabetização, eu tinha 14 anos, aí peguei essa turma, e a professora me deixava só na sala, então **geralmente quem dava aula era eu, sem experiência nenhuma na turma de alfabetização, foi muito complicado** por causa dessa questão. E **também me contribuiu muito, pois** de certa forma **tive que me virar**, mas **eu me sentia muito sobrecarregada** (DÉBORA/ENTREVISTA, 2015).

Desse modo, as docentes transitaram pelas fases de sobrevivência e descoberta a medida em que estando diante das expectativas frustradas, buscaram alternativas para *sobreviver* na profissão, e acabaram por *descobrir* maneiras próprias de ser professor que lhes possibilitou superar tais dificuldades. E é por meio dessas formas singulares de ser professor que nas artes de fazer no cotidiano escolar as docentes vão adquirindo segurança em si e na sua destreza profissional. De acordo com Huberman (2007), é justamente o aspecto da *descoberta* que permite aos docentes suportar os entraves que permeiam o aspecto da *sobrevivência*.

No que concerne as singularidades percebidas na produção discursiva das professoras pontuamos a presença e ausência do Ensino Médio na modalidade Normal nos seus percursos formativos. O Normal Médio, como também é designado, é um curso de nível médio que habilita para a docência na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental. Considerando que esta análise tem como lente a abordagem teórica-metodológica da análise do discurso, seria leviano desconsiderar a historicidade que chancela os sentidos sobre a formação docente neste nível de ensino, isto é, os discursos das professoras ao mencionar o Normal Médio estão marcados pelo percurso histórico deste, posto que “a língua significa porque a história intervém” (ORLANDI, 2012, p. 46). Assim conseguimos perceber os interditos nas falas das professoras ao enfatizar a relevância deste nível de ensino para o ingresso no curso de Pedagogia.

Isto porque, o Ensino Médio na modalidade Normal tem como antepassados as Escolas Normais que na história da formação docente no Brasil teve grande prevalência enquanto instituição encarregada de formar os professores primários. Várias críticas foram dirigidas as Escolas Normais pela perspectiva essencialmente prática com pouca vinculação ao conteúdo teórico. Posteriormente, com a reforma do 1º e 2º grau (Lei n. 5.692/71), as Escolas Normais foram sendo substituídas por uma Habilitação Específica de 2º grau para o exercício do Magistério de 1º grau (HEM). O que significou a precarização de uma formação que já se considerava incipiente nas Escolas Normais, para uma mera habilitação técnica em nível médio (SAVIANI, 2005).

Com a promulgação da Lei 9.693/96 a formação de professores dos anos iniciais passou a ser efetivada em nível superior, no entanto, admitindo-se a formação mínima no ensino em

nível médio, tal como pode ser observado no art. 62 da Lei de Diretrizes e Bases Nacional (LDB):

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal (BRASIL, 2013).

Dessa maneira, existe uma tensão na formação de professores para atuar na educação básica, sobretudo, na educação infantil e ensino fundamental anos iniciais, quanto ao nível e espaço formativo suficientemente competente na “preparação” dos docentes para atuar no supramencionado nível de ensino. E esta tensão se reflete nos discursos das docentes, pois assim como já afirmamos de outras maneiras, todo dizer se produz sobre um já dito, e é esta memória discursiva que nos permite significar as palavras.

Diante do exposto, pontuamos nos discursos das professoras as motivações para o ingresso no curso de Pedagogia expondo as singularidades circunscritas pela presença e ausência da formação em nível médio voltada para o magistério. A professora Débora, justifica essa escolha por ser aluna egressa do Normal Médio e já atuar na docência:

Porque já lecionava, quer dizer. **Eu fiz normal médio**, logo depois, durante o normal médio, eu já consegui um estágio, como auxiliar de professor. **Foi quando eu entrei na docência**. Fiz 3 anos de estágio, depois já iniciei como docente. Então **o curso de pedagogia era o pré-requisito para que eu continuasse na docência** (DÉBORA/ENTREVISTA, 2015).

Neste enunciado, percebemos o reconhecimento por parte da docente da necessidade de uma formação em nível superior como sendo indispensável para o exercício da docência, ainda que, segundo a legislação, a professora já teria a formação mínima para atuar no magistério. Dessa forma, concebemos que mesmo a professora estando respaldada pela principal Lei da educação nacional, no que se refere a sua formação em nível médio, a mesma considerou imprescindível para que *continuasse na docência* o ingresso no curso de Pedagogia.

Deste modo, este enunciado “*continuasse na docência*” não faz alusão apenas a permanência na profissão, mas ao seu desenvolvimento profissional, que não concerne unicamente a formação, mas que também se atribui a ela. Conforme Imbernón (2010, p.46) o desenvolvimento profissional corresponde a “um conjunto de fatores que possibilitam ou

impedem que o professor progrida em sua vida profissional” sendo concebido como “qualquer intenção sistemática de melhorar a prática profissional, crenças e conhecimentos profissionais” (p. 47). Assim, a formação acadêmica é um dos elementos que permite aos docentes melhorar a sua prática profissional, e é neste sentido que Débora enfatiza a necessidade da formação no curso de Pedagogia como “*pré-requisito para que continuasse na docência*”.

A professora Carla, diz que entrou no curso de Pedagogia quase que por acaso, que fez o vestibular para o curso de Pedagogia por incentivo de sua irmã, mas que não teve a formação em Nível Médio na modalidade Normal, como identificamos no seu relato:

Eu tentei por tentar, né? Eu não me imaginava professora, está entendendo? Mas eu gostava. Como eu já tinha dois filhos, né? Quando eles foram para a escola, eles já sabiam ler e escrever, porque eu já tinha ensinado. [...] Eu entrei, só com a cara e a coragem mesmo, não tinha arma nenhuma para contribuir com isso. Não tinha normal médio, que a maioria dos meus colegas tem. (CARLA/ENTREVISTA, 2015).

E assim percebemos que para esta professora a ausência da formação anterior em nível médio era uma lacuna que lhe desqualificava para o ingresso no curso de Pedagogia, porém não foi determinante posto que mesmo sem essa preparação prévia a docente se aventurou no curso em questão.

Para além do incentivo da irmã, que já foi discutido acima, outro elemento é pontuado no discurso desta docente como um fator significativo para optar pelo curso de Pedagogia, este é a sua maternidade. Todavia, o sentido deste enunciado não se vincula a uma perspectiva maternal do cuidar e educar no seio familiar, visto que, ao abordar o ser mãe no papel dessa escolha, Carla exalta o ensino da leitura e escrita realizado por ela na formação dos seus filhos, e em nenhum momento remeteu a sua maternidade como referência que a qualifica a ser professora dos anos iniciais pelo simples fato de cuidar das suas crianças. Dito de outro modo, ao exaltar a sua maternidade como contributo para a definição pelo curso de Pedagogia, a docente se referiu a uma prática educativa que mais se aproxima das desenvolvidas nos estabelecimentos formais de ensino, dado que é a escola a instituição legitimada socialmente e culturalmente com o encargo de alfabetizar os cidadãos.

Por outro lado, não estamos querendo com isso equiparar a prática alfabetizadora da professora Carla enquanto mãe, com as práticas alfabetizadoras exercidas nos espaços formais de ensino. Ao invés disso, estamos apenas a salientar que apesar de haver interdiscursos fortemente arraigado a concepções que relacionam a “vocação” e o “dom” que “naturalmente” a mulher “teria” por gerar um bebê à atividade docente, tendo em vista que a maternidade “seria

ligada à feminilidade, à tarefa de educar e socializar os indivíduos durante a infância. Dessa forma, a mulher deveria seguir seu “dom” ou “vocação” para a docência” (RABELO; MARTINS, 2010, p. 6168). Destarte, o enunciado maternidade sofre um deslocamento de sentido nesse discurso e passa a vincular-se a um sentido de prática educativa semelhante as desenvolvidas na escola pelos docentes.

Outra singularidade constatada nos discursos das professoras se refere as diferentes posições ocupadas por estas devido ao tempo de docência. Enquanto a professora Débora já é docente a cerca de 8 anos, experienciando o magistério na rede pública e privada de ensino, a professora Carla, durante o período da pesquisa, estava em seu segundo ano à frente de uma sala de aula. Isto, de acordo com a AD, é um fator determinante no discurso dos sujeitos, pois “as várias posições do sujeito podem representar diferentes formações discursivas” (ORLANDI, 2012c, p. 76). Desta maneira, cada professora assinala suas atuais percepções sobre a docência mediante formações discursivas diferenciadas.

A professora Débora ressalta as distintas maneiras de vivenciar à docência a partir da rede de ensino em que se atua. Nesse sentido, sobre sua recente experiência na rede pública relata:

Eu estou gostando muito! Existem algumas diferenças, por eu ter tido mais experiência em escola particular, então as coisas eram mais privadas, o acesso a tudo digamos assim. Já aqui não, **é mais livre** de certa forma, **o planejamento, a organização da sala**, não tem uma pessoa que fica no seu pé querendo tudo da forma que a escola tem que ser. Então você tem uma certa liberdade, e aí achei maravilhoso, né? Porque **eu entrava na sala e realmente me sentia**, não como dona da sala, mas como **realmente professora**. Sem ter aquela pessoa observando, dizendo a você o que é certo ou que é errado, que você deve fazer ou não. [...] Mas eu não nego a experiência que eu tive, que tem contribuído para agora, não só na universidade, mas as experiências foram muito válidas. (DÉBORA/ENTREVISTA, 2015).

A partir do discurso dessa professora podemos evidenciar que o fazer profissional tem relação com o aspecto da liberdade, entendendo está na dimensão da autonomia o que significa segundo Contreras (2012, p. 29) “uma forma de ser e estar de professores em relação ao mundo que vive e atua como profissional”.

Enquanto que a professora Carla reflete sobre as suas aprendizagens após o primeiro ano como docente:

[...] **eu tento acertar todo dia!** Eu saio com aquela coisa de ficar sempre vigiando as crianças, no sentido de saber o que elas estão precisando. Eu acho que é por aí, eu acho que **com o passar do tempo você vai conseguindo, ao**

longo dos anos você vai melhorando, cada ano que passa. Feito é na vida da gente, né? Sempre a gente **vai aprendendo, com os erros, vai aprendendo com os acertos**, vai aprendendo, pronto é isso. (CARLA/ENTREVISTA, 2015).

Já a partir do discurso desta professora se sobressai a pouca experiência na docência que, para ela, com o tempo irá se tornando uma profissional melhor. Este enunciado nos remete a contribuição de Tardif (2008, p. 70) na medida em que menciona os saberes profissionais em uma dimensão temporal no qual “são utilizados e se desenvolvem no âmbito de uma carreira, isto é, ao longo de um processo temporal de vida profissional de longa duração no qual estão presentes dimensões identitárias e dimensões de socialização profissional”.

Diante do exposto, poderemos a seguir analisar na prática curricular dessas professoras o movimento do planejamento pensado enquanto texto escrito e vivenciado na materialização do cotidiano escolar, tendo em mente que as singularidades percebidas nas práticas dessas docentes são influenciadas não apenas pelo contexto social, situacional e relacional que circunscreve as escolas que ambas atuam. Tão pouco simplesmente pelas pressões externas assinaladas pelas políticas educacionais e dentre estas as curriculares. Mas também pelas peculiaridades que dizem respeito aos percursos acadêmicos, profissionais e pessoais das docentes.

Portanto as artes de fazer no cotidiano vão sendo entrelaçadas e tecidas na relação com os diferentes contextos de influência, do texto e da prática. Neste ponto, focalizamos o contexto de influência, a seguir debruçaremos a análise para o contexto do texto dos planejamentos produzidos pelas professoras.

3.2 As mil maneiras fabricadas pelas professoras sobre o planejamento enquanto texto escrito

Para compreendermos o movimento do planejamento pensado-vivido nas práticas curriculares das professoras, foi necessário analisar a *produção discursiva* do planejamento de aula pensado e sistematizado enquanto texto. Para isso, mobilizamos alguns conceitos teórico-analíticos que nos permitiram construir a análise em questão, quais sejam a perspectiva do planejamento enquanto texto escrito e oral, a demarcação do planejamento restrito ao registro, a emergência dos discursos que revelam o processo de construção do planejamento reconfigurado na ação.

Primeiramente, elucidamos que o corpus analítico diz respeito aos registros dos planejamentos de aula das professoras investigadas. Foram analisados os planejamentos das aulas concomitantemente observadas. Sendo, seis aulas da professora Débora e cinco aulas da professora Carla. Ambas explicaram que o fazem semanalmente, porém a primeira nem sempre registra seu planejamento enquanto texto escrito. Partindo de Rojo (2010), consideramos que os textos, são escritos que podem ser produzidos por diferentes formas de registros (grafemas, traços, gestos, etc.) em diferentes linguagens (imagéticas, escritas, orais, etc.), ou seja, quando falamos em texto, este pode se materializar tanto pela escrita como pela fala. Por isso, em alguns momentos o planejamento da professora Débora chegou até nós por meio do texto oral, ou seja, a professora fez o plano de aula mentalmente, porém não havia realizado o registro. Para fins de análise, registramos esses planejamentos através da escrita.

Além disso, é preciso aclarar que tomando o ciclo de políticas de Ball, compreendemos que ao nos debruçarmos sobre os registros dos planejamentos, estamos focalizando o contexto de produção de texto na fabricação curricular/discursiva das professoras. Nesse sentido, os textos dos planejamentos não são homogêneos, não são neutros, e nem estão isolados do contexto global que influenciam as decisões tomadas por elas no âmbito da sala de aula. Isto é, no momento de optarem por organizar e sistematizar o planejamento do modo como o fazem, as professoras levam em conta uma série de questões que estão subjacentes ao texto produzido, haja vista que o contexto de influência, de produção do texto e da prática estão imbricados.

Deste modo, quando as professoras incorporam no seu planejamento pensado-vivido recursos pedagógicos como o livro didático, estão recebendo influência de políticas educacionais como do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)¹³ que apesar de ser promulgado como uma escolha democrática de cada escola, é em realidade uma decisão via âmbito municipal, ou seja, os livros que as instituições de ensino recebem são selecionados a partir de uma decisão que não considera a escolha das escolas individualmente. Assim, as duas professoras argumentaram que não julgam, o livro escolhido, adequado a suas respectivas turmas: “[...] eu não gostei muito desse livro. Aí eu uso ele uma vez ou outra” (DÉBORA/ENTREVISTA, 2015); “[...] às vezes o conteúdo do livro, não está de acordo. [...] Então eu acho melhor trabalhar de outras formas” (CARLA/ENTREVISTA, 2015).

¹³ Programa financiado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE – que tem por objetivo prover as escolas com livros didáticos. Para isso, o FNDE lança um edital, no qual as editoras inscritas são avaliadas pelo MEC e os livros indicados no Guia Nacional do Livro Didático, são escolhidos pelas escolas. Fonte: Portal eletrônico do FNDE.

Outro contexto de influência que identificamos nos planejamentos das professoras refere-se à formação inicial que elas recebem no curso de Pedagogia. No discurso da professora Carla foi apontado, por exemplo, o suporte que as discussões e os aportes teóricos mobilizados na disciplina Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa contribuíram para organizar a sua prática alfabetizadora, o que se fez perceptível também no seu planejamento escrito:

Disciplina: Português

Eixo: Oralidade

Conteúdo: Identificação de gênero textual e sua finalidade.

Direito de aprendizagem: Identificar o gênero textual e sua finalidade para a atualidade.

Situação didática: Diálogo sobre o uso da receita e sua importância. Elaboração de receita (escolhida pela turma) sistematização no quadro e cópia. (REGISTRO DO PLANEJAMENTO/CARLA, 21/10/2015).

Em relação a professora Débora, não foi possível perceber essa influência claramente no planejamento escrito. Todavia, tanto no seu planejamento vivido, quanto no relato que a docente faz ao justificar este planejamento, é possível identificar as contribuições que a disciplina Currículo e Programas traz ao abordar a história dos povos africanos escravizados trazidos a força ao Brasil.

Nessa direção, enfatizamos o papel da formação docente no desenvolvimento das práticas curriculares das professoras via o planejamento de aula, tal como aponta Imbernón (2010, p. 47) “A formação será legítima então quando contribuir para o desenvolvimento profissional do professor no âmbito de trabalho e de melhoria das aprendizagens profissionais”.

Para além das influências das políticas educacionais e da formação inicial, a história de vida das professoras se configura como mais um dos elementos que marcam fortemente suas decisões sobre as artes de fazer no cotidiano. Este ponto foi revelado tanto na prática da professora Débora, como no da professora Carla.

Na primeira temos, por exemplo, uma escolha teórica-metodológica no trato estabelecido em sala de aula com a arte através de uma compreensão globalizadora que envolve os diferentes eixos do ensino desse componente curricular, tais como a música e a dança. Ao ser questionada sobre esta postura, a professora Débora justifica a presença da música e da dança por meio dos seus familiares, visto que seu pai por ser passista de escola de samba, possibilitou a construção de um vínculo estreito com a música.

Na segunda, percebemos uma prática curricular formativa na contramão da que foi vivenciada por ela mesma enquanto estudante, uma vez que sua formação na educação básica foi marcada por práticas repressivas que buscavam forjar uma postura passiva sobre a realidade.

Assim, a professora Carla concebe que o seu papel enquanto docente é formar sujeitos que tenham uma postura crítica e ativa diante do seu contexto.

Dessa forma, vemos que o currículo pensado e proposto no planejamento – este influenciado pelas políticas educacionais, pela formação inicial e pela história de vida – está intimamente relacionado com os currículos praticados pelas docentes no cotidiano escolar. Assim, ao tomarmos o currículo como práticas discursivas de produção de sentidos pelo viés da AD, consideramos que “não há sentido em si, o sentido sendo definido como ‘relação a’” (ORLANDI, 2012a, p. 19). Desta maneira, os sentidos produzidos no currículo enquanto texto escrito estão em relação com os sentidos produzidos pelo currículo enquanto prática, ou seja, no cotidiano da sala de aula.

Ademais, partindo também da perspectiva teórica dos autores que nos embasamos para compreender o que é o planejamento, entendemos que este não é uma construção que se encerra na antecipação da ação, mas um processo contínuo que está presente antes, durante e após a ação. Desta forma, o planejamento pensado-vivido estão imbricados. Apesar disso, o planejamento de aula enquanto texto escrito tem sua especificidade, por isso, estaremos nesse tópico analisando, sobretudo, a produção discursiva registrada enquanto plano de aula. Isto é, focalizaremos o texto escrito, porém recorreremos aos extratos das entrevistas e das observações quando necessário, visto que, como já explicitamos, a análise pelo viés da AD considera que o discurso não é em si, mas está em relação.

Então embasadas pela AD, precisamos considerar a situação de produção dos planejamentos enquanto textos discursivos. Sobre os cinco planejamentos da professora Débora, sinalizamos em qual momento do processo educativo o texto fora produzido. Este ocorreu durante a transição do terceiro bimestre para o quarto, sendo assim, as últimas provas de recuperação estavam ocorrendo, desta maneira, havia a retomada de conteúdo trabalhado durante o terceiro bimestre, e logo em seguida a professora iniciava o trabalho com novos conteúdos. Além disso, ressaltamos que a dupla posição discursiva que ocupa a professora, sendo concomitantemente estudante do curso de Pedagogia, também influenciou a produção discursiva encontrada nos planejamentos.

No caso da professora Débora os planejamentos de aula foram estruturados em formato de lista¹⁴ que indicam a ordenação das atividades a serem realizadas durante as aulas. Quando questionada sobre o porquê da opção por registrá-los deste modo, a professora explica que é por falta de tempo, por estudar no turno da noite, e trabalhar em dois horários. Assim, a mesma diz

¹⁴ O leitor poderá encontrar os planejamentos de aula, da professora Débora e Carla, transcritos na íntegra, nos anexos deste trabalho.

que não tem tempo para planejar, como indica nesse extrato de discurso: “[...] eu acredito que tenha sistematizado dessa forma, pela **falta de tempo** mesmo, **de você parar pra planejar** mesmo”. (DÉBORA/ENTREVISTA, 2015). Esse enunciado revela que a concepção de planejamento da professora está fortemente vinculada a crença de que este se constitui a partir do texto escrito, ou seja, do papel onde se registra a antecipação da ação planejada. No entanto, o planejamento é mais amplo que o produto do registro, de acordo com Lück (2011):

Planejamento corresponde ao processo de planejar, constituindo-se no desempenho, na realização e na aplicação do processo de prever, decidir, organizar. O planejamento é um processo, uma dinâmica mental, enquanto que o plano e o projeto são um produto, um documento, ou, metaforicamente falando, um mapa de orientação para a viagem. Portanto, enquanto planejamento corresponde a ação, plano e projeto correspondem a simples registros que permanecem como letra morta, caso não sejam atividades a partir de compromisso para sua implementação. (LÜCK, 2011, p. 51).

Dessa forma, o planejamento não se limita ao documento, pois o planejamento é um processo dinâmico que não se encerra no registro, mas está presente no movimento do pensado-vivido da prática curricular no cotidiano da sala de aula. Ou seja, planejar a prática curricular implicar antecipar sua ação, mas também (re)elaborá-la no instante em que esta se materializa na aula, pois o cotidiano é intrinsecamente dinâmico e não cabe ao planejar controlá-lo, e sim ressignificá-lo a partir dos objetivos pedagógicos propostos e das necessidades encontradas.

Ainda que a professora tenha exposto que não tem tempo para planejar, quer dizer, para registrar o planejamento enquanto texto escrito, identificamos, no seu discurso, o dinamismo do processo de construção do planejamento que, mesmo que não seja reconhecido pela professora, não se limita ao documento, vai sendo (re)elaborado no momento da vivência da prática curricular.

Agora não tenho muito tempo pra isso, acho que por isso que ele não vem descrevendo tudo que eu vou fazer, só vem tipo tópicos né? Que eu vou fazer isso, eu vou fazer aquilo, e muitas vezes eu determino o conteúdo que vou usar, mas eu ainda não tenho buscado a atividade. Não sei se você percebeu hoje? **Hoje eu sabia o que eu queria trabalhar, sabia o que eu precisava trabalhar, eu tinha anotado no papel, sistematizando só pra não me perder, né?** Pra eu dizer “eu sei o que é que eu vou fazer”, **mas eu não tinha pesquisado o exercício que eu iria passar pra eles. Mas eu sabia que tinha um livro aqui que tinha um exercício que eu já tinha olhado, que eu sabia que era interessante pra eles [...].** E também de certa forma às vezes eu preciso adequar na hora, os números, **quando o número é muito alto e eu acho que eles não vão atingir por enquanto, aí eu tenho que adequar na hora.** Eu pego o conteúdo do problema, mas eu vou e mudo só a quantidade. (DÉBORA/ENTREVISTA, 2015).

Desta maneira, vamos percebendo o movimento do planejamento entre o pensado e vivido, na medida em que mesmo ao “*anotar no papel*”, como é destacado pela professora, o ato de planejar não se encerra no plano, pois por vezes o planejamento é renegociado no momento da ação, na interação com os saberes dos alunos, e nessa relação o planejamento vai sendo moldado. Por isso, vai se dando enquanto uma *elaboração coletiva*, que é sistematizado pela professora e vivenciado na presença dos alunos e alunas, que contribuem para a sua feitura.

Os autores Menegolla e Sant’anna (2012) defendem que ao se tratar do planejamento de aula, a quem primeiramente os docentes precisam prestar conta são aos seus alunos, pois a finalidade do processo de ensino-aprendizagem é propiciar a aprendizagem aos discentes. Já Veiga (2011) ao abordar a aula, considera-a enquanto um projeto colaborativo entre professores e alunos que não se dá em uma ação imediata, mas na dinâmica dos elementos micro e macrosociais imbricados no cotidiano escolar, que são provenientes de políticas que influenciam, produzem textos e práticas, e de diferentes demandas cognitivas, afetivas e socioeconômicas dos alunos. Sendo assim, o planejamento de aula não se configura como uma prática isolada e exclusiva do professor, mas na relação que este estabelece com o objeto de ensino (conhecimento) e com o sujeito do ensino (aluno).

Destarte, os currículos vão sendo praticados no cotidiano escolar, com a mobilização de *estratégias* traçadas pela professora que no momento de vivenciar o planejamento vão sendo recontextualizadas através de *táticas*. Esse movimento entre as estratégias e táticas pode ser percebido nesse enunciado anteriormente supramencionado: “[...] *quando o número é muito alto e eu acho que eles não vão atingir por enquanto, aí eu tenho que adequar na hora. Eu pego o conteúdo do problema, mas eu vou e mudo só a quantidade*”. O ato de alterar os valores dos problemas, mantendo seu teor, é revelador de táticas utilizadas pela professora no seu cotidiano para adequar o conhecimento que é trabalhado no livro didático ao ritmo de aprendizagem dos seus alunos e alunas.

Consideramos importante salientar que ao concebemos o planejamento nesse movimento dinâmico entre o pensado-vivido, não significa que desconsideramos a importância do registro, muito menos a supervalorizamos. Registrar é importante para organizar o pensado, para compartilhar com os alunos, para auto avaliar-se. Nesse sentido, a professora Débora também considera que a falta do registro é uma adversidade no desenvolvimento da sua prática curricular, como pode ser observado no extrato a seguir:

E eu acho que a gente perde muito tempo com isso porque **eu percebo que às vezes eu estou na sala e eu preciso de algo e às vezes eu não tenho, geralmente é porque** eu não tenho feito isso, **não tenho parado pra sentar e preparar a aula de fato**. Então geralmente isso eu faço de uma vez quando é na terça-feira, e eu faço só os tópicos do que eu quero, e durante a semana é que eu vou procurar as atividades que eu vou usar (DÉBORA/ENTREVISTA, 2015).

Assim, percebemos que quando a professora trata do registro do planejamento, o sentido que norteia a contribuição desse plano não está enquanto procedimento burocrático para prestar conta a instituição escolar, ou aos órgãos de controle externos a escola, mas sobretudo, ao processo pedagógico de ensino-aprendizagem, ao seu fazer docente. Nessa direção, o plano “é um roteiro de uso diário na sala de aula; é um guia de trabalho; é um manual de uso constante; enfim, é um roteiro que direciona uma linha de pensamento e ação” (MENEGOLLA; SANT’ANNA, 2012, p. 44).

Outro enunciado recorrente nas produções discursivas supracitadas dessa professora é acerca do tempo em relação ao processo de planejar, quais sejam: “*falta de tempo mesmo, de você parar pra planejar*”, “*agora não tenho muito tempo [...] por isso que ele não vem descrevendo tudo que eu vou fazer*”, “*eu acho que a gente perde muito tempo [...] porque eu não tenho feito isso, não tenho parado pra sentar e preparar a aula de fato*”. No primeiro enunciado a professora aponta a ausência de tempo para sistematizar na escrita o planejamento. No segundo expõe que a carência desse tempo para sistematização, reflete na organização do que será desenvolvido na aula, visto que a docente assinala que “*muitas vezes eu determino o conteúdo que vou usar, mas eu ainda não tenho buscado a atividade*”. Por fim, no último enunciado, Débora pondera que em decorrência dessa ausência de tempo para a elaboração do planejamento, com efeito perde-se no tempo curricular da aula.

Sendo assim, o planejamento tem um papel ímpar na organização didática/curricular da aula, não no sentido de controlar e determinar os passos que serão traçados no seu decorrer, mas no intuito de contribuir de maneira crítica e reflexiva sobre a sua feitura. De acordo com Veiga (2011) a organização didática da aula se dá a partir de vários elementos estruturantes – intenção, conteúdo cultural, metodologia, recursos didáticos, avaliação, tempo/espaço, professor/aluno – provenientes de indagações que precisam ser feitas pelos professores e os alunos para mobilizar a ação formativa que é intrínseca ao processo de ensino-aprendizagem. Sendo essa postura provocativa diante da organização da aula que possibilita a criticidade e reflexão nesse fazer.

Dentre os elementos listados pela referida autora, o tempo curricular é um fator preponderante para a organização da aula. Nessa ótica, trata-se do tempo partindo de dois vieses. De um lado, temos a inegável dimensão cronológica que marcar os segundos, minutos, horas, dias, meses, anos eletivos, etc. Por outro, temos a dimensão pedagógica ou formativa que se manifesta na tríade professor-aluno-conhecimento através das atividades didáticas que possibilitam a produção, (re)elaboração, reflexão e avaliação dos ensinamentos-aprendizagens nos cotidianos escolares. Destarte, para Santiago (1990)

O tempo curricular é então compreendido como o instrumento básico da organização e do funcionamento da escola, e é através dele que se faz o movimento de transmissão, ampliação e apropriação do saber. É, portanto, o lastro onde se desenvolve todo o trabalho que reúne e traz consigo a possibilidade de a escola prestar um serviço ou um desserviço às camadas populares. (SANTIAGO, 1990, p. 50).

Desse modo, a ausência e a perda do tempo explicitado pela professora Débora, não se refere apenas a uma dimensão cronológica, mas sobretudo a uma perspectiva formativa. Em decorrência dessa insuficiência o tempo curricular é subtraído e conseqüentemente isto poderá refletir no acesso e na apropriação do conhecimento pelos alunos. Além disso, essa privação do tempo também incide sobre a própria formação da professora, visto que a organização e sistematização do planejamento de aula está relacionada a sua atuação profissional.

Outro elemento a ser destacado no processo de elaboração do planejamento de aula é a intencionalidade com a qual as professoras os produzem, visto que são os objetivos que regem o pensado, o proposto e o vivenciado no planejamento bem como os demais elementos que o compõem, a saber: a seleção das estratégias didáticas, dos recursos e da avaliação. Assim, o discurso da professora Débora acerca da sua finalidade com o planejamento de aula pontua que “eu acho que para além do que eles terem os conteúdos para as avaliações, mas que de fato para que eles aprendam” (DÉBORA/ENTREVISTA, 2015).

Dessa forma, podemos conceber que as práticas curriculares mobilizadas pelo planejamento pensado-vivido da professora Débora se direcionam para uma concepção formativa onde o papel da educação não consiste em apenas em atender aos padrões homogeneizadores das políticas educacionais, contrariamente partindo desta intencionalidade a educação tem como finalidade primeira buscar formar sujeitos que se relacionem com o conhecimento enquanto prática social.

No discurso materializado enquanto texto escrito, um dos elementos perceptível nos planos de aula da professora Débora foi a listagem das atividades que à primeira vista podem

remeter a uma interpretação estática e fixa da prática curricular, no entanto, pela ótica da AD, foi possível identificar o movimento discursivo que é revelador da dinamicidade dessa prática no cotidiano da sala de aula. Este movimento pode ser percebido nesses extratos retirado dos planejamentos registrados em diferentes dias:

- **Contação da história** constituída por imagem do livro “Camelo, o burro e água”;
- **Português – Atividade no caderno** sobre palavras escritas com G e J (**Livro Buriti** pág. 219) (REGISTRO DO PLANEJAMENTO/DÉBORA, 24/09/2015);
- **Tarefa de casa do Livro Mind Lab** referente ao jogo página 12-13 (REGISTRO DO PLANEJAMENTO/DÉBORA, 25/09/2015);
- **Realização da avaliação** da recuperação de **matemática**;
- **Revisão oral/dialogada** de **história** (REGISTRO DO PLANEJAMENTO/DÉBORA, 28/09/2015);
- **Corrigir a tarefa de casa** do dia 28/09;
- **Revisão no quadro** de **matemática** (REGISTRO DO PLANEJAMENTO/DÉBORA, 30/09/2015);
- **Matemática: perímetro (A medida do contorno)** atividade proposta no **livro**, págs. 227, 228 e 229 (REGISTRO DO PLANEJAMENTO/DÉBORA, 01/10/2015).
- **Arte: Movimento corporal** por meio do ritmo das músicas que serão ouvidas pelos estudantes (REGISTRO DO PLANEJAMENTO/DÉBORA, 02/10/2015, grifo nosso).

Posto que, há uma diversidade de atividades realizadas durante a aula que partem do livro didático dos alunos, de outro livro didático utilizado pela professora, de um projeto para desenvolver o raciocínio lógico dos estudantes, de livro literário, transformados em atividades de casa, classe, no quadro e no caderno, com propósito de explorar os conteúdos das diferentes áreas de ensino. No texto escrito do planejamento também foi possível identificar momentos de revisão de conteúdo, de correção de atividades, de avaliação e de trabalho com novos conteúdos.

No entanto, quando se trata do planejamento da professora Carla este se configura numa outra situação de produção, tendo em vista que se parte de um planejamento anual, enviado pela secretaria municipal como parâmetro para ser construído em conjunto pelas professoras. Sobre este processo a professora descreve que na semana anterior as aulas as professoras do segundo ano se reúnem para produzir um planejamento anual, contudo após a primeira semana de aula as professoras se reúnem novamente para adequar este planejamento às necessidades dos alunos identificadas neste ínterim.

Todavia, a professora enfatiza que o planejamento construído no coletivo precisa impreterivelmente estar de acordo com o plano anual enviado pela secretaria do município,

“tem que estar no planejamento mesmo que a gente saiba que não é necessário para nossa turma, mesmo que a gente não vá aplicar na nossa turma, mas tem que estar presente” (CARLA/ENTREVISTA, 2015). Desta forma, este processo acaba por configurar uma primeira regulamentação na tentativa de condicionar a prática curricular das professoras com base num projeto de sociedade-educação que homogeneíza e desconsidera as especificidades de cada contexto. Nessa direção, a professora Carla sinaliza que “eu acho que é uma forma de controle de uma maneira para que eles consigam sistematizar as atividades para saber o que no ano todinho a gente conseguiu, o que para eles seria o certo” (CARLA/ENTREVISTA, 2015).

Além desse processo de regulação a nível municipal, a professora Carla sinaliza um nível de regulação balizado pela gestão escolar. Isto é contemplado tanto na forma (os elementos estruturantes do plano) quanto a organização curricular do planejamento.

Para tanto, por ter como especificidade precisar contemplar duas áreas de conhecimento numa mesma aula, a partir de um modelo homogeneizador da organização do trabalho pedagógico, tem seu planejamento circunscrito às exigências da gestão escolar e secretaria de educação. Apesar dos mecanismos que buscam controlar as práticas cotidianas das professoras, estas se utilizam dos espaços de autonomia proporcionados nas ocasiões que fogem ao controle das estratégias de regulação externa ao contexto da prática cotidiana.

Assim, ao produzir um plano de aula que corrobora com as demandas dos sujeitos que detém o poder para regulamentar o seu planejamento de aula, ao mesmo tempo que o ressignifica produzindo táticas que materializam um outro planejamento que direciona a sua prática curricular.

[...] o que eu escrevo é imposto pela escola, pelo município, pela secretaria. Eles exigem que a gente tenha esse cronograma desse jeito. [...] **agora na prática faço diferente** e isso dificulta muito porque **a gente tem que ter dois planejamentos, um no papel e outro na nossa cabeça**, porque nem tudo que está no papel eu vou fazer, ou vou fazer mais ou menos (CARLA/ENTREVISTA, 2015).

Desta maneira, o discurso da professora é revelador das suas *artes de fazer* à medida em que esta não nega as demandas externas e igualmente as recontextualiza a partir da sua intencionalidade frente a realidade das necessidades no cotidiano do grupo-sala. Sendo assim, do ponto de vista de um contexto macro político está professora ocuparia um lugar enfraquecido de poder na posição hierárquica, contudo, astutamente ela produz um discurso de entremeio vinculando a produção discursiva homogeneizadora de sua prática à possibilidade de uma

produção polissêmica, uma vez que é capaz de produzir um outro sentido para o planejamento, tomando como referência o seu sentido e o sentido das regulamentações.

Outro achado identificado a partir do discurso supramencionado condiz à perspectiva de planejamento tomada pela professora. Isto porque, ao explicitar que “*a gente tem que ter dois planejamentos, um no papel e outro na nossa cabeça*”, aponta para uma compreensão de que o planejamento de aula não se configura apenas como uma prestação de contas ou um elemento burocrático e sem vida. Noutra direção, a professora reflete sobre a necessidade do planejamento de aula enquanto elemento essencial para a constituição do fazer docente, na medida em que sinaliza a importância de um planejamento significativo para orientar a vivência de sua prática curricular.

No caso da professora Carla, um enunciado recorrente no seu discurso evidencia um movimento do planejamento pensado-vivido numa perspectiva de tensão entre as regulamentações externas e as necessidades internas identificadas pela docente no contexto da prática. Uma vez que

[...] eu já estou pensando se a próxima aula será grandezas e medidas ou se vai ser algo para eles quantificarem no papel, porque para algumas atividades na sala eles precisam ter essa noção porque já está terminando o final do segundo ano e eles precisam ter uma noção, que **dentro das normas [do planejamento anual] exige dos alunos que ao final do ano já estejam quantificando**. **Aí tenho que unir uma coisa à outra** (CARLA/ENTREVISTA, 2015).

Desta forma, a docente está constantemente (re)elaborando, negociando e recriando maneiras outras de fabricar as práticas curriculares no cotidiano escolar. De tal forma que o currículo que é vivenciado neste cotidiano escolar é composto num processo de hibridização, na medida em que não sendo o mesmo ainda assim não é outro completamente diferente, pois carrega em si as marcas enunciativas presentes em cada formação discursiva dos contextos que as produzem, distanciando-se de uma prática curricular unilateral e vertical.

Nessa direção, percebemos que a professora vem desenvolvendo um processo de *contextualização curricular* (LEITE, 2002) na medida em que compreende a necessidade de adequar o seu planejamento e com isso construir “um conhecimento das situações reais e que dele [parta] para dar forma e sentido a projectos e a práticas curriculares” (p. 8). Subjacente a essa perspectiva está a compreensão de que o planejamento precisa materializar-se enquanto prática de produção de sentido que considera os saberes, motivações e expectativas dos estudantes, reconhecendo-os como também construtores do processo curricular.

Nessa ótica, pontuamos um extrato do discurso dessa professora que corrobora com a afirmativa supramencionada:

[...] E **sempre estou aberta a essas modificações e não me critico** com isso e **acho isso normal**, não vejo assim muito a ferro e fogo. Eu **venho para a sala mais para compreender do que para impor**, sempre procuro estar aberta na sala ou fora dela sobre o que eles trazem para mim. Porque eu não chego aqui na sala apenas para dar minha aula, temos que ser mais amigos dos alunos (CARLA/ENTREVISTA, 2015).

Nessa direção, a intencionalidade da professora ao realizar o planejamento de aula está vinculada a perspectiva do planejamento flexível, que será ressignificado na presença dos alunos partindo também das expectativas e necessidades destes. Sendo assim, para a professora Carla o processo de planejar a aula ganha sentido na medida em que possibilita a abertura para os saberes advindos do grupo-sala e de seu entorno.

Nessa ótica, o planejamento está em função da aprendizagem, visto que mais importante do que atender aos objetivos propostos pelo mesmo é propiciar a apropriação do conhecimento aos alunos. Assim, no processo de ensino-aprendizagem o planejamento de aula ganha fôlego como um instrumento estruturante de uma prática curricular que congrega os diferentes saberes dos sujeitos construtores de currículo.

3.3 As mil maneiras de recontextualizar o planejamento pensado-vivido

Nessa linha, discutimos o movimento do planejamento pensado-vivido materializado na prática curricular no cotidiano da sala de aula. Assim, estamos focalizando a dinamicidade do planejamento vivido no exato momento da ação durante a aula, através das *estratégias* e das *táticas* (CERTEAU, 2012) que foram mobilizadas pelas docentes a fim de recontextualizar o planejamento de aula. Para isso, tomamos como corpus analíticos os registros das observações realizadas nas aulas das professoras investigadas. Para além disso, buscamos compreender este movimento pela ótica das docentes, e, portanto, também fizemos uso de entrevistas realizadas após as aulas que possibilitaram a explicitação das professoras acerca da sua percepção sobre o movimento entre o planejamento pensado-vivido na sua prática curricular.

Considerando as singularidades percebidas pelos percursos acadêmicos, profissionais e pessoais das professoras já evidenciadas nas análises anteriores, lançaremos nosso olhar para estas influências compreendendo-as a partir do conceito teórico-analítico do Ciclo de Política de Ball no qual os contextos de influência, de produção de texto e da prática estão articulados.

Assim, focalizamos aqui sobretudo o contexto da prática, uma vez que já explicitamos que este não está isolado dos demais contextos, e assim as *artes de fazer* nas práticas curriculares das professoras se vinculam e materializam-se pelos movimentos discursivos flutuantes nos contextos que se interinfluenciam.

Na mesma direção, a AD nos permite enxergar esses discursos flutuantes partindo do conceito de formação discursiva que “se define como aquilo que numa formação ideológica dada (isto é, a partir de uma posição dada em uma conjuntura sócio histórica dada) determina o que pode ser dito” (ORLANDI, 2012c, p. 77).

Nessa direção, a partir do conceito de formação discursiva é recorrente na prática discursiva das professoras que a recontextualização do planejamento ocorre sobretudo no que se refere às evidências que vão sendo percebidas nos dinamismos dos processos de ensino-aprendizagem. Estamos nos referindo ao movimento em que os estudantes vão explicitando os saberes e os ainda não-saberes acerca das estratégias desenvolvidas para a apropriação do conhecimento.

Em linhas gerais identificamos dois enunciados que potencializam o processo de recontextualização no planejamento vivido. Um deles se refere a identificação das dificuldades que os alunos apresentam, que não foram previstas ou contempladas no planejamento apresentado pelas professoras, que as levam a buscar táticas para mediar a situação de aprendizagem em direção ao proposto no planejamento. Num outro sentido, o tempo curricular previamente delimitado no planejar de uma determinada estratégia é ressignificado a partir da necessidade de aprofundar os usos desta estratégia frente as contribuições que apresentam na situação de aprendizagem daquele grupo-sala.

No que se refere ao primeiro enunciado elencado acima cada professora elabora suas próprias táticas ao recontextualizar o planejamento diante das dificuldades apresentadas pelos alunos. Como pode ser percebido nos extratos a seguir:

No segundo horário estava **matemática, grandezas e medidas** [...] eu separei para dar hoje **sobre litro** [...] eu não imaginava e **não tinha previsto que eles iriam ter essa dificuldade para quantificar** os copinhos que levou mais tempo do que eu imaginei [...] então já ficou essa página [do livro] com interrogação [...] tudo é colocado em xeque agora, porque eu **vou rever se essa página realmente tem conteúdo de acordo com a quantificação**, se tiver, na próxima aula eu já introduzo, mas **caso não, vou descartar por hora** (CARLA/ENTREVISTA, 2015).

No momento da correção da atividade a professora chama alguns alunos para responder no quadro. **Ao surgir uma dúvida sobre a escrita da palavra injeção**, que a aluna escreve com G, a professora pergunta para a turma se está

correto. **Alguns acham que é com G e outros com J**, a professora ressalta que **se houvesse tempo eles iriam pesquisar no dicionário. Então a professora dá a resposta correta**, mas seleciona três palavras, expostas no quadro, que também foram respondidas pelos estudantes e **pede para que eles pesquisem a escrita no dicionário, internet ou no livro de português se “girassol”, “girico” e “gerimum” estão corretas** (DÉBORA/OBSERVAÇÃO, 2015).

No caso da professora Carla, esta identifica no momento da ação uma demanda que não foi prevista na elaboração do planejamento pensado-prescrito, na qual ao trabalhar com grandezas e medidas na dimensão do litro as crianças apresentaram uma dificuldade em quantificar grandes valores, fazendo com que a professora reelaborasse a sequência de atividade planejada para focalizar nesta necessidade.

Enquanto a professora Débora no momento de correção de uma atividade de ortografia exposta no quadro se defronta com respostas inadequadas no que se refere a escrita de algumas palavras, que diante da ausência do tempo curricular a leva a desenvolver táticas que lhe possibilite promover a compreensão da escrita adequada das palavras, ora de maneira expositiva quando fornece a resposta correta, ora de maneira que permite a autonomia dos alunos diante da apropriação deste conhecimento, ao orientar a pesquisa em suportes de textos onde possivelmente os alunos encontrariam a resolução da questão.

Dessa maneira identificamos o movimento das estratégias e táticas desenvolvidas pelas professoras como sendo múltiplas e singulares. Isto porque no cotidiano de cada sala de aula diferentes currículos estão sendo tecidos, tendo em vista os distintos saberes dos sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem e do contexto onde são vivenciados. Da mesma forma que partindo de suas experiências de vidas, de seu percurso profissional e acadêmico, cada professora ressignifica as estratégias ou táticas diante das aberturas ou impasses materializados nas diversas situações didáticas.

O segundo fator predominante no processo de recontextualização do planejamento mobilizado no cotidiano escolar diz respeito também ao sujeito do processo de ensino-aprendizagem, o aluno, contudo o movimento é regido pelo aprofundamento de situações, estratégias, táticas ou conteúdos que mobilizam o interesse dos alunos. Isto pode ser percebido nos extratos a seguir:

[...] na minha cabeça **quando eu estava fazendo o planejamento iria utilizar as três palavras: água, terra e ar. (...) só que no decorrer da aula a insistência maior era sobre a água e como percebi isso na hora**, não no momento em que estava fazendo o planejamento **fiquei só com a palavra água**, pois pensei também que como a maior parte da sala não é alfabetizada,

por estar ainda no processo, dificultaria colocar muita coisa escrita (CARLA/ENTREVISTA, 2015).

[...] [quando] **eles passam muito tempo fazendo atividade de matemática** muitos estavam fazendo e vindo até mim para pedir ajuda, então isso eu sei que foi válido, **não deu tempo [a professora se refere às outras atividades previstas no seu planejamento pensado]**, mais **foi importante porque foi o tempo que eles passaram resolvendo as questões** (DÉBORA/ENTREVISTA, 2015).

Assim, ao partirem do interesse dos alunos as professoras demonstram a compreensão de que planejamento significa flexibilidade, dinamicidade e movimento de ressignificação e de recontextualização da prática curricular, afastando-se das perspectivas que tradicionalmente cristalizaram, roteirizaram e burocratizaram o planejamento, enquadrando-o em uma dimensão reguladora da criação dos currículos cotidianos.

Frente a estas ideias, percebemos que em ambos os enunciados o pressuposto que mobiliza a recontextualização do planejamento de aula no cotidiano escolar advém das demandas percebidas pelas professoras sobre o processo de apropriação do conhecimento por parte do aluno. Assim, o movimento de recontextualizar o planejamento pensado-vivido está ancorado na tríade professor-conhecimento-aluno.

No entanto, também observamos que mesmo diante da recorrência de ambos os enunciados, as especificidades se constroem a partir das *táticas* mobilizadas pelas professoras no cotidiano escolar diante do tempo curricular e da organização pedagógica de cada escola, ou seja, da especificidade do contexto na qual a prática curricular está inscrita.

No caso da professora Débora algumas táticas que esta desenvolve tem relação direta com o tempo curricular da aula, tendo em vista que em muitas decisões sobre quais atividades previamente planejadas serão desenvolvidas nas aulas ancora-se no tempo curricular e na demanda do processo de ensino-aprendizagem. A seguir pontuamos algumas produções discursivas que corroboram com esta afirmativa:

Pelo que eu preciso trabalhar, pela **necessidade da turma**, hoje mesmo tinha uma atividade em mente, mas fiz outra para casa, mas eu sabia o que eu iria trabalhar. Mas **vou mudar porque não vai dar tempo, mas na próxima aula vou retomar** essa atividade que já tinha sido planejada. (DÉBORA/ENTREVISTA, 2015).

A atividade que a professora escreve de revisão de português havia sido planejada para a sala, porém como **não daria tempo realizá-la** na aula, **a professora resolveu passar para casa**. (DÉBORA/OBSERVAÇÃO, 2015).

[...] **eu trago mais resumido**, por exemplo, eu tenho que dar português ou matemática, mas que não dá tempo de fazer as duas, então **pelo menos faço o inicial para retomar na próxima aula ou pelo menos cito que vamos fazer**. (DÉBORA/ENTREVISTA, 2015)

Na primeira produção discursiva a professora Débora indica o critério que utiliza no momento da materialização do planejamento para selecionar quais as estratégias que serão vivenciadas diante da escassez do tempo curricular. Assim, concomitantemente elabora táticas que ressignificam as estratégias elaboradas no plano de aula, tomando como fundamento as emergências pedagógicas que sua turma apresenta. Uma tática recorrente, tanto no primeiro como no segundo extrato, que se corporifica na sua prática curricular consiste na transposição de atividades que seriam realizadas em sala para serem desenvolvidas no contexto extraescolar. Em outro sentido, a terceira produção discursiva revela enquanto tática o aligeiramento das estratégias propostas ou apenas a sua menção a fim de serem aprofundadas na aula posterior.

Destarte, os enunciados referentes às táticas empreendidas pela professora na relação com o tempo curricular emergem a sua concepção acerca do conhecimento na medida em que as estratégias, as situações didáticas e os conteúdos, são sempre retomados apontando para a compreensão de que a construção do conhecimento é complexa, processual e multifacetada, portanto não finda em uma única aula.

Nessa direção, como já explicitado anteriormente o tempo curricular reflete sobretudo os tempos formativos que foram verdadeiramente significativos para os alunos e o professor na tessitura do processo de ensino-aprendizagem, escapando ao controle ou a determinação do tempo cronológico. Portanto, a construção do conhecimento nos espaços-tempos escolares se complexifica na medida em que sua construção está permeada pelos diferentes saberes, fazeres e modos de ser e estar dos sujeitos-autores desse processo, professor e aluno. Sendo assim, sua apropriação não é linear e advém das múltiplas possibilidades de ser e de se fazer os currículos escolares.

No que concerne a professora Carla, as *táticas* que ela mobiliza na sua prática curricular no que tange ao planejamento de aula tem relação direta com os usos do tempo curricular, mas também com a própria especificidade da instituição em que atua. Isto porque, o registro do planejamento de aula, como já anunciado, está subordinado a regulamentação da gestão escolar. Sendo assim, tomemos as produções discursivas a seguir, a fim de melhor elucidar a nossa argumentação:

[...] como eu já percebi que **não iria dar tempo, então** na minha cabeça eu **pensei em mandar para casa** os livros para que eles recortassem em casa e trouxesse amanhã [...] então quando for **amanhã no primeiro horário vou reunir os alunos** em grupo **para colocar no cartaz e ficar ok** (CARLA/ENTREVISTA, 2015).

[...] quando terminou **a atividade, eu percebi que terminou cedo**, antes da hora que previa que terminaria [...] então achei melhor **pegar o livro e escolher alguma atividade que eles já estivessem realizados com as figuras** [formas geométricas] **que eles já conhecessem**, para que eles circulassem essas figuras planas (CARLA/ENTREVISTA, 2015).

[...] quando eu faço esse planejamento **tem algumas atividades que eu não fiz, ou porque não deu tempo, ou porque eu não queria fazer naquele dia**, mas que é uma boa ideia para eu fazer com eles, aí sempre marco [...]. [Em contraposição] **tem outras atividades que sempre faço com eles que não estão no cronograma do dia, mas que eu vi que, já que coloquei [em planejamentos anteriores]** porque a qualquer hora vou precisar, então eu já trago para fazer no dia (CARLA/ENTREVISTA, 2015).

No primeiro extrato, observamos que a *tática* mobilizada pela professora Carla se aproxima das empreendidas pela professora Débora, pois diante da ausência de tempo para realizar a atividade que havia sido planejada para ocorrer durante na aula, como alternativa esta professora ressignifica no momento da ação a atividade. E encaminha para ser realizada em situação extraescolar, com o intuito de que no dia seguinte o exercício seja retomando para que o previsto no seu planejamento seja concretizado.

Na segunda produção discursiva, Carla aproveita as brechas da dinamicidade do vivido no planejamento de aula, para retomar atividades que contemplassem conhecimentos já trabalhados anteriormente. Nessa direção, elucidamos que esta decisão não foi tomada de maneira espontânea, apesar da imprevisibilidade demarcada no cotidiano escolar, como foi expresso no discurso da professora.

De maneira oposta, a ação da docente foi didaticamente orientada a fim de atender a sua intencionalidade pedagógica. Isto porque, nesta aula, os alunos haviam realizado uma atividade com as formas geométricas planas onde buscavam identificá-las nos contornos dos objetos concretos espalhados pela escola. A situação didática se mostrou tão positiva que a professora buscou desafiá-los a reconhecer essas mesmas formas, de maneira mais abstrata, representada na atividade do livro didático.

Com efeito, a atividade que não havia sido contemplada no planejamento de aula pensado-prescrito, estava sendo tecida no planejamento vivido. Assim, esses achados vêm corroborar com a perspectiva teórica que nos respaldamos para desenvolver a presente investigação, pois podemos perceber que o pensado-prescrito-vivido no planejamento de aula

estão imbricados de tal maneira que o pensado não é só pensado, o prescrito não é só prescrito e o vivido não é só vivido, mas multi facetas que se articulam e inter-relacionam-se na complexa e fascinante fabricação das práticas curriculares cotidianas.

Nessa mesma perspectiva, a terceira produção discursiva, acentua a especificidade das táticas mobilizadas na recontextualização do planejamento de aula da professora Carla, na medida em que seu planejamento pensado-prescrito estaria “regido” pelas *estratégias* empreendidas na instituição escolar para padronizar o planejamento. Ao passo que em seu discurso esta imposição é ressaltada quando aponta para dois tipos de planejamentos: “*a gente tem que ter dois planejamentos, um no papel e outro na nossa cabeça*”. Isto é, um planejamento voltado para “prestar contas” e o vivenciado pela docente na sua prática curricular.

Todavia, diante dessas produções discursivas consideramos que o movimento entre o planejamento pensado-vivido não se resume a uma perspectiva binária, na qual apenas dois planejamentos são elaborados, um para a coordenação escolar e outro para sua prática. Na verdade, há um processo muito mais complexo e multifacetado causado pelas tensões entre o pensado-prescrito-imposto e o pensado-vivido-recontextualizado. Isto porque, na medida em que o planejamento proposto se caracteriza enquanto uma imposição externa via gestão escolar e secretárias municipal de educação, este mesmo planejamento é concomitantemente um planejamento pensado como guia para a materialização da prática curricular no cotidiano escolar.

Isto se torna claro, na medida em que a professora registra situações didáticas que não estão previstas para ocorrer naquela aula, mas também são atividades em que algum momento do processo de ensino-aprendizagem a professora pretende desenvolver. Dessa forma, por mais que este planejamento prescrito tente responder a uma demanda externa, ele busca concomitantemente responder a demanda interna da sala de aula, mostrando-se um planejamento hibridizado.

Ademais, outros condicionantes externos ao processo de ensino-aprendizagem também adentram nas salas de aulas, e impulsionam a recontextualização do planejamento de aula das duas professoras. Estamos nos referindo as eventualidades condicionadas a organização pedagógica gerida pela gestão escolar, como pode ser identificado nas produções discursivas a seguir:

[...] também por motivos da gestão, que precisa vir aqui dá um comunicado, ou que de última hora tinha uma atividade a ser feita aqui na escola, então atrasa um pouco, mas a gente sempre retoma na próxima

aula, mesmo com o tempo menor, **meio resumidamente**, mas sempre **buscando fazer o que estava planejado** (DÉBORA/ENTREVISTA, 2015).

Já aconteceu inúmeras vezes, por exemplo, **a gente sabe que às 10h vai ter cinema**. Então chego, dou a aula contando que às 10h eles [os alunos] vão sair para ir ao cinema. Aí **quando dá umas 9h e meia chega alguém da coordenação e diz que não vai ter** porque houve um imprevisto [...] **já venho me preparando** para se acontecer um imprevisto desses eu já venho **com outra atividade na sala** (CARLA/ENTREVISTA, 2015).

Nesse sentido, ponderamos que quando eventos externos à dinâmica da aula adentram nas salas de aula, as professoras se valem de *táticas* similares as quais foram mobilizadas nas outras situações já analisadas. Assim, a professora Débora, sempre preocupada com o tempo curricular, elabora *táticas* com o intuito de conseguir cumprir, na medida do possível, com o planejado. Já a professora Carla, diante da recorrência do cancelamento das atividades propostas pela gestão, antecipsse no planejamento de atividades didaticamente orientadas para atender as necessidades pedagógicas dos seus alunos. Dessa forma, as professoras continuam a tecer as artes de fazer para superar os entraves externos ao processo de ensino-aprendizagem, de maneira que não precarize a formação que estas consideram indispensáveis ao grupo/sala.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, buscamos compreender nas práticas curriculares de professoras dos anos iniciais do ensino fundamental o movimento do planejamento de aula pensado-vivido através das estratégias de ensino materializadas na aula. Nessa direção, os achados evidenciaram que o currículo pensado-proposto no planejamento de aula está intimamente relacionado com os currículos praticados pelas docentes no cotidiano escolar.

Assim, na tentativa de responder ao problema de pesquisa¹⁵ que nos lançou nesta investigação, elencamos três objetivos específicos, a saber: 1- Analisar a produção discursiva do planejamento de aula pensado e sistematizado enquanto texto; 2- Identificar, no discurso das professoras, as referências que elas utilizam para selecionar as estratégias de ensino nas suas aulas; 3- Analisar as estratégias de ensino das professoras mobilizadas no cotidiano escolar para recontextualizar o planejamento.

Para tanto, foi necessário primeiramente conhecer o perfil acadêmico, profissional e pessoal das professoras investigadas, tendo em vista que as *artes de fazer* que são fabricadas na prática curricular advêm também dessas maneiras particulares de cada professora experimentar à docência. Nessa direção, nos discursos das duas docentes foi possível perceber *singularidades* advindas dos distintos percursos de vida, e *domínios comuns* que se manifestaram devido aos lócus de formação e atuação profissional serem iguais.

Dentre os enunciados que se aproximam identificamos a influência da família na inserção na profissão, seja enquanto entrada ou a permanência, e o outro elemento comum foram os entraves enfrentados por ambas no início da carreira, sendo caracterizado pelo choque de realidade entre as expectativas das professoras e a materialização da prática pedagógica.

No que se refere aos enunciados que se distanciam, pontuamos a presença e ausência do magistério enquanto formação inicial para o exercício da docência e como este é um argumento mencionado pelas professoras para justificar a intenção (ou falta dela, no caso da professora Carla) em ingressar no curso de Pedagogia. Além da existência ou inexistência da formação em nível médio, distintas foram as motivações que as levaram a iniciar o curso de Pedagogia, bem como eram diferentes as posições discursivas ocupadas pelas professoras no que se refere ao tempo de docência, pois enquanto a professora Carla teria apenas 2 anos exercendo o magistério, a professora Débora estava em seu oitavo ano de ensino.

¹⁵ Como se “fabrica” nas práticas curriculares das professoras dos anos iniciais do ensino fundamental o movimento do planejamento de aula pensado-vivido através das estratégias de ensino materializadas na aula?

Esses dados foram importantes para lançarmos os nossos olhares para o planejamento de aula proposto enquanto texto e ressignificado na prática curricular. Ao analisarmos o planejamento enquanto texto, percebemos que embora este seja uma produção particular de cada docente, recebe influência de diferentes segmentos advindos sobretudo, das políticas educacionais, da formação inicial e da história de vida das professoras.

Sobre a influência das políticas educacionais citamos o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) que disponibiliza o livro didático para as escolas públicas, e que por vezes a obra enviada não condiz com a necessidade que as docentes identificam nos seus alunos e alunas. No que se refere a formação inicial, foi identificado no texto do planejamento e relatado pelas professoras a contribuição dos aportes teóricos trabalhados nos componentes do curso de Pedagogia para materialização da prática curricular e para produção dos planejamentos de aula. E no que tange a história de vida, as professoras justificam decisões como o modo que abordam o componente curricular artes, professora Débora, e o compromisso em formar sujeitos com uma postura crítica, professora Carla, a partir da influência que receberam da família, e na contramão da formação que vivenciaram na escola.

No que se refere ao movimento do planejamento pensado-vivido na prática curricular, identificamos em linhas gerais, dois enunciados no discurso das duas professoras que potencializam o processo de recontextualização do planejamento de aula. Um deles se refere a identificação das dificuldades que os alunos apresentam, que não foram previstas no planejamento, incitando as professoras a buscar *táticas* para mediar a situação de aprendizagem. Num outro sentido, o tempo curricular previamente delimitado no planejar de uma determinada *estratégia*, é ressignificado a partir da necessidade de aprofundamento desta *estratégia*, frente as contribuições apresentadas nas situações de aprendizagens dos discentes.

Nessa direção, as produções discursivas das professoras apontaram para a compreensão de que o planejamento precisa materializar-se enquanto prática de produção de sentido que considera os saberes, motivações e expectativas dos estudantes, reconhecendo-os como também construtores do processo curricular. Visto dessa forma, o planejamento está em função da aprendizagem, pois foi enfatizado de diversas maneiras que para as docentes, a intencionalidade da recontextualização curricular é propiciar a apropriação do conhecimento aos alunos.

Também foi elucidado que por vezes o planejamento é renegociado no momento da ação, na interação com os saberes dos alunos, e nessa relação o planejamento vai sendo moldado. Por isso, vai se dando enquanto uma elaboração coletiva, que é sistematizado pelas professoras e vivenciado na presença dos alunos e alunas, que contribuem para a sua feitura.

Sendo assim, o planejamento tem um papel ímpar na organização didática/curricular da aula, não no sentido de controlar e determinar os passos que serão traçados no seu decorrer, mas no intuito de contribuir de maneira crítica e reflexiva sobre a sua feitura.

Nesse viés, as referências que as professoras mobilizam para tomar essas decisões estão fortemente arraigadas nas suas histórias de vida (seja na experiência enquanto alunas, seja nas experiências familiares), que ao serem confrontadas na formação acadêmica ganham fôlego para ressignificar a atuação profissional. Portanto as artes de fazer no cotidiano vão sendo entrelaçadas e tecidas na relação com os diferentes contextos de influência, do texto e da prática.

Por fim, podemos declarar que as práticas curriculares das professoras dos anos iniciais do ensino fundamental fabricadas no movimento do planejamento de aula pensado-vivido na aula, se constituem por meio das relações, entre os fazeres-saberes-dizeres em integração entre política-e-prática curricular.

REFERENCIAS

ALMEIDA, Lucinalva Andrade Ataíde; GUIMARÃES, Orquídea Maria de Souza. Os saberes docentes e a pesquisa no curso de pedagogia. In: SILVA, Alexsandro; SALLES, Conceição Gislâne Nóbrega Lima de. (Orgs). **Temas em educação**: diálogos contemporâneos. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2010.

ALMEIDA, Lucinalva Andrade Ataíde; SILVA, Geisa Natália da Rocha. O currículo pensado do curso de pedagogia: a pesquisa em questão. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, n.12, v.2, p. 1440-1456, maio/out. 2014.

ALVES, Nilda; OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Uma história da contribuição dos estudos do cotidiano escolar ao campo de currículo. In: LOPES, Alice Cassimiro; MACEDO, Elizabeth (Orgs.). **Currículo**: debates contemporâneos. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

ALVES, Nilda. (Org.). Criar currículo no cotidiano. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

ARAÚJO, José Carlos Souza. Para uma análise das representações sobre as técnicas de ensino. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). **Técnicas de ensino**: por que não? 21. ed. Campinas, SP: Papirus, 2011.

BALL, Stephen J. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. **Currículo sem Fronteiras**, v.1, n.2, p.99-116, jul/dez. 2001.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, DF, 1996.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**: 1. artes de fazer. 12. ed. Trad. Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

CHIQUITO, Ricardo Santos; EYNG, Ana Maria. Escrita curricular: algumas considerações a partir das abordagens pós-estruturalistas/pós-críticas do currículo. Reunião anual da ANPEd, 31, 2008, Caxambu. Constituição Brasileira, Direitos Humanos e Educação. **Anais**. Minas Gerais: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 2008.

CONTRERAS, José. A autonomia de professores. -DAMIS, Olga Teixeira. Planejamento escolar: expressão técnico-política de sociedade. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). **Didática**: o ensino e suas relações. 13. ed. Campinas, SP: Papirus, 2008.

DURAN, Marília Clarel Geraes. Maneiras de pensar o cotidiano com Michel de Certeau. **Diálogo Educ.** Curitiba, v. 7, n. 22, set/dez 2007.

FARIAS, Isabel Maria Sabino de [et. al.]. **Didática e docência**: aprendendo a profissão. 3. ed. Brasília: Liber Livro, 2011.

GANDIN, Danilo; CRUZ, Carlos Henrique Carrilho. **Planejamento na sala de aula**. 14. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

GARCIA, Regina Leite A difícil arte/ciência de pesquisar com o cotidiano. In: GARCIA, Regina Leite (Org.). **Método métodos contramétodo**. São Paulo: Cortez Editora, 2003.

GATTI, Bernadete Angelina. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. Brasília: Plano Editora, 2007.

GERALDI, Corina Maria Grisolia. Desafios da pesquisa no cotidiano da/na escola. In: GARCIA, Regina Leite; ZACCUR, Edwiges (Orgs.). **Cotidiano e diferentes saberes**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

GUIMARÃES, Orquídea Maria de Souza. Saberes docentes e produção do conhecimento: desafios para a formação de professores. ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, XV, 2010, Belo Horizonte. **Anais convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**: políticas e práticas educacionais. Minas Gerais: UFMG, 2010.

HUBERMAN, Michaël. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, António (Org.). **Vida de professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2007.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LEITE, Carlinda. Princípios e implicações da gestão curricular local. **Revista do CIPEM**, 4, 5-11, 2002.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

LÜCK, Heloísa. **Planejamento em orientação educacional**. 22. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

KRETLI, Sandra. Burlas e artimanhas de professores e alunos: tecendo redes de saberes, valores e pensamentos... O currículo praticado nas escolas. Reunião anual da ANPEd, 32, 2009, Caxambu. Sociedade, cultura e educação: novas regulações? **Anais**. Minas Gerais: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 2009.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise das políticas educacionais. **Educação e Sociedade**, 27 (94), 47-69. 2006.

MENEGOLLA, Maximiliano; SANT'ANNA, Ilza Martins. **Porque planejar? Como planejar?**: currículo, área, aula. 20.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio da pesquisa social. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 27. ed. Petrópolis, RJ: Vozes. 2008.

NÓVOA, António. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, António (Org.). **Vida de professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2007.

OLIVEIRA, Inés Barbosa de; SGARBI, Paulo. **Estudos do cotidiano & educação**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

OLIVEIRA, Inés Barbosa de. Utopias praticadas: justiça cognitiva e cidadania horizontal na escola pública. **Instrumento: R. Est. Pesq. Educ. Juiz de Fora**, v. 15, n. 2, jul./dez. 2013a.

OLIVEIRA, Inés Barbosa de. Currículo e processos de aprendizagemensino: políticaspráticas educacionais cotidianas. **Currículo sem Fronteiras**, v. 13, n. 3, p. 375-391, set/dez. 2013b.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **As formas do silêncio: no movimento dos sentidos**. 6 ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2007.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Discurso e texto: formulação e circulação dos sentidos**. 4. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2012a.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Discurso em análise**: sujeito, sentido e ideologia. 2. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2012b.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Discurso e leitura**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2012c.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Interpretação, autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico**. 6. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2012d.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Análise de discurso**: princípios e procedimentos. 11. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

ROJO, Roxane. Produzir textos na alfabetização: projetando práticas. **Educação** (São Paulo), v. 1, p. 44-59, 2010.

RABELO, Amanda Oliveira; MARTINS, António Maria. A mulher no magistério brasileiro: um histórico sobre a feminização do Magistério. In: Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação, 4, 2010, Uberlândia. **Anais...** Aveiro: FCT, 2010. p. 6167-6176.

SARTI, Flávia Medeiros. O professor e as mil maneiras de fazer no cotidiano escolar. **Educação: Teoria e Prática**, 18 (30), p. 47-65, 2008.

SAVIANI, Dermeval. História da formação docente no Brasil: três momentos decisivos. **Educação**, v. 30, n. 2, 2005.

SILVA, Janssen Felipe; ALMEIDA, Lucinalva Andrade Ataíde de. O currículo pensado, proposto e vivido nas reações entre o local e o global. In: LIMA, Iranete Maria da Silva. et al (Orgs.). **Reflexões sobre formação de professores e processos de ensino e aprendizagem**. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2013.

SOARES, Cristiane Maria Gonçalves. **A prática docente do professor iniciante**. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, UFPE, Recife, 2004.

SOUZA JÚNIOR, Marcílio Barbosa Mendonça de. **A constituição dos saberes escolares na educação básica**. Tese de Doutorado, Centro de Educação - Universidade Federal de Pernambuco, Brasil, 2007.

SZYMANSKI, Heloisa (Org.). **A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva**. Brasília: Liber Livro Editora, 2004.

TARDIF, Maurice. Os professores enquanto sujeitos do conhecimento: subjetividade, prática e saberes no magistério. In: CAUNAU, Vera. (org.). **Didática, currículo e saberes escolares**. RJ: DB&A, 2000.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Planejamento: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político pedagógico – elementos metodológicos para elaboração e realização**. 23. ed. São Paulo: Libertad Editora, 2012.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Organização didática da aula: um projeto colaborativo de ação imediata. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro. (Org.). **Aula: gênese, dimensões, princípios e práticas**. 2. ed. Campinas, SP: Papirus, 2011.

VIANNA, Heraldo Marelím. **Pesquisa em educação: a observação**. Brasília: Plano Editora, 2003.

ANEXO 1 – REGISTRO DOS PLANOS DE AULA DA PROFESSORA CARLA**Planejamento de Aula 05/10/2015 (Segunda-feira)**

Acolhida

Chamada - Ajudante Mateus s.

Calendário

Tarefa de casa

Leitura Deleite: História

Disciplina: Português

Eixo: A. L: SEA

Conteúdo: Reconhecimento das letras e seus vários tipos.

Direito de Aprendizagem: Reconhecer e nomear as letras do alfabeto.

Situação Didática: Levar o Globo terrestre e mostrar as consequências do mal uso da água. Depois, fala sobre a TERRA, AR. Usar estas palavras para aqueles associem com a escrita deixar escrito no quadro. Livro caminhos (63).

Intervalo

Disciplina: Matemática

Eixo: Grandezas e Medidas

Conteúdos: Comparação de grandezas da mesma natureza, utilizando estratégias pessoais e instrumentos de medidas.

Direito de aprendizagem: Comparar grandezas da mesma natureza por meio de estratégias pessoais e uso de instrumentos de medida (litro).

Situação didática: Através de uma garrafa realizar a explanação e debate sobre a distribuição da água em copos. Realização da atividade livro: Caminhos (75 e 76).

Planejamento de Aula 06/10/2015 (Terça-feira)

Acolhida

Chamada - Ajudante Rudson

Calendário

Tarefa de casa

Leitura de Leite- Quebra-gelo (Tampinha)

Disciplina: Matemática continuação

Eixo: Grandeza e Medidas

Conteúdos: Comp. de grandezas de mesma natureza através de estratégias pessoais e instrumentos de medidas.

Direito de aprendizagem: Comparar grandeza de mesma natureza, através de estratégias pessoais e instrumentos de medidas (litro)

Intervalo

Disciplina: Ciências

Eixo:

Conteúdos: Os seres vivos e o meio ambientes.

Direito de aprendizagem: Contextualizar os problemas ambientais globais com recorte da realidade coletiva expressando mudanças.

Situação didática: Debates sobre a falta de água no Brasil como afeta a população caruaruense e o que podemos fazer para ajudar. Recorte e colagem de imagem sobre o assunto abordado. Elabora um cartaz.

Planejamento de Aula 21/10/2015 (Quarta-feira)

Acolhida

Chamada

Calendário

Tarefa de casa

Leitura de Leite

Disciplina: Português

Eixo: Oralidade

Conteúdo: Identificação de gênero textual e sua finalidade.

Direito de aprendizagem: Identificar o gênero textual e sua finalidade para a atualidade.

Situação didática: Diálogo sobre o uso da receita e sua importância. Elaboração de receita (escolhida pela turma) sistematização no quadro e cópia.

Intervalo

Disciplina: História

Eixo:

Conteúdo: Brincadeiras de rua. Temporalidade

Direito de aprendizagem: Relaciona o presente com o passado e a permanente mudança existente.

Situação didática: Atividades físicas, brincadeiras antigas, e conversas sobre as regras do jogo.

Avaliação: Contínua e Processual.

Planejamento de Aula 22/10/2015 (Quinta-feira)

Acolhida

Chamada

Calendário

Tarefa de casa

Leitura Deleite

Disciplina: Matemática

Eixo: Número e Operação

Conteúdo: Subtração

D. Aprendizagem: Formar conceito de subtração

S. Didática: Atividade no quadro e sistematização com os próprios alunos.

Intervalo

Disciplina: Geografia/Matemática

Eixo

Conteúdo: Espaços físicos

D. Aprendizagem: Compreender as formas geométricas existentes na escola no cotidiano.

S. Didática: Formação de grupos, onde cada grupo irá para uma direção da escola para encontrar formas geométricas existentes nos objetos e espaços

Avaliação: continuada e processual

Planejamento da Aula 23/10/2015 (Sexta-feira)

Acolhida

Chamada

Calendário

Tarefa de casa

Leitura Deleite

Disciplina: Português/Matemática/ Eixo:

Conteúdo

Direito de aprendizagem: Descrever as formas geométricas da sala de aula, utilizando desenhos e a escrita. _____ Correspondente do desenho.

Situação Didática: Identificar as figuras geométricas, desenhá-las e escrever os nomes dos mesmos.

Intervalo**Disciplina:** Arte**Eixo****Conteúdo:** Texturas**Direito de aprendizagem:** Valorizar a natureza através de desenhos utilizando a mesma.**Situação Didática:** Produzir cartazes enfatizando a paisagem e a natureza com folhas secas, sementes, areia, e etc.**Avaliação:** Contínua e Processual

ANEXO 2 – REGISTRO DOS PLANOS DE AULA DA PROFESSORA DÉBORA

Planejamento de Aula 24/09/2015 (Quinta-feira)

- Primeiro horário Educação Física (8h às 9h);
- Contação da história constituída por imagem do livro “Camelo, o burro e água”;
- Português – Atividade no caderno sobre palavras escritas com G e J (Livro Buriti pág. 219);
- Jogo da Mancala (Retomar)
- Para casa: Produção de texto (Em poucas linhas escreva o que pensam sobre o que é ser criança)

Planejamento de Aula 25/09/2015 (Sexta-feira)

- Corrigir a tarefa de casa coletivamente;
- Recortar as regras do jogo mancala;
- Jogar a mancala;
- Atividade do livro Mind Lab, referente ao jogo página 10-11;
- Tarefa de casa do Livro Mind Lab referente ao jogo página 12-13;

Planejamento de Aula 28/09/2015 (segunda-feira)

- Conversa inicial de como o fim de semana;
- Realização da avaliação da recuperação de matemática;
- Revisão oral/dialogada de história;
- Combinar, sugerir, definir a apresentação do Carulito (oral/escrita);
- Lanche (10:00h);
- Atividade de revisão de língua portuguesa (adjetivo, verso e estrofe, pronome pessoais, singular e plural, palavras com ge e gi);
- Atividade de classe;

Planejamento de Aula 30/09/2015 (Quarta-feira)

- Jogo Mancala (correção dos exercícios da página 12-15 do livro Mind Lab);
- Corrigir a tarefa de casa do dia 28/09;
- Revisão no quadro de matemática;

- Atividade de português no quadro;

Planejamento de Aula 01/10/2015 (Quinta-feira)

- Educação Física 8h as 9:10h
- Português: Soletrando palavras de uso frequente e apalavras em estudos. Palavras com Ge e Gi/J.
- Matemática: Perímetro (A medida do contorno) Atividade proposta no livro, Págs 227, 228 e 229.
- Para casa: Atividade no caderno de matemática sobre perímetro.

Planejamento de Aula 02/10/2015 (Sexta-feira)

- Plantão pedagógico 7:30h às 8:30;
- Correção da atividade de casa (Matemática pág 228/ 3º e 5º questões);
- Arte: Movimento corporal por meio do ritmo das músicas que serão ouvidas pelos estudantes;
- Matemática: Atividade escrita no caderno sobre perímetro;
- Lanche: 10:00h;
- Retomando a atividade de Matemática;
- Português: Para casa (Livro págs 214 e 215 Palavras com (~) e sua escrita no plural).

APÊNDECE 1 – QUESTIONÁRIO PARA OS ESTUDANTES DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UFPE/CAA (PESQUISA EXPLORATÓRIA)

Questionário Para Estudantes-Professores(as) em Formação

Mestranda: Geisa Natália da Rocha Silva

Orientadora: Lucinalva Andrade Ataíde de Almeida

Instituição: Universidade Federal de Pernambuco - Centro Acadêmico do Agreste

Programa: Pós-Graduação em Educação Contemporânea (Curso de Mestrado)

Título do projeto: As práticas curriculares de professores(as) do ensino fundamental fabricadas no cotidiano escolar: artes de pensar e vivenciar o planejamento de aula.

Dados de Identificação

Nome: _____ Sexo: () M () F

Idade: _____ Fones: _____

E-mail: _____

Formação Acadêmica

Nível Superior

Curso: _____ Período: _____ Instituição (Sigla): _____

Ano/semestre de entrada: _____ Ano/semestre (possível) de conclusão: _____

Qual desses componentes curriculares já cursou ou está cursando?

- | | |
|--|--|
| () Estágio Supervisionado 2 (Ensino Fundamental) | () Metodologia do Ensino das Ciências |
| () Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa 1 | () Metodologia do Ensino da História |
| () Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa 2 | () Metodologia do Ensino da Geografia |
| () Metodologia do Ensino da Matemática 1 | () Currículos e Programas |
| () Metodologia do Ensino da Matemática 2 | () Didática |
| () Planejamento Educacional: Planos, Programas e Projetos | |

Experiência Profissional (Apenas para docentes)

- Atua como docente há quanto tempo (anos e meses)? _____
- Qual(is) nível(is) de ensino e turno(s) em que trabalha?

() Educação Infantil	() Manhã	() Tarde
() Ensino Fundamental (anos iniciais)	() Manhã	() Tarde
() Ensino Fundamental (anos Finais)	() Manhã	() Tarde
() Ensino Médio	() Manhã	() Tarde
() Normal Médio	() Manhã	() Tarde
(...) Outro: _____	() Manhã	() Tarde
- Em qual(is) modalidade(s) de ensino atua?

- () Educação Básica
() Educação de Jovens e Adultos
() Ensino Técnico/Educação Profissional
() Educação Especial
() Outro: _____

4. Carga horária Semanal:

Rede Pública de Ensino: _____ Rede Particular de Ensino: _____

5. Já exerceu ou exerce outras funções extra magistério? () Sim () Não
- Qual a função desenvolvida? _____
 - Quanto tempo desenvolveu a mesma? _____
6. Em que cidade trabalha? _____

Planejamento na atividade docente

1. Que tipo(s) de planejamento costuma fazer?
- | | |
|----------------|---------------|
| () Anual | () Mensal |
| () Semestral | () Quinzenal |
| () Trimestral | () Semanal |
| () Bimestral | () Diário |
2. Na escola onde trabalha há alguma exigência/recomendação para que todos os professores(as) façam o planejamento de aula?
- () Sim () Não
3. Com que frequência costuma sistematizar no papel o planejamento de aula?
- () Em todas as aulas () Em algumas aulas () Raramente () Não faço

Muito obrigada!!

APÊNDECE 2 – ENTREVISTA INICIAL

Roteiro de Entrevista Inicial

- 1- Primeiro, gostaria de saber sobre a sua formação acadêmica. O curso de Pedagogia é seu primeiro curso de ensino superior? Já havia iniciado ou concluído outro curso? (Se sim, qual? Em que instituição? Ano de ingresso? Ano de conclusão?)
- 2- E por que você escolheu fazer o curso de Pedagogia? (E por que escolheu o outro curso?)
- 3- E sobre o ensino médio, em que escola cursou? Na cidade ou no campo? Na rede pública ou privada? Foi normal médio ou ensino médio? Em que ano concluiu? Por que escolheu cursar o (normal ou ensino médio)?
- 4- E sobre o ensino fundamental, qual foi a escola? Na cidade ou no campo? Na rede pública ou privada?
- 5- E por que você veio morar em Caruaru? (Caso a professora tenha morado em outro lugar)
- 6- Sobre sua experiência profissional. Em que ano você começou a exercer a docência? Foi como professora ou auxiliar? Qual foi a sua primeira turma? Como foi essa experiência? A escola era pública ou privada?
- 7- E qual sua turma atual? Já teve uma experiência anterior nesse ano de ensino ou esta é a primeira? É o primeiro ano com esta turma ou você já vinha acompanhando-os?
- 8- Para além dessas, tem experiência em outros níveis/ano de ensino?
- 9- Quais as escolas em que trabalhou exercendo a docência? Rede pública ou privada?
- 10- Já atuou em outra função ligada a educação que não a docência? Por quanto tempo exerceu a mesma? Em que instituição?

APÊNDECE 3 – ENTREVISTA AO LONGO DAS OBSERVAÇÕES

Roteiro de Entrevista de Explicitação

1. Além do planejamento de aula, você faz outro planejamento? (Se sim, quais?)
2. Por que faz o planejamento de aula desse modo? (Tanto enquanto estrutura, quanto em termos de conteúdo).
3. Qual a sua intenção com esse planejamento?
4. Consegue identificar as semelhanças e as diferenças entre o que você pensou/registrou no planejamento e aquilo que se concretizou?
5. Por que você considera que isto (as semelhanças e diferenças) ocorreu? Quais as condições que favoreceram a aproximação ou distanciamento do seu planejamento?
6. Como você toma as decisões durante a aula para refazer o planejamento pensado/registrado?
7. Você considera vantagem ou desvantagem quando a aula se afasta do planejamento pensado/registrado?
8. Sobre as atividades. Por que você utiliza essas? Quais os critérios que você se baseia para escolhê-las? A partir de que fonte? Por que essas e não outras?
9. Quais as suas referências para a elaboração e (re)elaboração do planejamento de aula?