



UNIVERSIDADE FEDERAL
DO ESPÍRITO SANTO

ADALGIZA GONÇALVES GOBBI

**ANÁLISE DOS ELEMENTOS CONSTITUTIVOS DO PLANEJAMENTO
DIDÁTICO À PARTIR DA TEORIA PEDAGÓGICA HISTÓRICO-
CRÍTICA**



Centro de Educação

Programa de Pós-Graduação em Educação

ADALGIZA GONÇALVES GOBBI

**ANÁLISE DOS ELEMENTOS CONSTITUTIVOS DO PLANEJAMENTO
DIDÁTICO À PARTIR DA TEORIA PEDAGÓGICA HISTÓRICO-
CRÍTICA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo como requisito para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora: Prof. Dr.^a Ana Carolina Galvão

VITÓRIA-ES
2024

Ficha catalográfica disponibilizada pelo Sistema Integrado de Bibliotecas - SIBI/UFES e elaborada pelo autor

G574a Gobbi, Adalgiza Gonçalves, 1987-
Análise dos elementos constitutivos do planejamento didático a partir da teoria pedagógica histórico-crítica / Adalgiza Gonçalves Gobbi. - 2024.
142 f. : il.

Orientadora: Ana Carolina Galvão.
Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação.

1. Didática. 2. Planejamento didático. 3. Pedagogia histórico-crítica. I. Galvão, Ana Carolina. II. Universidade Federal do Espírito Santo. Centro de Educação. III. Título.

CDU: 37



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ADALGIZA GONÇALVES GOBBI DA SILVA

ANÁLISE DOS ELEMENTOS CONSTITUTIVOS DO PLANEJAMENTO DIDÁTICO A PARTIR DA TEORIA PEDAGÓGICA HISTÓRICO-CRÍTICA

Tese apresentada ao Curso de
Doutorado em Educação da
Universidade Federal do Espírito
Santo como requisito parcial para
obtenção do Grau de Doutora em
Educação.

Aprovada em 18 de setembro de 2024.

COMISSÃO EXAMINADORA

Professora Doutora Ana Carolina Galvão
Universidade Federal do Espírito Santo

Professora Doutora Sandra Soares Della Fonte
Universidade Federal do Espírito Santo

Professora Doutora Adriana de Fátima Franco
Universidade Estadual de Maringá

Professor Doutor Fernando Lacerda Júnior
Universidade Federal de Goiás

Professor Doutor Tiago Nicola Lavoura
Universidade Estadual de Santa Cruz



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Ata da sessão da defesa de Tese do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, da discente **ADALGIZA GONÇALVES GOBBI DA SILVA**, candidata ao título de Doutora em Educação, com defesa realizada às 09 horas do dia 18 de setembro do ano dois mil e vinte e quatro, presencial e remotamente por meio de videoconferência, conforme recomendado pela Portaria Normativa 03/2020 da PRPPG. A presidente da Banca, Ana Carolina Galvão, apresentou os demais membros da comissão examinadora, constituídos pelas/os Doutoradas/es: Sandra Soares Della Fonte, Adriana de Fátima Franco, Fernando Lacerda Júnior, Tiago Nicola Lavoura. Em seguida, cedeu a palavra à candidata que em trinta minutos apresentou sua Tese intitulada “ANÁLISE DOS ELEMENTOS CONSTITUTIVOS DO PLANEJAMENTO DIDÁTICO A PARTIR DA TEORIA PEDAGÓGICA HISTÓRICO-CRÍTICA”. Terminada a apresentação da aluna, a presidente retomou a palavra e a cedeu aos membros da Comissão Examinadora, um a um, para procederem à arguição. A presidente convidou a Comissão Examinadora a se reunir em separado para deliberação. Ao final, a Comissão Examinadora retornou e a presidente informou aos presentes que a Tese foi **APROVADA**. A Presidente alertou que a aprovada somente terá direito ao título de Doutora após o cumprimento de todas as obrigações Curriculares e Regimentais do PPGE e da homologação do resultado da defesa pelo Colegiado Acadêmico. Então, deu por encerrada a sessão da qual se lavra a presente ata, que vai assinada pelos membros da banca examinadora.

Vitória, 18 de setembro de 2024.

Professora Doutora Ana Carolina Galvão
Universidade Federal do Espírito Santo

Professora Doutora Sandra Soares Della Fonte
Universidade Federal do Espírito Santo

Professora Doutora Adriana de Fátima Franco
Universidade Estadual de Maringá

Professor Doutor Fernando Lacerda Júnior
Universidade Federal de Goiás

Professor Doutor Tiago Nicola Lavoura
Universidade Estadual de Santa Cruz



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

REGISTRO DE JULGAMENTO DA TESE DO CANDIDATO AO GRAU DE DOUTOR PELO PPGE/UFES.

A Comissão Examinadora da Tese de Doutorado intitulada “ANÁLISE DOS ELEMENTOS CONSTITUTIVOS DO PLANEJAMENTO DIDÁTICO A PARTIR DA TEORIA PEDAGÓGICA HISTÓRICO-CRÍTICA”, elaborada por **ADALGIZA GONÇALVES GOBBI DA SILVA**, candidata ao Grau de Doutora em Educação, recomendou, após apresentação da Tese, realizada no dia 18 de setembro de 2024, que o mesmo seja (assinale um dos itens abaixo):

Aprovado

Reprovado

Os membros da Comissão deverão indicar a natureza de sua decisão através de sua assinatura na coluna apropriada que segue:

Aprovada

Ana Carolina Galvão

Documento assinado digitalmente
gov.br ANA CAROLINA GALVAO MARSIGLIA
Data: 22/09/2024 17:08:11-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Reprovada

Sandra Soares Della Font

Documento assinado digitalmente
gov.br SANDRA SOARES DELLA FONTE
Data: 26/09/2024 12:41:16-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Adriana de Fátima Franco

Documento assinado digitalmente
gov.br ADRIANA DE FATIMA FRANCO
Data: 30/09/2024 13:50:00-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Fernando Lacerda Júnior

Documento assinado digitalmente
gov.br FERNANDO LACERDA JUNIOR
Data: 03/10/2024 19:39:22-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Tiago Nicola Lavoura

Documento assinado digitalmente
gov.br TIAGO NICOLA LAVOURA
Data: 27/09/2024 09:51:23-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

AGRADECIMENTOS

Esta foi uma longa caminhada que percorri sob o olhar cuidadoso de muitas pessoas.

A Felipe e Pedro Henrique agradeço o amor, parceria, suporte, força, amparo e paciência. Por cada gesto de carinho, por cada abraço apertado. Sem vocês do outro lado eu não traçaria este caminho. Dedico a vocês este trabalho.

À Ana Carolina Galvão, orientadora deste trabalho e parceira de uma extensa jornada, agradeço pelo tempo dedicado, pela confiança, comprometimento e conduta íntegra. Pelo exemplo, pela generosidade, conselhos valiosos e por cada gesto de força e inspiração. Serei eternamente grata!

À minha mãe e irmãos, agradeço pelas vezes em que foram a rede de apoio que eu precisava.

Aos amigos que permaneceram e aos novos que fiz pelo caminho, obrigada pelas palavras de incentivo e pelos momentos de alegria em meio à tensão. Agradecimento especial à Manuela Machado, que foi força necessária nas dimensões emocionais e práticas.

Agradeço à professora Maria Amélia Dalvi pelas contribuições nas bancas de qualificação e aos professores Sandra Soares Della Fonte, Adriana de Fátima Franco, Tiago Nicola Lavoura e Fernando Lacerda Júnior pelo tempo depositado na leitura deste estudo e pelas respeitadas e valiosas contribuições na banca final.

Ao conjunto de professoras e professores do Brasil, cuja dedicação e resistência diárias fazem a diferença na vida de tantas pessoas, mesmo em meio a tantas adversidades e à falta de reconhecimento. Vocês são verdadeiros exemplos de coragem e inspiração, mantendo viva a esperança por uma educação pública de qualidade e por uma sociedade mais justa. Minha admiração e respeito por todo o trabalho que realizam, muitas vezes invisibilizado, mas de impacto imensurável.

GOBBI, Adalgiza Gonçalves. Análise dos elementos constitutivos do planejamento didático a partir da teoria pedagógica histórico-crítica. 2024. 142 f. Tese de Doutorado (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória-ES.

RESUMO

O presente trabalho integra estudos desenvolvidos na linha de pesquisa **Docência, Currículo e Processos Culturais** do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo. Trata-se de uma pesquisa teórico-bibliográfica pautada no materialismo histórico-dialético, tomando a pedagogia histórico-crítica como teoria pedagógica que fundamenta a **tese** central desta pesquisa: o planejamento didático é elemento essencial para garantir uma educação de qualidade, pois articula, de forma intencional, os objetivos pedagógicos com as práticas educativas, promovendo o desenvolvimento integral dos alunos e respondendo aos desafios contemporâneos da educação escolar. O **objetivo geral** é analisar os componentes nucleares do planejamento didático, tendo como fundamento a pedagogia histórico-crítica. Como **objetivos específicos**, a pesquisa analisa os níveis de planejamento, identificando suas legislações e aplicações na realidade; identifica e analisa como o tema do planejamento didático foi e é abordado em diferentes teorias pedagógicas; e examina os elementos constitutivos do planejamento didático a partir da teoria pedagógica histórico-crítica. O estudo evidencia que o planejamento didático, fundamentado na pedagogia histórico-crítica, é essencial para a promoção de práticas pedagógicas que considerem as particularidades do desenvolvimento dos estudantes. Defende que o planejamento deve ir além da simples organização de conteúdos, configurando-se como um processo intencional e contínuo, articulado à realidade concreta dos alunos e à relação entre teoria e prática, com vistas a uma aprendizagem significativa, contextualizada e integrada aos aspectos cognitivos, emocionais e sociais. Ressalta, ainda, a importância da formação contínua dos professores, voltada tanto para o desenvolvimento de habilidades técnicas quanto para a apropriação crítica das teorias pedagógicas que embasam suas práticas. Como implicação para a prática pedagógica, destaca-se a necessidade de tempo e reflexão no ato de planejar, garantindo ações pedagógicas orientadas ao desenvolvimento integral dos estudantes e à qualidade da educação escolar.

Palavras-chave: Didática. Planejamento didático. Pedagogia histórico-crítica.

GOBBI, Adalgiza Gonçalves. Analysis of the Constitutive Elements of Didactic Planning Based on Historical-Critical Pedagogical Theory. 2024. 142 f. Doctoral Dissertation (Ph.D. in Education) – Federal University of Espírito Santo, Vitória-ES, Brazil.

ABSTRACT

This study is part of the research line "Teaching, Curriculum, and Cultural Processes" within the Graduate Program in Education at the Federal University of Espírito Santo. It is a theoretical and bibliographical research grounded in historical-dialectical materialism, adopting historical-critical pedagogy as the pedagogical theory that underpins the central thesis of this research: didactic planning is an essential element for ensuring quality education, as it intentionally aligns pedagogical objectives with educational practices, fostering the comprehensive development of students and addressing contemporary challenges in school education. The general objective is to analyze the core components of didactic planning based on historical-critical pedagogy. Specifically, the research examines the levels of planning, identifying their legislation and applications in practice; explores how the topic of didactic planning has been and is addressed in various pedagogical theories; and investigates the constitutive elements of didactic planning from the perspective of historical-critical pedagogy. The study highlights that didactic planning, grounded in historical-critical pedagogy, is crucial for promoting pedagogical practices that take into account the particularities of students' development. It argues that planning should go beyond the mere organization of content, constituting an intentional and continuous process, integrated with students' concrete realities and the relationship between theory and practice, aiming at meaningful, contextualized learning that encompasses cognitive, emotional, and social aspects. Furthermore, the research emphasizes the importance of continuous teacher education, focused not only on the development of technical skills but also on the critical appropriation of pedagogical theories that support their practices. As a practical implication, the study underscores the necessity of allocating time and space for reflection in the act of planning, ensuring pedagogical actions that are oriented toward the comprehensive development of students and the quality of school education.

Keywords: Didactics. Didactic planning. Historical-critical pedagogy.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Relação dos trabalhos encontrados por descritor	19
---	----

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Relação dos trabalhos selecionados para análise.....	20
Quadro 2: Planejamento didático – Atividade-guia comunicação emocional direta	100
Quadro 3: Plano de aula: Fontes sonoras	102
Quadro 4: Planejamento didático – Atividade-guia objetual-instrumental	104
Quadro 5: Plano de aula: pintura em diferentes suportes	106
Quadro 6: Planejamento didático – Atividade-guia jogo protagonizado	109
Quadro 7: Plano de aula: dramatização	111
Quadro 8: Planejamento didático – Atividade-guia de estudo.....	113
Quadro 9: Plano de aula: tirinhas.....	114
Quadro 10: Planejamento didático – Atividade-guia comunicação íntima-pessoal .	116
Quadro 11: Plano de aula: Fotografia como linguagem artística e crítica social	118

1. SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	7
1. ANÁLISE DE ESTUDOS CORRELATOS SOBRE PLANEJAMENTO DIDÁTICO	18
2. OS NÍVEIS DE PLANEJAMENTO E A LEGISLAÇÃO BRASILEIRA	31
2.1 Planejamento educacional	32
2.2 Planejamento escolar	40
2.3 Planejamento curricular	43
2.4 Planejamento pedagógico / Planejamento de ensino	47
2.5 Planejamento didático.....	51
3. TENDÊNCIAS PEDAGÓGICAS E PLANEJAMENTO DIDÁTICO	57
3.1 O cenário educacional antes da colonização brasileira	58
3.2 O planejamento pedagógico nas pedagogias brasileiras.....	63
4. ANÁLISE DOS ELEMENTOS CONSTITUTIVOS DO PLANEJAMENTO DIDÁTICO A PARTIR DA TEORIA PEDAGÓGICA HISTÓRICO-CRÍTICA.....	76
4.1 A tríade conteúdo, forma e destinatário e sua relação com o planejamento didático	82
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	123
6. REFERÊNCIAS	127

INTRODUÇÃO

Este trabalho de doutoramento é resultado de uma trajetória marcada por vivências e desafios profissionais diversos, essenciais para consolidar conhecimentos e aprofundar a compreensão da educação de modo abrangente e socialmente engajado. A trajetória inicia-se no curso de Artes Visuais na Universidade Federal do Espírito Santo, inicialmente motivada pelo interesse na arte e sua aplicação no contexto educacional. A oportunidade de atuar como professora temporária nos anos iniciais do Ensino Fundamental permitiu a aplicação, no contexto escolar, dos conhecimentos adquiridos sobre as dimensões estética e crítica da educação. Essa experiência destacou a necessidade de aprofundar o entendimento sobre os fundamentos da educação, o que levou a uma mudança de campo de estudos, com a transição para o curso de Pedagogia. Nessa nova formação, foi possível direcionar os estudos para questões pedagógicas mais amplas, especialmente aquelas voltadas para a formação de sujeitos críticos e ativos na sociedade.

Durante a graduação em Pedagogia, ocorreu o primeiro contato com a pedagogia histórico-crítica, representando um ponto de inflexão significativo. Essa teoria oferecia uma compreensão profunda e articulada do processo educativo, abordando-o não apenas como prática pedagógica, mas também como instrumento de transformação social. A partir dela, foi possível reconhecer as limitações de abordagens pedagógicas que desconsideram a prática social e o desenvolvimento integral do aluno, marcando o início de uma formação orientada por uma perspectiva crítica, que passou a direcionar não apenas a formação acadêmica, mas também a prática profissional.

Após a conclusão da graduação, o desejo de contribuir para o campo educacional levou a experiências práticas diversificadas. A atuação como instrutora de aprendizagem para menores aprendizes em situação de vulnerabilidade social foi fundamental para compreender a educação não apenas como formação acadêmica, mas como um elemento crucial na construção da cidadania e na superação das desigualdades sociais.

O ingresso no Mestrado em Ensino de Humanidades no Instituto Federal do Espírito Santo marcou a continuidade desse percurso, com o objetivo de investigar as

interfaces entre pedagogia, prática social e desenvolvimento humano, enfocando o estudo da arte como enriquecedor do processo de simbolização para crianças no último ano da educação infantil. Esse período foi essencial para consolidar a compreensão teórica e metodológica, especialmente quanto ao potencial transformador da educação mediada pela pedagogia histórico-crítica. O ingresso no Doutorado em Educação representa uma continuidade dessa trajetória, agora com o foco na investigação das dimensões constitutivas do planejamento didático à luz dessa teoria.

Atualmente, o trabalho como professora substituta do Ensino Básico Técnico e Tecnológico, no Colégio de Aplicação da UFES, lecionando para crianças da educação infantil, amplia a experiência de modo valioso, permitindo observar, na prática, o impacto dos fundamentos da pedagogia histórico-crítica na formação de crianças em sua fase inicial de desenvolvimento. Essa prática evidencia como o planejamento didático, quando bem estruturado, pode contribuir para o desenvolvimento pleno dos sujeitos.

Ao longo de mais de quarenta anos, a pedagogia histórico-crítica vem se constituindo coletivamente. Nesse percurso, foram realizadas e firmadas sistematizações fundamentais acerca da história, do sistema nacional de educação, da democratização da educação e da organização do trabalho docente, bem como propostas em defesa de bases educativas que garantam à classe trabalhadora o acesso à educação gratuita, laica, de qualidade e socialmente referenciada. Essas elaborações são a base de sustentação de nosso trabalho.

O contexto político e social atual continua a nos colocar em situação de alerta. O avanço da barbárie degrada, diariamente, os diversos campos da sociedade brasileira e chega à escola por meio de projetos como o "Escola Sem Partido", pela militarização das escolas, pelas contrarreformas educacionais e pelo esvaziamento dos currículos. A educação escolar é um dos campos de ataque dessa ideologia perversa em que “[...] a desumanização e a barbárie se expressam como projeto político de um bloco de forças com posturas marcadamente fascistas, sob os fundamentalismos político, econômico e religioso” (Duarte, 2021, p. 14).

Mesmo com um governo dito progressista, eleito em 2022¹, continuamos a sofrer ataques, seja porque o bolsonarismo continua vivo e latente² ou porque o governo de frente amplíssima não se compromete com uma educação efetivamente emancipadora. Isso pode ser observado pela ocupação do Ministério da Educação (MEC) por organismos privatistas e um ideário pautado de métrica de avaliações em larga escala que colocam a escola em situação de refém das políticas neoliberais, assumindo a escola características de mercadoria e oportunidade de negócios.

Não sendo questão pertinente apenas para a realidade atual, o acesso à educação no percurso histórico da humanidade evidencia a desigualdade no alcance aos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos por parte da classe trabalhadora. Colocando os sujeitos em situação de alienação diante da realidade, o sistema capitalista (e sua correspondente educação dominante) fragmenta o ser humano de modo que seu acesso às produções humanas e seu desenvolvimento não se dão de forma integral. Seu direito a uma educação omnilateral³ se esvai, de modo que resta à classe trabalhadora aprender aquilo que lhe manterá em situação de exploração.

Compreendendo, portanto, que um dos desafios da educação brasileira na atualidade é a organização de um sistema de ensino que possa universalizar a educação básica fornecendo acesso a todos os cidadãos (Saviani, 2019), prezar por uma educação

1 Nas eleições de 2022, Luiz Inácio Lula da Silva é eleito Presidente o Brasil, com 50,83% dos votos contra 49,10% de Bolsonaro, para terceiro mandato, tendo anteriormente sido eleito presidente em (2003 e 2008).

2 Um exemplo disso, que merece destaque, é que em 8 de janeiro de 2023 um grupo de apoiadores do ex-presidente Jair Bolsonaro invadiu e depredou as sedes dos três Poderes, em Brasília. Além deste fato, registra-se que a bancada do Partido Liberal (PL), elegeu em 2022 a maior bancada na Câmara dos Deputados, somando 99 deputados, destes, pelo menos 35 deputados são investigados em inquéritos ou réus em ações penais. O dado é de levantamento exclusivo do Congresso em Foco feito pelos sistemas de consulta pública dos tribunais (<https://congressoemfoco.uol.com.br/area/congresso-nacional/pl-tem-35-deputados-reus-em-acao-penal-ou-investigados-um-terco-da-bancada/#:~:text=O%20PL%2C%20maior%20bancada%20partid%C3%A1ria,de%20consulta%20p%C3%ABblica%20dos%20tribunais.>)

³ O conceito de omnilateralidade é de grande importância para a reflexão em torno do problema da educação em Marx. Ele se refere a uma formação humana oposta à formação unilateral provocada pelo trabalho alienado, pela divisão social do trabalho, pela reificação, pelas relações burguesas estranhadas. Segundo Manacorda (2010, p. 94), este conceito pode ser definido como o [...] desenvolvimento total, completo, multilateral, em todos os sentidos, das faculdades e das forças produtivas, das necessidades e da capacidade da sua satisfação”.

escolar que esteja empenhada em selecionar os conteúdos criteriosamente e de forma intencional se torna uma frente importante na defesa da educação escolar.

Para a pedagogia histórico-crítica, que fundamenta esta pesquisa, é necessário estabelecer uma educação crítica que leve em conta as condições históricas e objetivas da realidade, buscando, em última instância, a superação da sociedade de classes, com a contribuição da escola, por meio do acesso à cultura e ao saber sistematizado, que permita a humanização plena de todos os indivíduos, compreendendo que

[...] a pedagogia revolucionária situa-se além das pedagogias da essência e da existência. Supera-as, incorporando suas críticas recíprocas numa proposta radicalmente nova. O cerne dessa novidade radical consiste na superação da crença na autonomia ou na dependência absolutas da educação em face das condições sociais vigentes (Saviani, 2009, p. 59).

Tendo como cerne o materialismo histórico-dialético e o trabalho como princípio educativo, a pedagogia histórico-crítica entende que a escola não pode desvincular-se da realidade social, dada sua função de socializadora dos saberes produzidos pelos indivíduos. É necessário que o trabalho educativo sistematize as melhores formas para que essas produções humanas sejam apropriadas pelos sujeitos.

A escola, enquanto local privilegiado de transmissão do saber elaborado, tem como função social reunir, sistematizar e aproximar os sujeitos em relação ao que foi produzido pela humanidade, o que é necessário à humanização dos indivíduos. Nesse processo, o professor é destacado como responsável por essa aproximação no espaço escolar.

Portanto, nosso esforço consiste em pensar nas questões didáticas para que a classe trabalhadora acesse o saber sistematizado mais desenvolvido, de modo que possa expressar de forma elaborada seus interesses. Como afirmado por Saviani (2008a, p. 79), “[...] se o povo tem acesso ao saber erudito, o saber erudito não é mais sinal distintivo das elites; quer dizer, ele torna-se popular”. Essa criteriosa seleção de conteúdos deve buscar “[...] o desenvolvimento de cada pessoa como um indivíduo que possa concretizar em sua vida a humanização alcançada até o presente pelo gênero humano [...]” (Duarte, 2015, p. 9).

Assim, faz-se necessária a luta por uma educação que permita a todos os indivíduos se beneficiarem daquilo que foi produzido ao longo da história. Afirmar a importância de uma educação democrática, comprometida com a ciência e que tenha a prática social como ponto de partida e ponto de chegada da prática educativa, torna-se um instrumento de luta diante dos desafios da realidade.

Considerando que os fenômenos existem objetivamente na realidade de forma concreta e que nossa captação deles se dá, em primeira instância, na experiência empírico-fenomenológica, encerrar o conhecimento acerca do real com base apenas na apreensão das aparências desses fenômenos desconsidera o conjunto de determinações que os compõem, limitando a percepção das múltiplas determinações do concreto. Em uma análise que considera a apreensão do real em sua essência – para além de sua aparência – tomar a prática social como ponto de partida e de chegada não significa um ciclo simples de começo e fim, mas um percurso de compreensão dos aspectos e ligações próprios do objeto de análise. Segundo Cheptulin (1982, p. 128),

O conhecimento do objeto não termina com a reprodução da essência na consciência. Ele vai ainda mais longe: por um lado, da essência ao fenômeno (as propriedades e as ligações contingentes exteriores explicam-se a partir dos aspectos e das ligações interiores), por outro lado, da essência da ordem primeira à essência da ordem segunda e assim sucessivamente até o infinito (à medida que descobrimos novas propriedades e ligações necessárias do objeto, são produzidas a elucidação teórica de sua essência e a elaboração de um sistema de conceitos por seu reflexo, que é sempre mais preciso e completo.

O materialismo histórico-dialético afirma que a realidade é, de fato, uma síntese de múltiplas determinações (unidade do diverso). Parte-se da premissa de que o conhecimento da realidade deve considerar seu movimento, sendo impossível analisar os fenômenos de forma desvinculada de suas bases históricas e materiais. Dessa maneira, no que tange à análise da realidade, o princípio da unidade do diverso compreende que o concreto não pode ser pensado ou investigado sem levar em consideração todas as partes e determinações que o compõem, para além da forma que se apresenta em sua aparência. Marx (2008, p. 258) nos oferece um exemplo dessa determinação:

Os economistas do século 17, por exemplo, começam sempre pelo todo vivo: a população, a nação, o Estado, vários estados etc.; mas, terminam sempre por descobrir por meio da análise certo número de relações gerais abstratas que são determinantes, tais como a divisão do trabalho, o dinheiro, o valor etc. Esses elementos isolados, uma vez que são mais ou menos fixados e abstraídos, dão origem aos sistemas econômicos, que se elevam do simples, tal como trabalho, divisão do trabalho, necessidades, valor de troca, até o Estado, a troca entre as nações e o mercado universal. O último método é manifestadamente o método cientificamente exato. O concreto é concreto, porque é a síntese de muitas determinações, isto é, unidade do diverso.

Em uma análise baseada no materialismo histórico-dialético, é necessário considerar as determinações de contradição, totalidade e historicidade que compõem a realidade e os fenômenos que nela se manifestam. Essas categorias metodológicas, quando utilizadas como orientadoras da pesquisa científica, influenciam e determinam a forma como o objeto de estudo será analisado. Ao discutir a relação do pesquisador no processo de pesquisa fundamentado nas categorias da dialética, Wachowicz (2001, p. 5) nos alerta:

Se ele o toma em sua totalidade, então esta é uma categoria metodológica. Se ele contextualiza seu objeto, então estará respeitando a categoria metodológica de historicidade. E se ele optar pelo estudo de seu objeto na relação que se estabelece em seu pensamento, entre os aspectos pelos quais tomou esse objeto, e verificar que as relações assim estudadas se apresentam numa relação de tensão, então terá chegado à dialética, que é uma concepção que tem nessas categorias metodológicas as suas leis principais: a contradição, a totalidade, a historicidade. Acrescentamos aqui a historicidade, em função da intencionalidade do pesquisador. Se a sua intenção é reunir as condições teóricas para propor uma transformação da realidade, então a concepção dialética da História deve ser considerada.

Compreender a dialética que envolve as categorias de análise do real é um ponto inicial essencial para a investigação pautada no método do materialismo histórico-dialético.

Ao nos debruçarmos sobre a análise de nosso objeto, o planejamento didático, relacionamo-lo com as categorias metodológicas da dialética, de modo que a totalidade se manifeste como parte de múltiplas determinações, constituída pela tríade conteúdo-forma-destinatário. Esta tríade, por sua vez, se insere na totalidade do trabalho educativo, que expressa uma adjetivação do trabalho como atividade vital humana. A historicidade permite identificar as modificações do planejamento ao longo do percurso pedagógico, tanto historicamente quanto na relação entre ensino e aprendizagem. A contradição, por sua vez, explora o ensino e a aprendizagem no

interior do planejamento, compreendendo que essas categorias não se encerram de forma restrita às análises realizadas, mas compõem um processo dialético de investigação da realidade, sendo expostas desta forma apenas para fins de apresentação.

Dessa maneira, uma parte importante desta tese é a análise do planejamento enquanto elemento da didática, considerando, entre outras questões, as determinações que conduziram ao desmantelamento da didática no contexto educacional, levando em conta seu escamoteamento pela educação a serviço do capital. Segundo Gobbi et al. (2022, p. 166),

O avanço do capitalismo no contexto dependente do Brasil fez com que a educação fosse colocada a favor das reações de subordinação à ordem estabelecida – marcada por uma concepção produtivista, expressa pela teoria do capital humano – cujos princípios são racionalidade, eficiência e produtividade.

Desta forma, a didática é utilizada de maneira instrumental, sendo alinhada a essas premissas, reproduzindo individualidade, esvaziamento e desvalorização os conteúdos, desmontando a necessidade de acesso a ferramentas adequadas de ensino pelos professores, reduzindo a possibilidade de interferência na realidade buscando modificá-la. Ora,

[...] se as estratégias de ensino não considerarem a apropriação do patrimônio humano genérico, tendemos a cair nos subjetivismos tão evidenciados pelas teorias pós-modernas. Essas teorias, ao se colocarem a favor de múltiplas significações singulares a partir de saberes diversos, representam um entrave à promoção e acesso dos conhecimentos representativos conquistados pelo conjunto humano (GOBBI et al., 2022, p. 170).

A contrapelo das teorias alinhadas ao capital, que esvaziam a prática educativa, tomamos a pedagogia histórico-crítica como fundamento, por compreender que esta teoria pedagógica

[...] está empenhada em produzir conhecimentos cientificamente fundamentados capazes, em consequência, de orientar eficazmente a prática educativa constituindo-se, pois, numa orientação pedagógica crítica contraposta à orientação pedagógica de matriz pós-moderna, relativista e eclética que, sendo hegemônica na contemporaneidade, vem dificultando a solução efetiva dos graves problemas educacionais que enfrentamos em nosso país (Saviani, 2019, p. 58).

Neste processo de esvaziamento da prática educativa, um dos esforços da pedagogia histórico-crítica é o de buscar contribuir no enfrentamento à alienação, processo pelo qual os indivíduos se tornam estranhos ao produto de seu trabalho, a seus próprios processos de aprendizado e à realidade social que os envolve. Como ressaltam Saviani e Duarte (2012), essa situação de alienação impacta diretamente o planejamento didático, que muitas vezes se torna uma mera reprodução de conteúdos empobrecidos, desprovidos de significado e relevância para a realidade dos alunos.

A alienação permeia a prática docente ao restringir a capacidade do educador de refletir criticamente sobre suas escolhas pedagógicas e as necessidades de seus alunos. Configura-se como um obstáculo significativo à formação crítica e consciente do sujeito, uma vez que o conhecimento é assimilado pelo aluno como um produto que lhe é fornecido, resultando em uma falta de articulação entre a prática educativa e a realidade dos alunos (Saviani; Duarte, 2012).

Ainda segundo Duarte (2006), a prática educativa, que deveria emancipar, acaba reproduzindo estruturas de dominação, frequentemente mascaradas por uma retórica de autonomia e liberdade do aluno. Segundo ele, ao desviar o foco do conhecimento historicamente construído para uma aprendizagem voltada ao desenvolvimento de habilidades genéricas, as práticas educacionais hegemônicas contribuem para o fenômeno da alienação. Isso ocorre porque o aluno, colocado na posição de protagonista autônomo, se torna um sujeito que “brinca de aprender” sem que o processo educativo o conduza à compreensão crítica de sua realidade social e histórica. O ensino decorrente dessas práticas se configura de maneira em que o estudante parece exercer liberdade, mas, na realidade, está preso a um currículo esvaziado de significado e desprovido de uma visão transformadora da sociedade. Esse processo não é apenas ineficaz, mas reforça a alienação ao reproduzir as condições que distanciam o indivíduo do conhecimento substancial e da compreensão crítica da sociedade, configurando um aprendizado vazio que limita a formação integral do sujeito.

Como forma de resistência e estratégia de combate à alienação presente na educação escolar, tomamos a pedagogia histórico-crítica como fundamento, defendendo que

sua abordagem no campo da prática educativa promove uma compreensão mais profunda da realidade. Essa perspectiva se configura como uma poderosa ferramenta na luta contra as pedagogias capitalistas que, ao priorizarem interesses mercadológicos, dificultam a percepção subjetiva da realidade objetiva e desestruturam a didática nas práticas de ensino e aprendizagem. A pedagogia histórico-crítica se eleva, portanto, como uma alternativa emancipatória.

Neste momento, nosso empenho tem sido discutir e propor questões acerca da didática, compreendendo o planejamento como um aspecto fundamental da prática pedagógica. Para isso, trataremos do planejamento didático, buscando compreender sua elaboração histórica e analisando seus componentes, a fim de contribuir com a prática docente pautada na pedagogia histórico-crítica. Considerando este estudo como uma pesquisa teórico-bibliográfica, buscamos enriquecer as reflexões sobre a prática pedagógica sob uma perspectiva histórico-dialética.

Para desenvolver nossos propósitos, estabelecemos como objetivo geral analisar os componentes nucleares do planejamento didático, tendo como fundamento a pedagogia histórico-crítica. Para isso, entendemos que não é possível analisar o planejamento didático isoladamente, o que nos leva aos seguintes objetivos específicos:

- Analisar os níveis de planejamento, identificando suas legislações e a materialização na realidade.
- Identificar e analisar como o tema do planejamento didático foi e é abordado em diferentes teorias pedagógicas.
- Analisar os elementos constitutivos do planejamento didático a partir da teoria pedagógica histórico-crítica.

Ao tratar do planejamento didático, referimo-nos a uma ação de orientação docente que não se encerra em si mesma. Contudo, planejar não se restringe à educação; por isso, iniciamos com as ideias de Marx sobre o ato de planejar, tipicamente humano:

Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e a abelha envergonha muitos arquitetos com a estrutura de sua colmeia. Porém, o que desde o início distingue o pior arquiteto da melhor abelha é o fato de que

primeiro tem a colmeia em sua mente antes de construí-la com a cera. No final do processo de trabalho, chega-se a um resultado que já estava presente na representação do trabalhador no início do processo, portanto, um resultado que já existia idealmente. Isso não significa que ele se limite a uma alteração de forma do elemento natural; ele realiza neste último, ao mesmo tempo, a finalidade pretendida, que, como ele bem o sabe, determina o modo de sua atividade com a força de uma lei, à qual ele tem que se subordinar sua vontade. E essa subordinação não é um ato isolado. Além do esforço dos órgãos que trabalham, a atividade laboral exige a vontade orientada a um fim, que se manifesta como atenção do trabalhador durante a realização de sua tarefa, e isso tanto mais quanto menos esse trabalho, pelo seu próprio conteúdo e pelo modo de sua execução, atrai o trabalhador, portanto, quanto menos esse último usufrui dele como jogo de suas próprias forças físicas e mentais. O momento simples do processo de trabalho são, em primeiro lugar, a atividade orientada a um fim, ou o trabalho propriamente dito; em segundo lugar, seu objeto e, em terceiro, seus meios (MARX, 2017, p. 255-256).

Enquanto a ação dos animais se orienta pelas necessidades imediatas de modo a saná-las também imediatamente e de modo instintivo, ser humano é capaz de projetar em sua mente o produto pretendido para sua ação, fazendo elaborações para chegar a este fim. Conforme assinalado por Marx (2017), o planejamento humano necessita de uma finalidade determinada, um objeto, e dos meios pelos quais serão executadas ações, sendo assim também com o planejamento didático.

Portanto, é preciso compreender o planejamento enquanto ação intencional, analisando como se compõe e qual sua importância na prática pedagógica, superando uma visão de exercício burocrático de preenchimento de papelada para prestação de contas do professor à escola, supervisores, secretarias de educação etc.

Um planejamento bem elaborado, que leve em consideração a realidade concreta enquanto ponto de partida e chegada, é um instrumento de luta contra o esvaziamento do ato de ensinar evidenciado pelas pedagogias não-críticas⁴, tendo em vista nosso entendimento de que “[...] o planejamento pedagógico se caracteriza como instrumento de sistematização da intencionalidade educativa de modo a subsidiar uma prática pedagógica desenvolvedora” (Silva, 2017, p. 171).

Diante do exposto, na organização de nossa investigação, apresentamos neste capítulo um levantamento crítico sobre as produções realizadas em torno do tema do

⁴ Denominamos pedagogias não-críticas aquelas referenciadas por Saviani em “Escola e Democracia” (2009) e suas atualizações e variantes neoprodutivistas, assinaladas pelo mesmo autor em sua obra “História das ideias pedagógicas no Brasil” (2007).

planejamento didático, traçando um panorama da temática em busca de possíveis lacunas a serem preenchidas, bem como de dados importantes para esta discussão. No capítulo dois, a investigação se concentra em analisar os níveis de planejamento e a legislação brasileira, contemplando os campos do planejamento educacional, planejamento escolar, planejamento curricular e planejamento pedagógico/de ensino, chegando ao foco principal de nossa pesquisa: o planejamento didático.

No capítulo três, após delimitar o que entendemos como planejamento didático, abordamos discussões sobre como esse tema foi tratado nas tendências pedagógicas brasileiras, também observando o que antecede esse período a fim de contextualizar a história educacional nacional. Por fim, no capítulo quatro, a análise dos elementos constitutivos do planejamento didático a partir da teoria pedagógica histórico-crítica busca explorar os campos do planejamento didático, considerando a tríade conteúdo, forma e destinatário em sua intrínseca relação com o planejamento didático, apresentando proposições possíveis para a prática docente.

Para dar início à pesquisa e alcançar nossos objetivos, apresentamos a seguir uma análise dos trabalhos realizados sob o tema de nossa investigação, considerando a exploração da totalidade do processo de constituição do planejamento como fundamental para a prática pedagógica, entendendo que este é “[...] uma das formas de transformar a escola que temos em direção à escola que queremos” (Martins; Marsiglia, 2015, p. 15).

1. ANÁLISE DE ESTUDOS CORRELATOS SOBRE PLANEJAMENTO DIDÁTICO

Buscando atender ao objetivo específico de identificar e analisar como o tema do planejamento didático foi e é abordado em diferentes teorias pedagógicas, dedicamos a examinar estudos acadêmicos que tratam do planejamento didático, contextualizando e fundamentando teoricamente a investigação central. Nesse percurso, o capítulo oferece uma visão das abordagens teóricas e práticas presentes no campo educacional, o que fornece uma base para a análise dos componentes nucleares do planejamento didático sob a perspectiva da pedagogia histórico-crítica, objetivo geral deste trabalho.

Tendo como horizonte a análise de estudos correlatos sobre o planejamento didático, com o objetivo de contextualizar e fundamentar teoricamente a investigação central que visa analisar os componentes nucleares do planejamento didático à luz da pedagogia histórico-crítica, este capítulo se dedica a explorar os trabalhos acadêmicos que tratam do planejamento didático, buscando compreender como diferentes abordagens teóricas e práticas têm sido empregadas e discutidas no campo educacional.

Essa análise crítica permitirá estabelecer um diálogo com as principais contribuições e lacunas identificadas na literatura, reforçando a relevância e a originalidade da perspectiva adotada nesta pesquisa, centrada na pedagogia histórico-crítica, como base para um planejamento didático que promova o desenvolvimento integral e emancipador dos estudantes.

Para isso, realizamos uma busca inicial nos principais bancos de teses e dissertações nacionais, como o Banco de Teses e Dissertações da Capes e a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), filtrando teses e dissertações na área de conhecimento das ciências humanas, mais especificamente na área de educação, concluídas entre 2016 e 2020⁵. A busca foi realizada através dos descritores

⁵ Esta delimitação temporal justifica-se pela trajetória do Grupo de pesquisa Pedagogia histórico-crítica e educação escolar que em 2016 inicia projeto de análise da produção acadêmica que se relaciona com a pedagogia histórico-crítica para realizar sistematização as contribuições desta teoria ao campo da educação, bem como identificar sua inserção em cursos de graduação. Posteriormente, o foco

“planejamento didático”, “planejamento de ensino”, “planejamento docente”, “planejamento e pedagogia histórico-crítica” e “planejamento e materialismo histórico-dialético”, demonstrando um total de 96 ocorrências. O resultado desta busca pode ser visto na tabela 1.

Tabela 1: Relação dos trabalhos encontrados por descritor

DESCRITOR	TESES	DISSERTAÇÕES	TOTAL
Planejamento didático	1	5	6
Planejamento de ensino	7	20	27
Planejamento docente	2	15	17
Planejamento pedagógico	13	31	44
Planejamento e pedagogia histórico-crítica	0	1	1
Planejamento e materialismo histórico-dialético	0	1	1
Total geral	23	73	96

Fonte: Banco de Teses e Dissertações da Capes e Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações. Elaboração própria.

A partir dessa busca inicial, foi realizada uma nova filtragem com o intuito de delimitar os resultados que apresentassem relação relevante ao nosso tema de pesquisa, restringindo a busca por títulos e assuntos. Dessa forma, foi possível identificar e descartar trabalhos que tratam do planejamento de ensino a partir de uma perspectiva específica e restrita a determinadas áreas de conhecimento (química, educação física, informática, entre outras), contextos específicos (implementação de alguma determinação municipal, planejamento para uma ação específica da escola, projetos anuais da escola etc.), ou trabalhos que abordam o planejamento de forma indireta e/ou pouco aprofundada. Além disso, observou-se uma evidência marcante de trabalhos que propõem sequências didáticas nas mais diversas áreas de

deste grupo concentra-se em articular os fundamentos teórico-filosóficos do materialismo histórico-dialético aos fundamentos da pedagogia histórico-crítica, buscando identificar elementos que contribuam para a implementação da prática pedagógica variada desta teoria pedagógica, ambicionando consolidar um banco de dados sobre a teoria de modo a facilitar o acesso/identificação de autores/professores que trabalham nessa perspectiva teórica. Como produto desta investigação, foi publicado pelo referido grupo o livro intitulado Estudos de pedagogia histórico-crítica: formulações sobre ensino, currículo e prática pedagógica, publicado em 2022. Portanto, a delimitação de tempo para a investigação dos trabalhos sob o tema do planejamento se dá pelos dados acima citados até o início da escrita desta investigação que aqui se apresenta.

conhecimento, mas que não oferecem uma fundamentação teórica aprofundada para o tema.

Assim, após esses descartes, foram lidos os resumos dos trabalhos classificados, a fim de compreender inicialmente a relevância do tema do planejamento para os estudos, destacando, a partir disso, as produções que merecem ser analisadas com maior atenção em busca de suas pertinências para a pesquisa que pretendemos realizar. A descrição dos trabalhos selecionados pode ser vista no quadro 1.

Quadro 1: Relação dos trabalhos selecionados para análise

TÍTULO	AUTOR	INSTITUIÇÃO	TIPO	ANO
Planejamento didático: ações e interações na educação infantil	David, Hellen Costa	Universidade do Oeste Paulista	Dissertação	2016
Concepções de planejamento de ensino: contribuições para a formação de professores	Candido, Milena Dos Santos Queiróz	Universidade Federal do Espírito Santo	Dissertação	2017
Concepções de professores da Educação Infantil acerca do planejamento de ensino: fatores determinantes	Corrêa, Amine Quintas	Faculdade de Ciências e Letras Unesp/Araraquara	Dissertação	2018
Professores e planejamento pedagógico: um diálogo em dois versos	Cury, Cíndia Rodrigues e Silva Carpina	Universidade de Brasília	Dissertação	2018

Fonte: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Elaboração própria.

À primeira vista, evidencia-se a necessidade de estudos no âmbito do doutorado sobre a temática do planejamento, tendo em vista que a maioria dos trabalhos encontrados na busca geral são dissertações de mestrado. Todos os que se mostraram compatíveis com esta pesquisa também são dissertações, além de se destacar a baixa frequência de trabalhos que se baseiem na pedagogia histórico-crítica e no materialismo histórico-dialético, o que configura outra lacuna a ser preenchida, com a qual pretendemos contribuir. As pesquisas selecionadas podem ser divididas em dois grupos: o primeiro, parte da experiência cotidiana dos professores, tomando o planejamento como um ponto de análise, como os trabalhos de David (2016), Corrêa (2016) e Cury (2018); o segundo grupo considera o planejamento como seu objeto, relacionando-o com a formação de professores, como é o caso da dissertação de Candido (2017).

No primeiro grupo, o trabalho de David (2016) propõe investigar a importância atribuída ao planejamento didático pelos professores e analisar a execução do mesmo em classes de Educação Infantil de crianças de quatro e cinco anos. Para isso, ele verifica como os envolvidos na pesquisa conceituam o planejamento didático, além de estudar as bases teóricas que utilizam, analisando os planos de aula produzidos por eles a fim de identificar suas concepções sobre a temática.

Seu percurso metodológico abrange quatro escolas municipais de Educação Infantil na cidade de Presidente Prudente – SP e quatro professores, realizando entrevistas, observações da execução do planejamento didático semanal e análises documentais dos planos didáticos elaborados durante o percurso. Composto sua base teórica no campo da didática e do planejamento, David dialoga com os pressupostos de Ott (1984), Fusari (1988), Gandin (1991), Libâneo (1994), Vasconcellos (1999), Zainco (2000), Padilha (2001) e Santos Filho (2012), a partir dos quais realiza sua avaliação sobre as dimensões filosóficas e históricas que constituem o planejamento.

Como resultado de sua análise sobre a importância do planejamento para os professores, David (2016) apresenta, além de uma discussão acerca da profissionalidade docente na Educação Infantil, que considera precária no que diz respeito aos conhecimentos sobre este nível da educação básica, o fato de que os professores envolvidos na pesquisa não possuem “[...] uma compreensão precisa do que é planejamento didático (anual e semanal), tratando-o como uma mera atividade burocrática, mecânica, sem uma visão participativa” (David, 2016, p. 141). Além disso, eles não colocam a criança como centro do processo, “[...] como descrito pelos pensadores da Educação Infantil, Froebel, Decroly, Montessori, Dewey e Freinet” (idem, p. 142). Diante disso, David explicita os pressupostos teóricos que fundamentam sua pesquisa (pedagogia nova), a fim de pontuar sua perspectiva sobre a Educação Infantil e sobre a atuação docente, caracterizando-a como

[...] facilitador da aprendizagem, devendo se esforçar para despertar o interesse e provocar a curiosidade do aluno, com intuito de levá-lo à abstração valendo-se de sua experiência e valorizando, também, a iniciativa e a espontaneidade do aluno (David, 2016, p. 79).

A pedagogia nova, entendida por nós enquanto integrante das pedagogias que tem como lema o “aprender a aprender”⁶, possui princípios valorativos⁷ que esvaziam de sentido a educação escolar, não sendo diferente com o planejamento do professor, que é colocado em situação de facilitador da aprendizagem, visto que é retirada sua importância no âmbito da educação e da transmissão de conhecimentos.

David (2016) apresenta uma descrição sobre as concepções positivistas, fenomenológicas e dialéticas sobre o planejamento. Ao trazer conceitos dessas concepções, ele pontua que o planejamento é um instrumento racional de controle social e um elemento constitutivo da sociedade, sendo utilizado como um recurso didático-pedagógico que visa a organização, elaboração, execução e avaliação do trabalho docente.

⁶ O conceito de "aprender a aprender" surge como uma expressão da ideologia pedagógica hegemônica no cenário educacional contemporâneo, e pode ser compreendido dentro das pedagogias que valorizam a autonomia do aluno em detrimento da mediação direta do professor. De acordo com Newton Duarte (2003), o "aprender a aprender" configura-se como um desdobramento da ideologia neoliberal aplicada à educação, em que o processo formativo se ajusta às demandas de flexibilidade e adaptabilidade do mercado, promovendo um sujeito autônomo e autossuficiente (Duarte, 2003). Essa pedagogia desloca o foco do conhecimento objetivo e socialmente construído para o desenvolvimento de competências e habilidades que o aluno deve adquirir de forma independente, limitando a intervenção do professor como mediador do saber historicamente acumulado. Na prática, o "aprender a aprender" implica que o aluno se torne o principal responsável pelo seu aprendizado, atribuindo a ele a tarefa de selecionar, organizar e internalizar o conhecimento, ao passo que o papel docente é reduzido ao de um facilitador que promove a descoberta dos conteúdos pelo aluno.

Críticos dessa abordagem, como Saviani e Duarte, apontam que o "aprender a aprender" reflete uma visão idealista da educação, em que o conhecimento é abstraído de suas determinações históricas e sociais, e o aluno é visto de forma descontextualizada, sem considerar as condições concretas de sua formação. Essa abordagem resulta no que Duarte chama de "fetichismo da individualidade", pois promove uma visão do sujeito isolado e autodeterminado, dissociado de sua realidade social, o que limita a possibilidade de uma compreensão crítica e dialética do conhecimento (Duarte, 2012). Para um aprofundamento teórico sobre as críticas ao "aprender a aprender" e suas implicações na formação crítica dos sujeitos, ver também Duarte (2012) e Duarte e Saviani (2012).

⁷ Os princípios valorativos do “aprender a aprender” compreendem o aprendizado autônomo por parte dos alunos, dos quais as experiências pessoais individuais são valorizadas e tomadas como desejáveis, por compreender que a transmissão do conhecimento por parte do professor possa cercear o desenvolvimento desta autonomia; compreendem ser mais importantes as aquisições, por parte dos alunos, dos meios para a aprendizagem do que o conteúdo de ensino em si, esvaziando o processo educativo e desfigurando a função social da escola enquanto local privilegiado para transmissão do saber sistematizado; compreendem que o direcionamento das atividades dos alunos devem ser tomados a partir dos próprios interesses dos alunos, fazendo com que se rebaixe o currículo e o planejamento, tendo em vista o professor ter que adaptar sua prática pedagógica aos interesses dos alunos; por fim, compreendem a sociedade como algo rapidamente mutável em que a adaptação dos indivíduos a estas mudanças se torna primordial em lugar da busca pela compreensão acerca da constituição da sociedade, da luta de classes e da sua historicidade, preparando sujeitos baseados em conhecimentos efêmeros e provisórios (Duarte, 2011).

Nas dimensões históricas, David (2016) apresenta as ideias de Vasconcellos (1999) para tratar das origens do planejamento no âmbito educacional, destacando que essa origem se deu fora deste campo, na área da Administração. Com as ideias de Margot Ott (1984), David elenca quatro pontos de destaque na manifestação do planejamento na escola: o planejamento enquanto princípio prático, que, segundo a autora, é uma característica da tendência tradicional da educação; o avanço do movimento escolanovista em sua busca pela ruptura com a teoria tradicional, a fim de colocar o aluno no centro do processo; o planejamento como um elemento instrumental e normativo, caracterizando a pedagogia tecnicista; e, por fim, o planejamento participativo, que é entendido como um movimento oposto ao autoritarismo, com a presença de influências dos movimentos cristãos.

A produção de David (2016) aproxima-se do trabalho de Candido (2017), ao trazer as concepções de planejamento presentes na história da educação brasileira, embora se diferenciem em seus referenciais teóricos, visto que Candido é pautada na pedagogia histórico-crítica, que se opõe aos pressupostos da pedagogia nova.

Apesar do distanciamento teórico da dissertação de David em relação à produção que pretendemos, sua relevância reside nas considerações sobre a importância atribuída pelos professores ao planejamento, especialmente ao destacar que este elemento é um campo pouco estudado pelos docentes, que respondem mecanicamente às necessidades do planejar. Isso indica, de certa forma, que na formação inicial, especialmente no que diz respeito à didática, há uma marginalização dessa área, o que traz sérias consequências para a prática educativa.

A dissertação de Candido (2017), no que diz respeito à temática e à base teórica, é a produção que mais se aproxima do que pretendemos investigar. Versando sobre as concepções de planejamento de ensino e suas contribuições à formação de professores, a autora busca responder quais implicações as concepções contemporâneas de educação escolar e planejamento de ensino têm para a formação dos indivíduos, e como as constituições históricas dessas concepções contribuem para que sejam compreendidas. Como referências, a autora traz autores como

Carcanholo (2016), Duarte (2008, 2011, 2016, 2017) e Saviani (1992, 2009, 2011, 2015).

Realizando uma pesquisa documental e bibliográfica, seu objetivo geral se constituiu na investigação acerca das concepções de educação predominantes na educação brasileira a partir dos anos 1980 e as propostas de planejamento inseridas nessas concepções, analisando-as a partir da perspectiva da pedagogia histórico-crítica. Para alcançar esse objetivo, Candido recorreu a autores do campo marxista para embasar suas análises.

Em sua investigação, Candido (2017) inicia seu percurso tratando dos elementos presentes na teoria marxista que contribuem e balizam os estudos em educação e as análises dos fenômenos da realidade, bem como as concepções de ser humano e sua constituição, a concepção de mundo, de trabalho material e não-material e demais categorias fundamentais para o entendimento da realidade. Compreendendo o ser humano como ser social que produz seu meio ao mesmo tempo em que produz a si e que precisa do contato com as produções humano-genéricas para seu processo de humanização, a autora ratifica a escola como um local privilegiado de transmissão dessas produções.

A pesquisadora compreende que as concepções hegemônicas atuais de planejamento de ensino e de educação baseiam-se nos fundamentos pós-modernos e neoliberais, comprometendo uma visão emancipadora da educação e descaracterizando a função social da escola. O levantamento bibliográfico de Candido (2017) assinala a baixa frequência de resultados que contemplem a pedagogia histórico-crítica como referencial, salientando a necessidade de investigações e proposições acerca da temática da didática e do planejamento a partir do materialismo histórico-dialético.

Candido (2017) destaca as pedagogias tradicional, nova, tecnicista, as pedagogias do “aprender a aprender” e a pedagogia histórico-crítica como teorias pedagógicas que devem ser analisadas para compreender o que nelas se pode observar sobre o planejamento de ensino. Deste modo, considerando o percurso feito pela autora, tomamos seu trabalho não apenas como uma produção correlata à pesquisa que

pretendemos, mas também como uma peça importante para nossos estudos, tendo em vista a construção coletiva da pedagogia histórico-crítica e seus esforços para elaborar proposições que potencializem a formação de professores, bem como suas atuações na escola.

Sobre as concepções de planejamento trazidas pela autora, temos na pedagogia tradicional, apesar da relevância atribuída ao professor e aos conteúdos científicos, um planejamento de ensino que trata os conteúdos de forma descontextualizada, conferindo ao professor características autoritárias ao desconsiderar a complexidade do trabalho educativo (Candido, 2017). Na busca por romper com a prática tradicional de ensino, a pedagogia nova surge com a centralidade nos interesses do aluno, colocando o professor na posição de coadjuvante no processo. Nesse contexto, a ação do professor é esvaziada de planejamento, uma vez que se busca destacar as necessidades imediatas dos alunos, sendo a partir delas que o professor estaria habilitado a intervir, sem deixar de considerar o prazer, a liberdade, a diversidade e a 'criatividade' dos alunos (Candido, 2017).

Neste ponto, a dissertação de Candido (2017) vai além do que foi apresentado por David (2016) e traz a pedagogia tecnicista, na qual se destaca o caráter instrumental do planejamento, carregando características empresariais à gestão escolar e colocando a prática pedagógica em um âmbito mecanizado. Nesta pedagogia, o planejamento de ensino se fortalece como importante para a rotina pedagógica, mas fica refém de manuais e de estruturas dicotômicas, respondendo a um objetivo final que prevê a adaptação dos alunos ao mercado de trabalho, e não a humanização e emancipação, além de retirar do professor seu papel central no planejamento. Segundo Saviani (2009), a pedagogia tecnicista gerou um problema educacional ao promover uma descontinuidade, uma fragmentação que inviabilizou o trabalho pedagógico.

Diante dos movimentos da sociedade e do capitalismo enquanto sistema de produção, a partir da década de 1980, com grande expressividade na década de 1990, as pedagogias do “aprender a aprender” ganham espaço no campo educacional com discursos alinhados ao neoliberalismo, exaltando “[...] a competitividade, a

meritocracia, o individualismo e a luta contra a coletividade” (Candido, 2017, p. 117), de modo a garantir a continuação da exploração burguesa sobre a classe trabalhadora. Enquanto isso, no campo das teorias pedagógicas contra-hegemônicas, há a defesa da educação como um direito de toda a população e um instrumento de emancipação social.

Segundo a autora, nessas pedagogias de viés neoliberal, a atuação do professor se resume a ajudar o aluno a desenvolver suas características, prezando pelo esforço individual, com currículos escolares reféns do autoconhecimento e das demandas dos alunos, fazendo com que o planejamento tenha características de adaptação aos interesses dos educandos, sendo mínima a intervenção do professor. Essa forma de pensar o planejamento, produto histórico das mudanças nos modos de se conceber a educação, atinge diretamente a formação e a prática do professor.

Tratando da pedagogia histórico-crítica, e compreendendo-a como uma teoria pedagógica que supera, por incorporação, as contribuições realizadas pelas demais tendências pedagógicas ao longo da história da educação brasileira, Candido (2017), com base nas ideias de Martins (2013), caracteriza que o planejamento precisa se preocupar com os elementos constitutivos dessa prática: ou seja, o que ensinar, como ensinar, para quem ensinar, por que e para quê ensinar, resumidamente, “[...] o conteúdo, a forma, o destinatário, o motivo e a finalidade” (Candido, 2017, p. 121).

No que diz respeito às concepções dos professores sobre o planejamento, ao contrário do que nos trouxe David (2016), que revela certa falta de compreensão dos docentes sobre a importância do ato de planejar, nas produções de Corrêa (2018) e Cury (2018) temos um cenário diferente.

Cury (2018) traz em sua pesquisa a temática da impressão e entendimentos dos professores a respeito do planejamento, mais especificamente sobre o que estes profissionais consideram ao planejar. Para isto, se utilizou de entrevista semiestruturada e completção⁸ de frase com vinte professoras que atuam no Ensino

⁸ A autora destaca, a partir de Gonzáles-Rey (2005), que este método consiste em um conjunto de indutores que deverão ser preenchidos de forma escrita pelos participantes da pesquisa.

Fundamental I (1º ao 5º ano) da rede pública de ensino do Distrito Federal. Traz como resultado de suas análises que, ao elaborarem seus planejamentos, as professoras incluem a participação dos estudantes, compreendendo que o planejar deve ser ancorado nos elementos: estratégias, aprendizagens, organização e estudantes. Além disto, verifica que as docentes prezam pela intencionalidade em seus planejamentos, inserindo os alunos neste processo por meio da escuta ativa e atenta.

Para a análise sobre o planejamento docente, especificamente, fica evidente somente a utilização dos pressupostos de Akiko Oyafuso. Em Edgar Morin se apoia para pensar a ação pedagógica, sendo que para tratar sobre a psicologia histórico-cultural, Cury (2018, p. 21) utiliza os pressupostos de Vigotski pois entende que

Por pensar que sempre podemos ir além do que aquilo que simplesmente conseguimos enxergar com nossos olhos é que chamamos para dialogar conosco Vigotski (1997), pois apresenta um paralelismo com o tempo atual que traz luz para novos espaços de estudos na e para a Educação quando afirma que no desenvolvimento dos estudantes não podemos negar a presença marcante do fator biológico hereditário, contudo, quando levamos em consideração fatores sociais e a produção de cultura como influenciadores de grande porte no caso concreto analisado, podemos caminhar na direção de novas possibilidades no fazer pedagógico no ambiente escolar.

Deste modo, fica evidenciado na pesquisa a ausência de um referencial teórico-pedagógico, apesar das análises realizadas sobre o campo da prática pedagógica.

Tratando de Vigotski, Cury (2018) destaca que o autor “[...] oferece uma obra aberta, capaz de inspirar e dar suporte a novas bases que se tornariam mais aprofundadas sem perder suas características de conversa atual e bem elaborada” (Cury, 2018, p. 22), e que “[...] todo o processo de criatividade que é inerente ao ser humano, mesmo que não estimulado, não podemos negar a sua existência, desencadeou no desenvolvimento social da humanidade” (idem, p. 23). Esses excertos exemplificam a forma como se desenvolve a pesquisa da autora no que se refere à psicologia histórico-cultural, sendo discutível seu entendimento do que seja uma “obra aberta”, pois os pressupostos materialistas histórico-dialéticos de Vigotski não podem ser suprimidos em virtude de uma abordagem eclética⁹. Da mesma forma, sua

⁹ Para saber mais sobre o ecletismo teórico, indicamos a litura de Duarte (2011).

compreensão de criatividade como “inerente” ao ser humano destoa dos fundamentos psicológicos vigotskianos, que explicam a criatividade como resultado de um conjunto de apropriações psíquicas de caráter social¹⁰.

Ao trazer para sua discussão as ideias de Edgar Morin, teoria que compõe um conjunto de reflexões sobre o contexto global da educação, Cury (2018) evidencia sua fundamentação nas teorias pedagógicas do “aprender a aprender”, anteriormente citadas em nossa análise. A serviço da agenda neoliberal, tais teorias (em que se incluem os pressupostos de Edgar Morin) se mostram um “[...] instrumento ideológico da classe dominante para esvaziar a educação escolar destinada à maioria da população” (Duarte, 2000, p. 43).

Diante disso, o trabalho de Cury (2018) se afasta substancialmente daquilo que pretendemos explorar, não trazendo contribuições aprofundadas acerca da temática que temos em comum e não nos auxiliando a pensar os pressupostos para o planejamento didático a partir da pedagogia histórico-crítica.

No ponto de comunhão com o que buscamos realizar enquanto investigação, a dissertação de Corrêa (2018) traz informações diferenciais e importantes sobre o planejamento. Dentre todos os trabalhos que analisamos, esta é a única que nos oferece uma reflexão, mesmo que breve, sobre os campos que compõem o planejamento e sobre o que os professores entendem sobre ele, observando a importância da construção de um planejamento intencional e preocupado com os conteúdos e a prática educativa.

Corrêa (2018) determinou como objetivo de sua pesquisa a identificação dos conceitos acerca da criança, da Educação Infantil, do ensino, da aprendizagem e da relação entre essas conceituações e o planejamento de ensino. Para isso, realizou uma pesquisa de campo que contou com 38 professoras de 22 escolas de um município do interior de São Paulo. Foi aplicado um questionário com questões abertas, em que se perguntava a respeito das concepções sobre a ação de ensinar e

¹⁰ Para saber mais sobre a criatividade enquanto fundamento psicológico, indicamos a leitura de Saccomani (2016).

o planejamento em sua constituição, bem como questionava a respeito dos conhecimentos das professoras acerca da aprendizagem e do desenvolvimento infantil e quais são os elementos presentes no cotidiano escolar que interferem na elaboração do planejamento de ensino.

Como resultados, a pesquisa apresenta que os participantes entendem a criança enquanto ser social em desenvolvimento, que o aprendizado em sala de aula ocorre pela mediação do docente e das interações interpessoais, sendo a atividade de ensino fundamental no processo de aprendizagem e o professor indispensável na promoção do desenvolvimento. Além disso, compreendem a Educação Infantil como uma junção do cuidar e de processos educativos e, considerando nossa investigação, descrevem que, para os professores entrevistados, o planejamento é um instrumento de trabalho que deve ser entendido para além de uma obrigação burocrática.

Para realizar suas análises, Corrêa (2018) recorre às obras de Freire (1996), Ostetto (2000; 2012), Gandin (2004) e Vasconcellos (2012), explicitando seu entendimento de que o planejamento é uma tarefa essencial do trabalho do professor, sendo uma articulação de elementos “objetivos e subjetivos”, nas palavras da autora. Para ela, esse conjunto de componentes se configura em instrumentos metodológicos que têm como fim a organização da prática pedagógica e a intervenção na realidade.

Ao analisar os dados oferecidos pela pesquisa com as professoras participantes, Corrêa (2018) traz uma síntese da visão das mesmas sobre o planejamento de ensino, sendo este compreendido como “[...] um processo composto tanto por conhecimentos específicos acerca da criança e da aprendizagem infantil, quanto decorrente da qualidade das relações entre professor e aluno, ou seja, entre teoria e prática” (Corrêa, 2018, p. 102). Portanto, para essas docentes, o planejamento é visto como uma possibilidade de relação entre aquilo que estudam e preparam para as aulas e a aula em si, na mediação professor-conhecimento-aluno.

A partir da definição realizada pelas professoras acerca dos elementos fundamentais em seus planejamentos, os componentes que se destacam para elas como essenciais são: objetivo, conteúdo, recursos, avaliação, área do conhecimento e espaço. A autora ressalta que, dentre esses componentes, os itens objetivo, conteúdo e área do

conhecimento são requeridos pela Secretaria Municipal da Educação do Estado, tornando-se, portanto, obrigatórios nos planejamentos de ensino. Apesar de trazer a questão sobre os componentes do planejamento, suas conceituações não são aprofundadas.

Os itens indicados pelas professoras na pesquisa de Corrêa (2018) nos dão uma primeira impressão do que é considerado fundamental em um planejamento, discussão que pretendemos ampliar e trazer, para além da aparência, em suas fundamentações, a fim de proporcionar aos professores uma possibilidade de compreender o planejamento como sendo mais do que o preenchimento dessas lacunas. Pretendemos fazer uma reflexão sobre a composição desses itens e o que compreendê-los em sua conceituação pode trazer de potência para suas práticas.

Dos trabalhos aqui apresentados, é possível perceber que discussões importantes foram levantadas a partir de cada um deles. Questões sobre a visão dos professores acerca do planejamento, das tendências pedagógicas que influenciam e influenciam o ato de planejar do professor, a inconsistência teórica que permeia o campo do planejamento, bem como a indefinição, por muitas vezes, do que o professor considera enquanto planejamento e sua importância para sua prática docente.

Transitando entre questões sobre o planejamento em si e o entendimento dos professores acerca dele, é possível identificar a necessidade de estudos que percebam o planejamento em suas múltiplas determinações, mas que, principalmente, o analisem em sua composição, observando seus elementos constitutivos do planejamento didático a partir da teoria pedagógica histórico-crítica.

2. OS NÍVEIS DE PLANEJAMENTO E A LEGISLAÇÃO BRASILEIRA

Visando o aprofundamento no objetivo específico de analisar os níveis de planejamento, identificando suas legislações e aplicações na realidade escolar e com base nas discussões apresentadas no capítulo anterior sobre a produção acadêmica a respeito do planejamento didático, este capítulo examina como a organização do trabalho pedagógico impacta a prática educativa. Ao explorar a legislação brasileira e as diretrizes que orientam os diferentes níveis de planejamento, o capítulo busca esclarecer a importância da didática como fundamento essencial para a prática docente, enfatizando o papel ativo dos professores na organização pedagógica. Essa análise é fundamental para consolidar a compreensão dos componentes nucleares do planejamento didático, alinhando-se ao objetivo geral da pesquisa.

A partir das análises realizadas sobre a produção acadêmica a respeito do planejamento didático apresentadas no capítulo anterior, fica evidente que, sendo o planejamento um componente da didática, o que é nebuloso para muitos docentes não é apenas o fenômeno do planejar, mas também a participação e relevância dos professores na organização do trabalho pedagógico, bem como suas compreensões sobre o fazer docente. Nesse caso, a questão da didática torna-se acessória, apesar de ser um fundamento indispensável para a prática do professor. No âmbito educacional, delineou-se uma “maneira de ensinar” e de organizar o ensino que resulta hoje nos níveis que compõem o planejamento na área da educação.

Neste capítulo, serão explorados os diferentes níveis de planejamento educacional, com ênfase na legislação brasileira que orienta e regula essas práticas, estabelecendo diretrizes para o ensino nacional. A análise será conduzida à luz da pedagogia histórico-crítica, fundamentando-se no objetivo central desta tese, buscando relacionar as diretrizes legais com a teoria pedagógica e compreender se os princípios normativos podem ser alinhados às práticas educacionais que visam à formação integral e crítica dos estudantes, garantindo que o planejamento didático atenda não apenas às exigências legais, mas também às necessidades sociais e cognitivas dos alunos em seu processo de desenvolvimento.

De antemão, consideramos importante esclarecer a diferença entre planejamento e plano, destacando que, embora esses conceitos pareçam ser sinônimos, não o são, mesmo estando intrinsecamente relacionados. Ao tratar de planejamento, estamos nos referindo a um ato direcionado e intencional que se relaciona a uma realidade que buscamos modificar; isto é, o que se deseja alcançar ao final da ação planejada. No campo educacional, especificamente, planejamento é o processo que envolve a compreensão da realidade nacional, local, do bairro e da escola, e, posteriormente, a sistematização dos procedimentos a serem tomados para que se concretize aquilo que foi planejado após a identificação das necessidades do real. Quando a partir do planejamento são estabelecidas as diretrizes que conduzirão o processo, ele é sintetizado em um plano, um produto do ato de planejar. Fusari (1989), tratando diretamente do planejamento didático, exemplifica a diferença entre planejamento e plano, colaborando para nossa compreensão também dos demais âmbitos do planejamento que trataremos a seguir. Segundo o autor, enquanto o planejamento didático trata do processo de elaboração da atuação docente,

[...] o plano de ensino é um momento de documentação do processo educacional escolar como um todo. Plano de ensino é, pois, um documento elaborado pelo(s) docente(s), contendo a(s) sua(s) proposta(s) de trabalho, numa área e/ou disciplina específica. O plano de ensino deve ser percebido como um instrumento orientador do trabalho docente, tendo-se a certeza e a clareza de que a competência pedagógico-política do educador escolar deve ser mais abrangente do que aquilo que está registrado no seu plano (Fusari, 1989, p. 10).

Posto isto, para atingir nosso objetivo no capítulo, exploraremos os diversos níveis de planejamento que compõem a organização do trabalho educativo começando pelo planejamento educacional e contemplando ainda o planejamento escolar, o planejamento curricular, o planejamento pedagógico/de ensino, até chegarmos em nosso objeto de estudo, o planejamento didático.

2.1 Planejamento educacional

Como um instrumento de organização e projeção ampliada, o planejamento educacional corresponde àquele realizado com abrangência nacional, ramificando-se aos níveis estaduais e municipais. Este tipo de planejamento é estabelecido a partir

das determinações do Estado e reflete a visão do(s) governo(s)¹¹ acerca daquilo que defende enquanto ser humano, educação, democracia, visão de mundo. Em tese, deve garantir a oferta, manutenção e financiamento da educação nacional, preservando os princípios democráticos de acesso e participação social. Segundo Silva (2017, p. 175),

[...] sua função junto ao processo educativo é essencialmente política por engendrar os interesses da sociedade com relação ao tipo de formação a ser oferecido pela educação escolar, o que nos levou a acentuar esse aspecto da intencionalidade que orienta esse nível de planejamento.

Com a intenção de implementar uma política educacional que coadune com o pensamento político-ideológico de cada gestão em um determinado momento histórico, este nível de planejamento, no Brasil, passou por diversas elaborações e atualmente se traduz no Plano Nacional de Educação, instituído pela Lei nº 13.005/2014, que comporta o decênio 2014/2024¹².

Segundo Fonseca (2013), foi no governo Kubitschek (1956-1960) o primeiro movimento de elaboração de um plano que contemplasse a educação, inserido no Plano de metas do governo, mas não foi a primeira tentativa. Em 1934, na concepção do texto constitucional, foram incorporadas ideias do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova¹³, elaborado em 1932. Além destas inclusões, o texto contemplava também a pretensão de criação do Conselho Nacional de Educação intentando futuramente o estabelecimento de um plano para educação nacional que agregasse,

¹¹ As concepções elencadas deveriam ser políticas de Estado, mas sabemos que elas se traduzem, de modo geral, em políticas de governo. Além disso, o que podemos observar é que com variantes, as políticas de governo que temos assistido se voltam à manutenção do Estado capitalista e, portanto, não expressam políticas educacionais de fato emancipatórias.

¹² Em 30 de janeiro de 2024, na Conferência Nacional de Educação (Conae), foram aprovadas as contribuições para o Projeto de Lei do Plano Nacional de Educação (PNE) 2024-2034. Assinado pelo Presidente Lula em 26 de junho de 2024, o texto será encaminhado ao Congresso Nacional. Prevendo 18 objetivos e 58 metas, traz diferenciações do anterior ao propor maior ênfase na qualidade da oferta do ensino, com objetivos e metas focados no alcance de padrões de qualidade na educação infantil, na educação profissional e tecnológica, no ensino superior e na formação de docentes, objetivos específicos para as modalidades de educação escolar indígena, educação do campo e educação escolar quilombola, segundo os elaboradores.

¹³ O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, lançado em 1932 por um grupo de 26 educadores e intelectuais, propunha bases e princípios para uma reforma do sistema educacional brasileiro. Segundo Saviani (2013, p. 253), “[...] em termos políticos o “Manifesto” expressa a posição de uma corrente de educadores que busca se firmar pela coesão interna e pela conquista da hegemonia educacional diante do conjunto da sociedade capacitando-se, conseqüentemente, ao exercício dos cargos de direção pública tanto no âmbito do governo central como dos Estados Federados”.

também, as ideias e intenções da sociedade civil. Devido à supressão da Constituição de 1934 dada a imposição daquela elaborada pelo governo seguinte, as propostas não se consolidaram.

Em 1937, no período do Estado Novo, também ditatorial, sob gestão de Getúlio Vargas (1937-1945), novas metas foram estabelecidas para a educação. Nesta proposição, para as metas pretendidas pelo governo,

[...] na contramão da proposta dos pioneiros, criou-se uma educação diferenciada para a elite, para a mulher, e outra, de base profissional, para aqueles que comporiam o grande exército de trabalhadores para dar suporte ao projeto industrial do governo (Fonseca, 2013, p. 87).

Não obstante, o plano prevaleceu em vigor até o ano de 1954. Sob a égide da Teoria do Capital Humano¹⁴, no governo de Kubitschek com seu Plano de Metas, o planejamento estatal se consolida tendo a educação uma inclusão mais notável, apesar de ser instrumentalista, visando captação de mão de obra destinada às indústrias que sustentariam, na visão do governo, o crescimento econômico do país. Sem muitas diferenças da intenção de planificação anterior, já no governo ditatorial empresarial-militar¹⁵ (e com a entrada a passos largos dos interesses internacionais no processo de planejamento estatal,

[...] adotou-se um método quantitativo de planejamento (ênfase na mão de obra) que consistia em fixar metas de um plano de educação com base na necessidade do mercado de trabalho, considerando o perfil e quantitativo de trabalhadores. A partir daí, a educação passou a constituir um dos itens dos Planos Nacionais de Desenvolvimento (Fonseca, 2013, p. 89).

Somente na década de 1970, durante o governo de Médici, a partir das Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º graus, elabora-se um plano direcionado para a educação. No entanto, isso não significou uma educação pensada e preocupada com as bases necessárias para uma educação “para todos”. Com este documento,

¹⁴ A Teoria do capital humano prevê uma pedagogia funcional e instrumental que sirva como plataforma de preparação de mão de obra qualificada. Entende que os setores sociais, como educação e saúde, por exemplo, podem aprimorar as aptidões e habilidades dos indivíduos, de forma que estes se tornem mais produtivos (Viana; Lima, 2010).

¹⁵ A ditadura empresarial-militar no Brasil teve como presidentes Humberto Castello Branco (1964-1967), Marechal Costa e Silva (1967-1969), General Emílio Médici (1969-1974), General Ernesto Geisel (1974-1979) e General João Baptista Figueiredo (1979-1985).

também se insere na educação brasileira, por meio de cooperação com empresas e convênios, os estágios profissionalizantes.

Apoiado nos princípios da Administração por Objetivos (APO), um conceito da área da administração que consiste em um procedimento desenvolvido para a aplicação prática do processo de planejar, organizar e controlar, o plano emergia na forma de projetos a serem executados, com conteúdo doutrinário e intenção de propaganda positiva para a administração ditatorial golpista. Firmando cooperação com o Banco Mundial (BM), esta planificação objetivava estabelecer normas para treinar profissionais para a execução do projeto de desenvolvimento pretendido.

Afundado em crises econômicas e sociais desencadeadas pela nefasta administração da ditadura empresarial-militar, houve a descontinuação dos planos estabelecidos, marcando a década de 1980 com sucessivas tentativas de estratégias de estabilização econômica nacional.

Adiante, durante o governo de Fernando Collor de Mello (1990-1992), o planejamento educacional, sempre relegado pelas administrações, não sofre mudanças significativas e é subordinado a uma secretaria que se incumbia, majoritariamente, das burocracias rotineiras da máquina pública, não colocando o planejamento da educação nacional como objetivo e foco principal.

Com Itamar Franco (1992-1995), uma breve abertura nas discussões sobre a educação no país dá espaço para a elaboração do Acordo Nacional de Educação, dividido entre as propostas elaboradas pelo Ministério da Educação e as propostas advindas da Conferência de Jomtien¹⁶.

¹⁶ A Conferência Mundial sobre Educação para Todos, acontecida na Tailândia, de 5 a 9 de março de 1990, teve como produto a *Declaração Mundial sobre Educação*. Esta Declaração elenca definições e abordagens sobre as necessidades básicas de aprendizagem para estabelecer compromissos entre as nações do mundo na busca de garantir a todas as pessoas os conhecimentos básicos visando uma sociedade mais humana e mais justa, segundo os elaboradores. A educação, sob domínio dos desígnios do Banco Mundial, passa a ser entendida como uma estratégia política e uma variável econômica capaz de impulsionar o pretendido desenvolvimento e a redução da pobreza de forma condizente necessidades de reprodução do capital.

Com o duplo mandato de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), o Plano Diretor da Reforma do Estado, dedicado ao equilíbrio fiscal e implantação de reformas econômicas, administrativas e jurídicas, assegurou e ratificou as ideias neoliberais enquanto base da administração pública para a gestão, ideias estas introduzidas de forma mais enfática pela administração Collor. Neste período, segundo Fonseca (2013, p. 94),

A educação foi uma das áreas mais afetadas pela reforma do Estado. O ensino superior público sofreu com a contração de recursos e de vagas, enquanto o ensino privado aumentou de forma expressiva sua oferta, inclusive ultrapassando o setor público em número de matrículas. De acordo com o plano diretor da reforma, implantou-se uma forma peculiar de descentralização, por meio do qual foram transferidas funções da burocracia central para os Estados e municípios. [...] o objetivo era reduzir a responsabilidade financeira da União.

O Ministério da Educação, então, publica como uma de suas estratégias para o plano a proposta de “[...] não considerar a escola fundamental como um direito obtido por meio de um serviço público prestado de forma burocrática, mas como dever da família, da sociedade e da comunidade (Brasil, 1995, p. 16).

Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9.394), sancionada em 1996, fica determinada à União a coordenação da política educacional e é estabelecido o Conselho Nacional de Educação (CNE) que possui “[...] atribuições normativas, deliberativas e de assessoramento ao MEC” (Saviani, 2016a), no que diz respeito à Educação Básica e à Educação Superior.

Apesar das mudanças nas perspectivas políticas das gestões, com o governo de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2011), não houve ruptura significativa no que diz respeito ao fomento da educação, sendo mantida a política do governo anterior para esta questão. Por outro lado, quando se trata da qualidade da educação e da atenção dedicada a esta pauta, o Plano “Brasil de Todos”¹⁷ imprimiu um caráter de maior

¹⁷ O Plano Brasil de Todos ou Plano Plurianual 2004-2007, era composto por três “mega objetivos” sendo eles Inclusão Social e Redução das Desigualdades Sociais, Crescimento com geração de emprego e renda, ambientalmente sustentável e redutor das desigualdades regionais e Promoção e expansão da cidadania e fortalecimento da democracia. Estes mega objetivos se dividiam em objetivos secundários nos quais o foco principal era o impulsionamento da economia, da educação e da seguridade social (Brasil, 2003).

acesso popular, se tornando o diálogo com educadores e sociedade organizada mais amplo.

Os governos de Dilma Rousseff (2011-2016) mantiveram, de forma geral, as realizações do governo anterior, sendo que no ano de 2014 é sancionado o novo Plano Nacional de Educação (PNE)¹⁸ com vigência de 2014 a 2024. Este plano estabelece 10 diretrizes que devem guiar a educação brasileira, além de 20 metas a serem cumpridas durante sua vigência. Corroborando a subjugação da educação brasileira aos organismos internacionais, a meta 7 do PNE, mais especificamente o item 7.11, demonstra com nitidez a intenção de formatar um modelo educacional que busque atender às especificações internacionais, como, por exemplo, o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA). Esta meta descreve como objetivo “[...] melhorar o desempenho dos alunos da educação básica nas avaliações da aprendizagem no Programa Internacional de Avaliação de Estudantes - PISA, tomado como instrumento externo de referência, internacionalmente reconhecido” (Brasil, 2014). Apesar deste modelo de avaliação já atuar na educação brasileira desde sua redemocratização, é no Plano Nacional de Educação que ele é expressamente indicado como diretriz.

No estado do Espírito Santo, após a publicação da lei que regulamenta o PNE, é publicado o Plano Estadual de Educação (PEE), que reúne as metas e políticas previstas para serem implementadas na educação capixaba entre os anos de 2015 e 2025. Em consonância com o Plano Nacional, o Plano Estadual realizou consultas

¹⁸ O Plano Nacional de Educação (PNE), sancionado pela Presidenta Dilma Rousseff, no ano de 2014 com intuito de determinar as diretrizes, metas e estratégias para a política educacional no período de 2014 a 2024, trouxe como diretrizes pontos importantes para a educação nacional como a erradicação do analfabetismo, a melhoria da qualidade da educação, a promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do país e a valorização dos profissionais de educação, por exemplo. Para que estas diretrizes sejam cumpridas dentro do prazo determinado, foram lançadas 20 metas que contemplam a educação infantil, ensino fundamental, ensino médio, educação inclusiva, alfabetização, educação integral, aprendizado adequado na idade certa, escolaridade média, alfabetização e alfabetismo de jovens e adultos, EJA integrada à educação profissional, educação profissional, educação superior, titulação de professores da educação superior, pós-graduação, formação de professores, formação continuada e pós-graduação de professores, valorização do professor, plano de carreira docente, gestão democrática e o financiamento da educação (Brasil, 2014).

públicas a fim de reunir sugestões a serem validadas pela comissão designada especialmente para essa situação.

Sob a Lei Nº 10.382, de 24 de junho de 2015, na segunda gestão do governador Paulo Hartung (2015-2018), o PEE determina 11 diretrizes criadas a partir das metas estabelecidas pelo Plano Nacional. Essas diretrizes são: I - erradicação do analfabetismo; II - universalização do atendimento escolar; III - superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação; IV - melhoria da qualidade da educação; V - formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos que fundamentam a sociedade; VI - promoção do princípio da gestão democrática da educação pública; VII - promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do Estado; VIII - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do Produto Interno Bruto (PIB) estadual, que assegure atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade; IX - valorização dos profissionais da educação; X - promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental; XI - fortalecimento, ampliação e consolidação da educação no campo.

A concretização das metas no Plano do Espírito Santo se equipara às do PNE segundo relatório do Instituto Jones Santos Neves¹⁹. Em ambos há defasagem entre aquilo que se esperava para o momento e aquilo que se apresenta. Dados atuais demonstram que o PNE, que atinge sua data final de execução no ano de 2024, foi negligenciado e o nível de execução real do plano não passa de 40%, conforme dados da Agência Senado²⁰.

No governo Michel Temer (2016-2019) e no governo Jair Bolsonaro (2018-2022), com o teto de gastos (Emenda Constitucional nº 95) aprovado pelo primeiro, que impõe a

¹⁹ Segundo informações do Governo do Estado do Espírito Santo, o Instituto Jones dos Santos Neves tem como função produzir conhecimento sobre a realidade do estado em seus aspectos econômicos e sociais como forma de subsidiar políticas governamentais e decisões de investimentos. O instituto faz monitoramento do Plano Estadual de Educação (PEE) e publicou em 28 de dezembro de 2022 uma avaliação prévia sobre este, que pode ser acessado pelo endereço eletrônico: http://www.ijsn.es.gov.br/attachments/article/6386/PEE_2022.pdf.

²⁰ Confira a matéria em: Pimenta (2023).

menor taxa de investimento em educação dos últimos dez anos, e a terrível gestão do segundo, em que a educação foi duramente afetada²¹, o PNE sofreu com a falta de transparência na exibição de seus dados que sofreram um “apagão” que dificulta a avaliação e acompanhamento das metas. Atualmente, segundo a Campanha Nacional pelo Direito à Educação²², o Plano Nacional apresenta 45% das suas metas em retrocesso, sendo que apenas 5 metas avançaram/avançam de forma que contemplem o planejamento inicial.

Como visto, é por meio do referido plano que é possível relacionar “[...] o desenvolvimento do sistema educacional com o desenvolvimento econômico, político, social e cultural do país” (Klosowski; Reali, 2008, p. 3), de modo que sejam estruturadas condições básicas de acesso, manutenção e permanência para a população.

²¹ Como reflexos danosos das gestões de Michel Temer e Jair Bolsonaro, podemos citar o descaso com a pasta que, nestas duas gestões, contou com sete ministros diferentes. Com José Mendonça Bezerra Filho, a perseguição a professores e disciplinas críticas ao golpe se destaca como exemplo, sendo a gestão seguinte, de Rossieli Soares da Silva, de continuidade às políticas de desmantelamento da educação. Com o ministro Ricardo Vélez Rodríguez, se destacam como exemplos a defesa do homeschooling, a intromissão de instâncias religiosas na educação, o revisionismo histórico sobre a Ditadura empresarial-militar brasileira e a extinção da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão Social (Secadi), que visava a promoção de ações para a diversidade e inclusão na Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação Escolar Quilombola, Educação para as relações Étnico-Raciais e Educação em Direitos Humanos. Posteriormente, com Abraham Bragança de Vasconcellos Weintraub, destaca-se o desprezo pelo saber elaborado e a hostilidade com a área do ensino de humanidades, culminando, por exemplo, com a tentativa de extinção dos cursos de Sociologia e Filosofia nas Universidades. Houve retenção de verbas destinadas a Educação Básica e às Universidades, bem como a elaboração de novos critérios de distribuição de bolsas para programas de pós-graduação, retirando de forma abrupta investimentos em pesquisa de centenas de estudantes de Mestrado e Doutorado em todo o país. Carlos Alberto Decotelli, cotado para a pasta após demissão de Weintraub, não chegou a assumir por mentir em seus dados do Currículo Lattes, sendo o cargo ocupado pelo pastor da Igreja Presbiteriana Milton Ribeiro. Este ministro, em sua gestão, proferiu falas homofóbicas e de desabono à laicidade da educação, além de ações de destruição da pasta da educação como, por exemplo, o incentivo à criação de escolas cívico-militares, ingerência da pasta no período da pandemia, afastando estudantes de seu direito à educação e pela demissão de servidores do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), poucas semanas antes da aplicação do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Este Ministro foi afastado por suspeita de corrupção ao abrir as portas da pasta para a influência de pastores na distribuição de verbas do MEC. Victor Godoy, sucessor de Ribeiro, logo em sua entrada anunciou o corte de 2,4 bilhões de reais em verbas destinadas a educação, causando grave ameaça de indeferimento de pagamentos dos profissionais terceirizados, editais de pesquisa e pagamentos de auxílios estudantis.

²² Disponível em: <https://campanha.org.br/>.

Enquanto política pública, o PNE influencia sobremaneira o cotidiano escolar. Quando trata de temas como a formação de professores ou o financiamento da educação, por exemplo, ele incide diretamente sobre a gestão escolar, a prática docente, o ensino e a aprendizagem. Segundo Delgado (2011, p. 3), as políticas públicas incidem “[...] no interior da escola, em especial, nos seus princípios e, por decorrência, na forma de organização e desenvolvimento do trabalho escolar, interferindo, portanto, diretamente nas práticas dos professores e em sua cultura”.

Dessa forma, o PNE também atua sobre o planejamento didático, que é parte da organização docente e decorre diretamente da formação recebida pelo professor, seja ela inicial ou continuada, e das diretrizes do planejamento escolar elaborado pela instituição. É necessário, portanto, que a escola se debruce sobre o Plano Nacional de Educação (PNE), de modo a se apropriar de seu papel na relação com essa política.

2.2 Planejamento escolar

O planejamento escolar engloba as ações tomadas na instituição no que diz respeito tanto à organização do trabalho da comunidade escolar quanto às atividades pedagógicas. A partir das diretrizes indicadas pelos planos de âmbito nacional, estadual e municipal, essa área do planejamento deve direcionar as atividades escolares de forma política, científica e técnica. Portanto, “[...] como o seu próprio nome evidencia, é o planejamento global da instituição escolar, que envolve o processo de refletir e decidir sobre a estrutura, a organização, o funcionamento e as propostas pedagógicas” (Klosouski; Reali, 2008, p. 4).

Assim como outros documentos que embasam a estrutura da educação, seja em sua concepção teórica ou prática, o planejamento escolar, que se materializa no Projeto Político Pedagógico (PPP), não deve ser analisado apenas do ponto de vista técnico e pedagógico, mas sim como um produto histórico de determinações diversas, tanto políticas quanto práticas e ideológicas.

Enquanto atribui em seu Artigo 9º a responsabilidade da União na elaboração de um Plano Nacional de Educação, a Constituição Federal brasileira determina, em seus Artigos 10 e 11, que estados e municípios são responsáveis pela constituição de seus sistemas de ensino. No Artigo 12, são definidas as incumbências da escola em relação ao planejamento escolar. O inciso I do Artigo 12 estabelece a responsabilidade da unidade escolar em “[...] elaborar e executar sua proposta pedagógica” (Brasil, 1988).

Essa proposta pedagógica a ser elaborada pela escola também é prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), em seu Artigo 13, que determina que a elaboração do Projeto Pedagógico da escola deve contar com a participação dos docentes.

A partir das observações realizadas sobre o planejamento educacional, é notável que a década de 1990, marcada pela expansão do ideal neoliberal nas políticas públicas do país, representa um marco diferencial nas questões educacionais, tanto no âmbito legislativo quanto na gestão e organização escolar. A maior abertura para a interferência de organizações internacionais na educação brasileira nesse período resultou em determinações e marcas que exercem influência até os dias atuais.

Como consequência dessa ideologia, que busca desobrigar o Estado da administração das demandas sociais, responsabilizando os indivíduos, surge uma nova cultura de descentralização, que busca autonomia e a implementação da autogestão no contexto escolar. Essa mudança se reflete no aumento de programas que realizam avaliações constantes de escolas, alunos e professores como medidas para determinar os investimentos nas unidades escolares.

Diante disso, uma concepção de planejamento escolar, sustentada no contexto de gestão democrática, visa implementar na escola um modelo educativo que, teoricamente, se diferencie do burocrático e tecnicista aplicado durante a ditadura empresarial-militar, período em que os documentos serviam como instrumentos de controle da prática docente e do cotidiano escolar.

Em contraponto a essa ideologia, o Projeto Político Pedagógico (PPP) emerge, nesse contexto, como um possível meio democrático e participativo para orientar a educação

escolar. Contudo, ao considerá-lo como um produto imerso no âmbito social, é importante reconhecer que ele também pode refletir, conforme sua época e contexto, as ideologias resultantes dos grupos que o determinam. O PPP, ao abarcar o que está presente em seu interior, evidencia os conflitos, divergências, aproximações e distanciamentos produzidos nas relações dos agentes envolvidos em sua elaboração.

Buscando adequar sua realidade ao que é determinado pelos planejamentos educacionais (nacional, estadual e municipal), a comunidade escolar se engaja na elaboração de um Projeto Político Pedagógico que contemple as especificidades e demandas locais. Para isso, muitas vezes é necessário abrir mão ou ir além do que é estabelecido pelos programas governamentais, a fim de atender às necessidades da unidade escolar e da comunidade. Apesar de o planejamento escolar se configurar como um meio particular de cada escola organizar seus conteúdos e projetos, ainda é amplamente pautado para responder especialmente às avaliações de larga escala, em decorrência da influência neoliberal que permeia a educação, buscando nivelar o ensino por meio de ranqueamento.

Em sua definição de modo sistêmico, podemos afirmar que se trata, portanto, de um planejamento das ações da escola, cujo produto é o Projeto Político Pedagógico como plano global da instituição, ou seja,

[...] sistematização, nunca definitiva, de um processo de Planejamento Participativo, que se aperfeiçoa e se concretiza na caminhada, que define claramente o tipo de ação educativa que se quer realizar. É um instrumento teórico-metodológico para a intervenção e mudança da realidade. É um elemento de organização e integração da atividade prática da instituição neste processo de transformação. [...] Tem, portanto, este valor de articulação da prática, de memória do significado da ação, de elemento de referência para a caminhada (Vasconcellos, 2014, p. 169).

Com as determinações, delimitações e definições contidas no PPP, é possível ao corpo docente traçar as particularidades do ensino pretendido, sendo essa a oportunidade de a Escola “[...] realizar de modo mais acabado o seu caráter cultural, democrático e educativo junto à Comunidade” (Casali, 2004, p. 4).

A Escola, ao estar inserida em uma sociedade capitalista, por meio do PPP, poderá se estabelecer para além da lógica neoliberal ou será mera reprodutora das determinações e contradições da organização social vigente. Campo de disputas, o

planejamento educacional pode trazer em si “[...] tanto uma dimensão conformista e consensual quanto explicitar conflitos e sentidos diversos para sua dimensão política” (Stauffer, 2007, p. 33). Este planejamento, para efetivar-se, deverá considerar a concepção de ser humano que se pretende formar, bem como a sociedade que se deseja constituir.

Com um Projeto Político Pedagógico bem elaborado e adequado às necessidades da comunidade e da escola, o processo de definição e organização dos conteúdos de ensino ao longo de determinado tempo, levando em consideração a seriação dos alunos e as particularidades de cada etapa escolar, passa a ser a tarefa do corpo pedagógico. Este é o ponto que buscaremos abordar no tópico a seguir.

2.3 Planejamento curricular

O planejamento curricular trata da definição dos conteúdos que serão ensinados ao decorrer do ano letivo. É um plano de longo prazo que deve ser elaborado a partir do currículo nacional. Atualmente, no caso do Brasil, especialmente a partir da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)²³.

Após a publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), foi lançado no ano seguinte o documento que tratava especificamente da organização dos conteúdos de ensino para o Ensino Fundamental I, configurando-se como a primeira versão dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). No ano de 1998, esses parâmetros foram ampliados ao Ensino Fundamental II, e no ano 2000 foram publicados os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM). Esses parâmetros contam com seis volumes que contemplam áreas de conhecimento, a saber: língua portuguesa, matemática, ciências naturais, história, geografia, arte e educação física, além de outros três volumes que apresentam elementos que compõem os temas transversais.

²³ Dedicaremos algumas palavras críticas ao planejamento curricular e sua repercussão no trabalho didático a partir da BNCC no capítulo 4.

A Educação Infantil não foi contemplada com um PCN específico para o segmento, sendo orientada pelo documento chamado Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (RCNEI), publicado em 1998 e composto por três volumes: volume 1 - Introdução; volume 2 - Formação pessoal e social; volume 3 - Conhecimento de mundo. Esta etapa do ensino contou, ainda, com Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (2006), que, divididos em dois volumes, objetivavam estabelecer parâmetros de qualidade que orientassem as instituições de Educação Infantil no que diz respeito ao seu funcionamento e organização.

No ano de 2010, foram publicadas as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), apresentadas como normas obrigatórias para a construção do planejamento curricular das instituições de ensino da educação básica. Para contemplar as especificidades dos níveis de ensino, temos também, em 2010, o estabelecimento das DCNs para a Educação Infantil; em 2011, para o Ensino Fundamental; e, no ano seguinte, as DCNs para o Ensino Médio.

Como é possível perceber, o volume de determinações que buscavam estabelecer os parâmetros para a organização curricular das escolas foi massivo entre a segunda metade dos anos 1990 e a primeira década dos anos 2000.

A partir de 2015 iniciou-se o processo de delineamento de uma base curricular que contemplasse a educação básica em todos os seus níveis. Esta intenção de elaboração de uma base unificada é expressa já no Plano Nacional de Educação, na meta número 7.1, tendo a pretensão de

[...] estabelecer e implantar, mediante pactuação interfederativa, diretrizes pedagógicas para a educação básica e a base nacional comum dos currículos, com direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos (as) alunos (as) para cada ano do ensino fundamental e médio, respeitada a diversidade regional, estadual e local (Brasil, 2014, p. 61.).

Vale ressaltar que este movimento de normatização não foi inédito, uma vez que o tema já estava presente na Constituição Federal de 1988, mais especificamente em seu Artigo 210, que destaca a necessidade de fixação de conteúdos mínimos para o ensino fundamental.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento que trata do planejamento curricular das escolas, teve sua elaboração marcada por discussões sobre seu lugar e intenção no cenário da educação básica brasileira. Sem esconder o desejo de alinhamento com organismos internacionais e respaldada por leis federais anteriores, como já mencionado, a BNCC teve seu processo de formulação iniciado em 2015, buscando incorporar as contribuições de membros de associações científicas representativas das diversas áreas do conhecimento de universidades públicas, do Conselho Nacional dos Secretários de Educação (Consed) e da União Nacional dos Dirigentes Municipais da Educação (Undime). Além disso, ratificando a intenção de representantes dos conglomerados hegemônicos da classe empresarial de submeter a educação à mercantilização do ensino, o movimento pela Base Nacional Comum foi marcado por tais ações (GOBBI, 2022).

A partir dos resultados dessas discussões, a BNCC surgiu como um documento que busca a padronização da educação básica nacional, fazendo parecer que a educação é um processo linear e unificado. Isso demonstra a desconsideração das particularidades do ensino, que dependem dos contextos econômicos e sociais das escolas, além dos interesses e concepções adotados para elaborar a Base.

Na BNCC, estão contidas as competências a serem desenvolvidas pelos alunos, bem como as ações a serem tomadas pelos professores para que sejam alcançadas. A primeira versão, elaborada em 2015, passou por avaliações e pela participação de professores nas discussões sobre sua concepção, enfrentando fortes contestações. Tendo sua estrutura e proposta pautadas pelo ensino de competências, a Base esvazia os conteúdos, configurando-se, segundo Lavoura (2021, p. 4), como

[...] a expressão inequívoca da política regressiva e destrutiva em curso na quadra histórica da crise estrutural do capital e dinamizada pelas forças conservadoras e reacionárias que tem buscado edificar um projeto de educação privatista, empresarial e gerencialista, sob a égide do neoliberalismo, do neoprodutivismo e da financeirização do capital.

O conceito de competências, que figura nos documentos balizadores da educação nacional — com expressiva incidência na BNCC, mas não se restringindo a ela — demonstra o alinhamento com o ideário neoliberal, instrumentalizando o conhecimento de forma que evidencie que “[...] na educação formal, os resultados das

aprendizagens precisam se expressar e se apresentar como sendo a possibilidade de utilizar o conhecimento em situações que requerem aplicá-lo para tomar decisões pertinentes” (Brasil, 2017, p. 15).

Ou seja, considera-se como competência tudo aquilo que, ao ser aprendido enquanto saber escolar, possa ser trazido à realidade dos educandos e aplicado em seu cotidiano. Um aprendizado é considerado válido quando serve para sua utilização prática, remetendo-nos às especificidades da educação tecnicista, referenciada no período da ditadura empresarial-militar brasileira, em que os aprendizados escolares serviam para formar mão de obra de forma rápida, resumindo a aprendizagem a “modos de fazer” e a uma empregabilidade mínima. Além disso, traz a ideia de que a adaptação ao cotidiano é necessária para que a educação escolar cumpra seu papel.

A Base tem sua versão final publicada em 2017²⁴, dando às escolas o prazo de dois anos para adequação ao documento que fora definido enquanto conjunto obrigatório de aprendizagens comuns a todos os estudantes para orientar a elaboração dos currículos da Educação Infantil e do Ensino Fundamental (Gobbi, 2022). É possível observar o viés neoliberal do documento e, logo no texto de apresentação da BNCC, encontramos sua razão de existir a partir das instâncias internacionais que ranqueiam a educação brasileira, uma vez que se explica que o que determinou sua existência é

[...] o enfoque adotado nas avaliações internacionais da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que coordena o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa, na sigla em inglês), e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco, na sigla em inglês), que instituiu o Laboratório Latino-americano de Avaliação da Qualidade da Educação para a América Latina (LLECE, na sigla em espanhol) (Brasil, 2017, p. 9).

É esse contexto que se apresenta para as escolas, afetando o planejamento curricular. Com determinações normativas a cumprir e visando uma educação efetivamente qualificada para a classe trabalhadora, o corpo docente deve buscar planejar sua prática de modo que seja possível ir além da Base. O planejamento

²⁴ A Homologação da BNCC foi, e ainda é, tema de discussões, questionamentos e contraposições importantes no cenário educacional. Uma das fortes manifestações contrárias à Base foi da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped), que pode ser conferida no sítio eletrônico da Associação (<https://www.anped.org.br/content/anped-e-bncc-luta-resistencia-e-negacao>).

curricular é uma das tarefas mais complexas da organização da educação escolar. De acordo com Vasconcellos (1995, p. 56), é o

[...] processo de tomada de decisões sobre a dinâmica da ação escolar. É previsão sistemática e ordenada de toda a vida escolar do aluno. Portanto, essa modalidade de planejar constitui um instrumento que orienta a ação educativa na escola, pois a preocupação é com a proposta geral das experiências de aprendizagem que a escola deve oferecer ao estudante, através dos diversos componentes curriculares.

Tema muito caro para a pedagogia histórico-crítica, o currículo e o planejamento curricular ocupam destaque nas discussões e produções dessa teoria que compreende que é este âmbito – dentro dos diversos tipos de planejamento que compõem a organização da educação nacional – que “[...] direciona o trabalho educativo a partir do seu modo de organização, fundamentação e seleção de conteúdos” (Malanchen, 2014, p. 6). Deste modo, entendemos que

[...] currículo é o conjunto das atividades nucleares desenvolvidas pela escola. E por que isto? Porque se tudo o que acontece na escola é currículo, se apaga a diferença entre curricular e extracurricular, então tudo acaba adquirindo o mesmo peso; e abre-se caminho para toda sorte de tergiversações, inversões e confusões que terminam por descaracterizar o trabalho escolar. Com isso, facilmente, o secundário pode tomar lugar daquilo que é principal, deslocando-se, em consequência, para o âmbito do acessório aquelas atividades que constituem a razão de ser da escola” (Saviani, 2008a, p. 16).

Dada sua importância para a organização da educação escolar e do trabalho do professor, o currículo incide diretamente sobre o planejamento didático, uma vez que, ao selecionar e organizar os conteúdos a serem transmitidos, o professor concretiza o que foi previsto pelo planejamento curricular. Para compreender como se delimitam os objetivos das atividades a serem realizadas, as propostas de ensino e os recursos necessários para a concretização do currículo, seguimos para o planejamento pedagógico ou de ensino.

2.4 Planejamento pedagógico / Planejamento de ensino

Conforme abordamos no tópico anterior, a LDB (Lei nº 9.394/1996) determina aos estabelecimentos de ensino a responsabilidade de elaboração e execução dos PPPs como é possível ver observar no artigo 12:

- I - Elaborar e executar sua proposta pedagógica;
- II - Administrar seu pessoal e seus recursos materiais e financeiros;
- III - assegurar o cumprimento dos dias letivos e horas-aula estabelecidas;
- IV - Velar pelo cumprimento do plano de trabalho de cada docente;
- V - Prover meios para a recuperação dos alunos de menor rendimento;
- VI - Articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola;
- VII - informar os pais e responsáveis sobre a frequência e o rendimento dos alunos, bem como sobre a execução de sua proposta pedagógica (Brasil, 1996).

Enquanto o artigo 13 determina:

Art. 13º. Os docentes incumbir-se-ão de:

- I - Participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
- II - Elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
- III - zelar pela aprendizagem dos alunos;
- IV - Estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento;
- V - ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional;
- VI - Colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade (Brasil, 1996).

Já no artigo 14, estabelece as determinações sobre a elaboração do PPP da escola, sendo:

Art. 14º. Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

- I - Participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;
- II - Participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes (Brasil, 1996).

Além disso, cabe à escola, a partir das Diretrizes Curriculares e Base Nacional Comum, traçar os rumos a serem tomados na delimitação dos conteúdos de ensino a serem abordados. A partir desses documentos, tratando especificamente da unidade escolar e suas particularidades, o planejamento pedagógico²⁵ assume lugar de documento orientador das atividades e conteúdos previstos e pretendidos para o ano

²⁵ É comum encontrarmos na literatura educacional as duas nomenclaturas – planejamento pedagógico e planejamento de ensino – para tratar sobre o planejamento direcionado à organização das unidades didáticas a serem ensinadas. Para o texto que apresentamos, daremos preferência à utilização do termo planejamento pedagógico.

letivo, em que serão reunidos os métodos e recursos que visem um ensino qualificado. Segundo Garcia (1984, p. 11),

Planejamento de ensino consiste em processo de tomada de decisões, a partir de análise de informações coletadas e/ou disponíveis, de forma a racionalizar uso de meios e recursos para atingir objetivos específicos pré-determinados, em situação de ensino/aprendizagem, controlando a marcha do processo instrucional. Neste conceito teve-se o cuidado de não especificar a quem compete tomar essas decisões, porque a responsabilidade é de todos os envolvidos nos propósitos da instituição educacional como um todo.

Enquanto o planejamento escolar reúne as ações acerca do funcionamento administrativo (ainda que em si exista uma concepção pedagógica em sua base), o planejamento pedagógico tem caráter mais específico no trato com a organização das ações, integrando professores, coordenadores e alunos na elaboração de uma proposta de ensino para o ano letivo. O produto do planejamento pedagógico é o plano de ensino, que deve conter a organização das unidades didáticas para um ano, um semestre, trimestre, bimestre, dentre outras formas de organização.

De acordo com a LDB (art. 12, inciso V), cabe aos professores participarem dos planejamentos previstos no âmbito educacional — planejamento escolar, planejamento curricular, planejamento pedagógico e planejamento didático. No caso do planejamento pedagógico, os docentes desempenham um papel fundamental. Para que este documento seja elaborado e executado de forma a orientar a aprendizagem dos alunos, deve tomar a realidade como ponto de partida, visando uma antecipação das atividades anuais da escola de modo a prepará-las conforme os objetivos de ensino delimitados.

Enquanto o planejamento curricular é composto pela síntese das atividades essenciais da escola e o planejamento escolar, por meio do PPP, apresenta a concepção de educação, escola e conhecimento que permeia a instituição de ensino, o planejamento pedagógico esboça o dia a dia escolar, abrangendo desde os espaços físicos até a formação continuada dos professores. Deste modo,

Se trata da **organização do trabalho pedagógico** propriamente dito, implica definir os **objetivos** considerando a elaboração e a produção do conhecimento; prever **conteúdos** que devem estar intimamente relacionados à experiência de vida dos alunos, não como mera aplicabilidade dos conteúdos no cotidiano, mas como possibilidade de conduzir a uma apropriação significativa desse conteúdo; selecionar **procedimentos**

metodológicos identificando qual a melhor forma de desenvolver as atividades tendo em vista a aprendizagem dos **alunos**; por último, estabelecer critérios e procedimentos de **avaliação** (Castro, 2010, s.p., grifos nossos).

Para que o planejamento pedagógico se concretize como elemento fundamental na prática docente, é necessário que contemple campos específicos da rotina escolar, de modo que a intencionalidade esteja presente em todas as ações educativas.

As preocupações que devem estar presentes no planejamento pedagógico da unidade escolar podem ser elencadas da seguinte forma: as normas da instituição, estruturadas a partir da legislação e presentes no Projeto Político Pedagógico da escola; as diretrizes educacionais que fundamentam as decisões legais; os objetivos e conteúdos para cada série, considerando o que foi determinado pelo planejamento curricular; o cronograma de atividades da escola, bem como o calendário anual que contempla a totalidade dos dias letivos previstos; as estratégias que serão utilizadas para colocar esse planejamento em prática; os métodos de avaliação a serem empregados, de modo a validar a concretização do planejamento ou trazer reflexões sobre o que precisa ser repensado e reestruturado; os recursos disponíveis e necessários para as atividades previstas; e o plano, que é o produto final do planejamento didático, no qual estarão descritos os passos a serem seguidos para que o planejamento pedagógico em elaboração seja aplicável e eficaz.

O documento a ser elaborado a partir do que compõe o plano pedagógico não deve ser reduzido a um conjunto de regras imutáveis, que seria apenas um elemento burocrático. Este plano configura-se como um conjunto de intencionalidades pedagógicas que, elaborado no início de cada ano letivo (ou semestralmente, trimestralmente etc.), conduzirá o processo de ensino e aprendizagem desejado.

Dessa forma, para que um planejamento pedagógico cumpra sua função de orientador da prática docente, é primordial que seja elaborado com coerência teórica, aplicabilidade na realidade concreta e estratégias bem definidas, assegurando sua intenção primordial de ser uma ferramenta para a prática docente. A partir do planejamento pedagógico, o professor pode elaborar seu planejamento didático, que se expressa em seus planos de aula.

2.5 Planejamento didático

Considerando que o objeto de nosso estudo é o planejamento didático, este não se limitará apenas a este espaço de discussão. Neste tópico, serão apresentadas questões que buscam estabelecer a atualidade da temática em relação à legislação e ao papel do planejamento didático na prática docente. Como já abordado nos itens anteriores, o planejamento com a participação do professor é previsto nas legislações que regem a educação, tanto na esfera nacional quanto nas esferas estadual e municipal.

Diretamente relacionada à prática docente, a atividade de planejamento didático resulta no plano de aula, que reúne os objetivos, os meios e as estratégias para a aula em questão, levando em consideração a especificidade dos alunos a quem se destina. Essencial à atividade do professor, o planejamento didático deve considerar o que é determinado pelo planejamento curricular nacional (BNCC), pelo planejamento da escola (PPP), além do planejamento pedagógico elaborado pelo corpo docente como meta de ensino para o ano letivo.

Diretamente relacionada à prática docente, a atividade de planejamento didático culmina no plano de aula, que organiza objetivos, meios e estratégias para a aula em questão, considerando as especificidades dos alunos a que se destina. Essencial à atividade do professor, o planejamento didático é frequentemente referido como subordinado a normativas como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e ao Projeto Político-Pedagógico da escola (PPP). Contudo, a centralidade atribuída à BNCC deve ser observada com atenção pois, enquanto propõe aprendizagens essenciais de caráter geral, a BNCC reduz a prática pedagógica a competências alinhadas às demandas de mercado, desconsiderando as especificidades históricas e culturais dos educandos. Esse viés neoliberal reforça a instrumentalização da educação como estratégia de reprodução social.

Para entender a cronologia das legislações que reconhecem o planejamento didático como um atributo próprio da carreira docente, é necessário analisar os direitos conquistados por esses profissionais ao longo da história brasileira. Isso nos ajudará a compreender como a importância atribuída ao planejamento do professor na

atualidade reflete o descaso com que, em diversas ocasiões, os professores e sua profissionalização são tratados.

A Emenda Constitucional nº 14, de 12 de setembro de 1996, ao dar nova redação ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, insere a pretensão de que, em até dez anos após sua promulgação, seja assegurada, entre outras disposições, uma “[...] remuneração condigna do magistério” (Brasil, 1996). Promulgada meses após a referida EC, a Lei de Diretrizes e Bases (Lei nº 9.394/1996) traz, em seu artigo 67, mais definições acerca da valorização do profissional da educação, sendo que, dentre os seis pontos elencados para essa valorização, destacam-se o piso salarial profissional (inciso III) e o período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho (inciso V), entre outros.

Apesar dessas projeções otimistas sobre a valorização da carreira docente, em 2006, após os dez anos previstos pela EC 14/1996, nada foi cumprido. Emergiu, então, uma nova projeção de que, em até 14 anos após nova Emenda Constitucional (EC nº 53, de 19 de dezembro de 2006, Artigo 60, inciso III, alínea e), seria garantido um prazo para “[...] fixar, em lei específica, o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica” (Brasil, 2006).

Apenas no ano de 2008, a Lei nº 11.738 regulamentou o piso salarial nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Essa lei estabelece que a jornada de trabalho docente deve observar um limite máximo de 2/3 (dois terços) da carga horária para o desempenho das atividades de interação com os educandos, subentendendo que 1/3 (um terço) dessa carga horária deve ser destinado às atividades extraclasse.

Nessa lógica, em uma carga horária de 40 horas por semana, o professor dispõe de 14 horas para atividades de planejamento, estudo, reuniões, preparação de materiais, entre outras, o que é insuficiente para garantir a qualidade do ensino que defendemos. Além da carga horária limitada para o planejamento, a remuneração do professor é insuficiente diante de suas atribuições, o que o obriga a trabalhar em dois ou até três turnos, comprometendo sua capacidade de dedicar-se ao planejamento.

Segundo dados da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE)²⁶, o piso salarial dos professores do ensino fundamental no Brasil é o mais baixo entre 40 países, o que também evidencia a desvalorização da formação superior da categoria, quando se nota o aumento da contratação de professores temporários (que ocuparam 51,6% dos postos de trabalho nas redes estaduais de ensino do Brasil em 2023)²⁷.

Outro problema que não pode ser desconsiderado é a concepção de formação de professores que se destaca no cenário educacional brasileiro. Baseada em uma perspectiva neoprodutivista, preocupada com os ranqueamentos e pautada por referenciais neoliberais de formação humana, essa concepção encontra nas teorias pós-críticas um respaldo que contribui para o esvaziamento escolar. Nesse contexto, o problema da baixa carga horária destinada ao planejamento se torna ainda mais indiferente. Segundo relatório do Tribunal de Contas da União (TCU), quatro em cada dez professores do ensino básico da rede pública têm formação inadequada²⁸, o que se desalinha por completo da meta número 15 do PNE que prevê que todos os professores da educação básica da rede pública estariam com o ensino superior adequado às suas áreas de conhecimento até a conclusão do Plano.

Há valorização do trabalho dos profissionais da educação, conforme preconizado nas leis federais, quando lhes são impostas condições de trabalho que os empurram para a mecanização de sua prática? A questão que se coloca é a de se [...] superar tanto o planejamento espontâneo, ingênuo e não sistematizado, quanto o formal, mas alienado, em direção ao consciente, crítico e intencional” (Vasconcellos, 2014, p. 102).

No estado do Espírito Santo, a Lei nº 5.580, de 13 de janeiro de 1998, institui o plano de carreira e vencimentos do magistério público estadual. Em seu Art. 13, a lei aborda

²⁶ Dados disponíveis em: <https://www.oecd-ilibrary.org/>.

²⁷ Disponível em: <https://www.nexojornal.com.br/expresso/2024/04/25/educacao-efeito-aumento-professor-temporario>.

²⁸ Como formação inadequada entende-se a falta de formação técnica, falta de especialização e continuidade na formação inicial, o que configura uma prática desarticulada da realidade e inadequada à educação atual.

as atribuições do professor em função da docência, incluindo a preparação e a aplicação de aulas, além da avaliação e do acompanhamento dos alunos.

Com a Lei Estadual nº 9.770, de 26 de dezembro de 2011, Art. 30, parágrafo 2º, “[...] o tempo destinado a horas-atividade corresponderá a 1/3 (um terço) da carga horária semanal e deverá ser cumprido na unidade escolar, em atendimento aos períodos dedicados ao planejamento, avaliação e desenvolvimento profissional” (Espírito Santo, 2011). Assim, a lei fica em conformidade com a legislação nacional, reproduzindo a precariedade destinada à dedicação ao planejamento didático por parte dos professores, colocando-os, muitas vezes, em condições de atividade meramente burocrática.

Nessas circunstâncias, não é difícil perceber o lugar desvalorizado que ocupa o planejamento didático. Portanto, não é incompreensível que, para alguns professores, o ato de planejar se torne mecanizado e burocratizado, como pudemos observar em nossas análises sobre a produção acadêmica a respeito do tema. Esvaziado de seu significado e importância, o planejamento didático se transforma em uma mera reprodução de manuais e fórmulas não refletidas.

Diante disso, defendemos que o planejamento didático deve ser considerado um elemento inegociável da prática docente, de forma que não haja espaço para práticas espontaneístas, nas quais o conteúdo se torna acessório e o professor assume o papel de mero acompanhante do processo educacional dos alunos. Quando tratamos de planejamento didático, estamos nos referindo a um elemento específico, de uma didática bem definida, que pode ser entendido como “[...] o processo de pensar de forma ‘radical’, ‘rigorosa’ e ‘de conjunto’ os problemas da educação escolar, no processo ensino-aprendizagem” (Fusari, 1990, p. 44).

Entretanto, para que os professores sejam instrumentalizados com os meios e as condições necessárias para realizarem planejamentos que visem essa inserção intencional na realidade, é imprescindível que haja uma assimilação do real, em seu movimento, história e determinações. Segundo Saviani (2009, p. 72),

[...] tal contribuição será tanto mais eficaz quanto mais o professor for capaz de compreender os vínculos da sua prática com a prática social global. [...].

Insisto neste ponto porque, em geral, há a tendência a desvincular os conteúdos específicos de cada disciplina das finalidades sociais mais amplas. Então, ou se pensa que os conteúdos valem por si mesmos sem necessidade de referi-los à prática social em que se inserem, ou se acredita que os conteúdos específicos não têm importância colocando-se todo o peso na luta política mais ampla. Com isso dissolve-se a especificidade da contribuição pedagógica, anulando-se, em consequência, a sua importância política.

Por meio de nossas análises sobre os tipos de planejamento que compõem a educação brasileira, é inegável que o desenvolvimento da prática educativa só é viável se forem oferecidas condições políticas (financiamento, infraestrutura, subsídios, regulamentações etc.). Nessa relação indissociável, a influência política neoliberal impõe sobre a educação condições exploratórias de trabalho e cria barreiras no acesso à educação pela classe trabalhadora, depauperando as condições objetivas de professores e alunos, além de promover uma educação guiada pelo capital, que descaracteriza os pilares emancipadores, críticos e transformadores da atividade educativa.

Quando o professor, por meio de seu planejamento e prática, opta por uma atuação crítica e intencional, trazendo a realidade objetiva como ponto de partida em sala de aula, oferece aos indivíduos condições reais de retomar sua inserção renovadora na realidade objetiva. Conclui-se, portanto, pelas palavras de Saviani (2009, p. 79) que “[...] a importância política da educação reside na sua função de socialização do conhecimento. É realizando-se na especificidade que lhe é própria que a educação cumpre sua função política.”

Sabemos que os determinantes externos (organismos internacionais), as políticas de desmonte e renovação, e a movimentação dos segmentos da sociedade influenciaram e ainda influenciam sobremaneira a história da educação brasileira, o que nos permite observar, em uma análise dialética da realidade, a presença das mais variadas teorias pedagógicas ao longo de sua trajetória.

Desta forma, buscando responder às questões que se levantam sobre o lugar do planejamento na história, sobre a desvalorização docente e, como consequência, a desvalorização do ato de planejar, nos dedicaremos, no capítulo seguinte, a entender essa trajetória e a evidenciar que, a partir da pedagogia histórico-crítica, é possível pensar o planejamento didático de uma nova forma.

Para ampliar nossa exploração acerca do planejamento didático, entendemos que analisar o percurso histórico da educação brasileira, buscando o lugar do planejamento didático e do professor, nos encaminhará ao entendimento dos motivos pelos quais este campo da didática se encontra em um lugar nebuloso para muitos docentes.

3. TENDÊNCIAS PEDAGÓGICAS E PLANEJAMENTO DIDÁTICO

Contribuindo para o objetivo específico de identificar e analisar como o planejamento didático foi e é abordado em diferentes teorias pedagógicas e organizando um percurso histórico, o capítulo examina o planejamento didático como elemento fundamental da didática, considerando aspectos como os processos de elaboração, fatores determinantes e os contextos específicos que moldaram seu desenvolvimento ao longo do tempo. Essa análise histórica busca uma compreensão mais profunda do planejamento como parte central da organização do trabalho docente e, dessa forma, fortalece o embasamento teórico necessário para a análise dos componentes nucleares do planejamento didático fundamentados na pedagogia histórico-crítica, em consonância com o objetivo geral da pesquisa.

Quando se propõe a análise de um fenômeno, é impossível realizá-la de forma descolada da realidade. Percurso histórico, processos de elaboração, personagens e fatores determinantes são algumas das partes que precisam ser observadas ao se pretender uma investigação aprofundada de uma temática, pois a realidade concreta é composta por unidades do diverso (Marx, 2003). Diante disso, para analisarmos o planejamento como elemento da didática, é interessante realizar um percurso histórico que o localize como parte fundamental da organização do trabalho docente.

Após a compreensão das delimitações legais que embasam os diversos níveis de planejamento na educação, pretendemos estabelecer, neste capítulo, um caminho histórico que nos proporcione compreender de modo dialético, analisando a processualidade do desenvolvimento histórico do nosso objeto por meio das tendências educacionais brasileiras e suas delimitações didáticas sobre o planejamento. Para isso, nos dedicaremos a examinar as diversas tendências pedagógicas que influenciam o planejamento didático, destacando como cada abordagem conceitua e organiza o processo de ensino-aprendizagem. Partindo do objetivo central desta tese, busca-se compreender como essas diferentes correntes pedagógicas podem convergir ou divergir em relação aos princípios dessa teoria.

Com base nas contribuições de Saviani (2013) e Manacorda (1992), tomaremos para observação as ideias pedagógicas e os movimentos educacionais no Brasil, buscando delinear a concepção de didática e planejamento que as integram. Como organização para o capítulo, iniciaremos com uma breve contextualização dos períodos históricos da educação que antecederam a sistematização da didática enquanto método de organização do ensino, bem como da chegada dos portugueses no Brasil, seguindo para uma abordagem específica sobre a educação brasileira desde então.

Considerando que o marco de sistematização da didática se deu com a *Didactica Magna* de Comenius, escrita em 1638, observar os períodos que a antecedem nos proporciona investigar como se constituíam as questões didáticas, mesmo antes de sua sistematização.

Para isso, utilizaremos a divisão cronológica realizada por Saviani em seu livro *História das ideias pedagógicas no Brasil* (2013), que se delimita em: 1) As ideias pedagógicas no Brasil entre 1549 e 1759; 2) As ideias pedagógicas no Brasil entre 1759 e 1932; 3) As ideias pedagógicas no Brasil entre 1932 e 1969; 4) As ideias pedagógicas no Brasil entre 1969 e 2001, sendo que nos estenderemos até os dias atuais a fim de contemplar as movimentações do cenário educacional. Antes de alcançarmos esses pontos, contextualizaremos como se organizava a educação medieval, compreendendo que, neste período, se dá o marco temporal da sistematização da didática a partir dos escritos de Hugo de São Vitor (1096-1141), Juan Luis Vives (1493-1540), Wolfgang Ratke (1571-1635) e Comenius (1592-1670).

3.1 O cenário educacional antes da colonização brasileira

Com a decadência da cultura greco-romana, a consolidação do mundo medieval traz um ideal de educação para todos baseado nos preceitos cristãos. Há uma mudança também na concepção a respeito das crianças, antes enxergadas enquanto pequenos adultos, e agora vistas como um ser com limites próprios da idade, que necessitam de atenção diferenciada no âmbito educativo e social. Neste momento a educação pública se mostra consolidada e controlada pela Igreja. Segundo Manacorda (1992, p. 114),

No dualismo Estado/Igreja, o poder imperial e os seus cuidados pelas escolas ficaram enfraquecidos, mas os aspectos administrativo-culturais do domínio ficaram em parte nas mãos dos romanos, organizados em sua igreja. E é justamente por obra da Igreja, como parte de suas atividades específicas que a cultura e escola se organizam.

O novo modelo de educação baseado na escolástica pretendia formar cidadãos nos moldes cristãos, sendo os professores clérigos de ordens menores. Estes lecionavam as sete artes liberais, ou Trivium (lógica, retórica e gramática) e Quadrivium (aritmética, geometria, música e astronomia). As ideias didáticas medievais eram focadas no método expositivo, no qual eram possíveis debates, além do foco no ensino e desenvolvimento do latim. Apesar das mudanças no que diz respeito ao ensino, o movimento retrógrado dos castigos físicos se mantinha.

Neste contexto histórico, o filósofo saxão Hugo de São Vitor, em sua obra *Didascálicon*, traz os primeiros movimentos da sistematização de uma didática para a educação, buscando compreender e elaborar os conceitos formativos da prática pedagógica de sua época. Em sua organização de ensino, considerada como uma espécie de currículo, apresenta aos estudantes uma sistematização do saber, entendido como a tradição do conhecimento, e um método de ensino pertinente à apropriação dos conteúdos” (Viana; Oliveira, 2020, p. 3).

Com a superação da sociedade feudal, uma nova classe social se destaca: a burguesia, que foi decisiva nas mudanças sociais, econômicas e educacionais empreendidas após seu surgimento. Esses novos burgueses situavam-se como a terceira classe, além do clero e da nobreza.

A educação escolástica disputa espaço com a instrução dos mestres livres, que se tornam protagonistas neste momento histórico. As escolas destes mestres se difundiram rapidamente, mas apesar disto, a visão sobre esta ocupação ainda continha resquícios das visões das sociedades anteriores. Com o avanço da

tendência humanista²⁹, que dividia cenários com a educação cavaleiresca³⁰, tem-se o retorno às leituras dos clássicos gregos, gerando uma nova visão sobre o ensino, que se se consolida. Segundo Manacorda (1992, p. 175),

O humanismo nasce aristocrático, e, embora nenhum outro movimento cultural tenha dedicado maior atenção aos problemas do homem e da sua educação, todavia o renovado contato com os clássicos gregos gera nos novos intelectuais uma aversão não somente pela cultura medieval, mas também pela sua forma tradicional de transmissão, a escola.

Deste modo, os humanistas desprezavam a escola existente, mas não desprezavam o ensino. Para esta educação, era necessária a busca e consolidação de uma forma mais humana e mais culta e instruir. Buscando uma metodologia menos repetitiva e severa, o humanismo passa a considerar a natureza dos alunos de modo que acredita ser a experiência subjetiva o fundamento sobre o qual o conhecimento é construído. Nas ideias didáticas humanistas, o educador deve descobrir por si, em sua prática, os meios e métodos para ensinar, levando sempre em consideração a autonomia de seus alunos. Profundas foram as marcas deixadas por este modelo de educação, marcas estes presentes nas teorias pedagógicas da atualidade (Gobbi, Soares, Gonçalves e Galvão, 2022)

Juan Luis Vives, grande nome do humanismo cristão, estabeleceu parâmetros para educação humanística por meio de sua obra *De disciplinis*. Propôs reformas educacionais de modo a fortalecer a educação aristocrática de sua época, sugerindo o abrandamento dos castigos físicos, foco do mestre às peculiaridades intelectuais dos alunos, ensino moldado de acordo com as demandas das disciplinas e ao aluno.

Avançando para o período compreendido entre 1500 e 1699, é possível identificar semelhanças com o centenário anterior, mantendo a burguesia em constante

²⁹ O Humanismo foi um movimento de transição entre a Idade Média e a Idade Moderna, correspondendo aos ideais filosóficos, morais e estéticos que protagonizavam o ser humano o colocando como centro do mundo, com vistas a superação de uma concepção estática, hierárquica e dogmática da sociedade. Propunham a atualização, dinamização e revitalização dos estudos tradicionais por meio de um programa de estudos humanos composto por poesia, filosofia, história, matemática e eloquência, centrados exclusivamente sobre os textos dos autores da Antiguidade clássica, com a completa exclusão dos manuais de textos medievais (Sevcenko, 1984).

³⁰ A educação cavaleiresca retoma as ideias medievais, sendo resistente às mudanças sociais, sendo uma educação anacrônica em sua época (Manacorda, 1992)

crescimento e o humanismo como perspectiva de educação e cultura. Com a Reforma Protestante liderada por Lutero, o lema da educação para todos se evidencia, colocando definitivamente o Estado como responsável pelo estabelecimento e manutenção das escolas. Tais instituições proporcionavam à população o acesso às escrituras e, com isso, apesar da doutrinação, os níveis de cidadãos alfabetizados se destacavam. O movimento da Igreja Católica de contraposição à Reforma Luterana traz, por um lado, a defesa intransigente das prerrogativas católicas sobre a educação, enquanto se consolidam as bases humanistas na educação.

Portanto, a educação do período mencionado é caracterizada pelo emprego do lema “Educação para todos”, pautada nos preceitos cristãos, tendo as crianças um redirecionamento na percepção de suas necessidades educativas, passando a serem vistas como seres individuais que necessitam de atenção diferenciada. A educação pública se consolida dominada pela Igreja, tendo como métodos destacados de ensino a escolástica e o método expositivo, além de ainda permitir o uso de castigos físicos, organizando o ensino com base no Trivium e no Quadrivium.

Concomitantemente, temos a educação humanista que se autoqualifica como uma forma mais humana e culta de instruir, abrandando a severidade do processo e propondo uma metodologia menos repetitiva. Jean Luis Vives apresentou uma sistematização que previa um ensino moldado de acordo com as demandas das disciplinas.

Ainda na Idade Média, mais especificamente entre o final do século XVI e o início do século XVII, importantes discussões didáticas foram elaboradas pelo alemão Wolfgang Ratke em seu *Aporiam didactici principio* e pelo morávio Comenius em sua *Didactica Magna*. Comenius, inserindo a religião no contexto escolar, defendia o ensino da língua materna e uma organização rigorosa do ensino que tomasse as experiências como ponto de partida. Prezando por uma disciplina rigorosa, defendia que a educação tivesse caráter universal e que proporcionasse a possibilidade de se estabelecer uma abordagem de ensino que, primeiramente voltada às coisas de “Deus”, seguisse a ordem da natureza. Segundo Gobbi, Soares, Gonçalves e Galvão (2022, p. 162), Comenius

[...] se apropriou de alguns conceitos da elaboração de Ratke e analisou o ensino da época como inapropriado e insuficiente, optando por elaborar uma didática que assumisse caráter universal. Para Comenius, era necessário um método educativo que fosse incorporado aos materiais didáticos, de mais fácil apropriação ao mesmo tempo que fossem atrativos.

Deste modo, sua proposição didática buscava adequar a realidade educativa à realidade concreta, na qual havia a expansão das manufaturas, defendendo uma educação que conduzisse os sujeitos à perfeição, à sabedoria e à moral, sendo os princípios educativos mais importantes a piedade, a instrução e a virtude. Segundo Manacorda (1992), seu ensino universal considerava que nenhuma proposição educativa sólida havia se estabelecido até então. Para Comenius, o ser humano aprenderia sem regras, apenas por meio dos exemplos.

Considerado o idealizador da didática e da educação moderna, nas proposições de Comenius podemos encontrar algumas delimitações que caracterizam, de certa forma, o modo de planejar. Segundo o autor, suas premissas tinham o intuito de que “[...] os professores ensinem menos e os alunos aprendam mais” (Comenius, 2006, p. 12). A partir disso, ao observar suas considerações acerca dos conteúdos a serem ensinados, as formas e o trato com os alunos, é possível perceber o empirismo de suas propostas, que se baseavam na intenção de que a educação proporcionasse a verdadeira formação, a qual considerava uma unidade entre a ciência e a majestade divina, os bons costumes e a mais profunda piedade.

Para isso, entendia que os conteúdos a serem tratados pelos professores deveriam se preocupar em abordar as mais variadas temáticas, seguindo o lema de ensinar tudo a todos. Os conteúdos deveriam ser experimentados de modo que, ao imitar os processos da natureza, atendessem aos interesses dos alunos. Segundo Comenius (2006, p. 307),

Seja para os professores regra de ouro: que cada coisa seja apresentada àquele dos sentidos a que convém, ou seja, as coisas visíveis à vista, as audíveis ao ouvido, as odorosas ao olfato, as saborosas ao gosto, as tangíveis ao tacto; e se algumas podem, ao mesmo tempo, ser percebidas por vários sentidos, sejam colocadas, ao mesmo tempo, diante de vários sentidos.

Comenius defendia que o professor se dedicasse a conhecer os interesses dos alunos, além de buscar entender a fundo aquilo que seria ensinado e, a partir disso,

delineasse o modo como se relacionaria com seus aprendizes. Acreditava que, na infância, se deveria aprender para, na fase adulta, executar. Para isso, defendia que “[...] o formador da juventude conheça, não só o fim, mas também a matéria e a forma da disciplina, para que não ignore o porquê, como e quando deve usar uma sensata severidade” (Comenius, 2006, p. 401).

Quando se trata das formas de ensinar, Comenius defendia a contraposição às chamadas “verdades absolutas”. Acreditava que a experimentação era a melhor forma de ensino e que, por meio dela, os professores deveriam acompanhar o processo de modo a torná-lo mais confortável. Segundo ele,

Para que as inteligências sejam aliciadas pelo próprio método, é necessário, com uma certa habilidade, adoçá-lo, de tal maneira que todas as coisas, mesmo as mais sérias, sejam apresentadas num tom familiar e agradável, isto é, sob a forma de conversas ou de charadas, que os alunos, em competição, procurem adivinhar; e, enfim, sob a forma de parábolas e de apólogos (Comenius, 2006, p. 242).

Num cenário de transição entre a Idade Média e a Idade Moderna (entre os séculos XIV e XVI), a intensificação do comércio, o desenvolvimento das cidades, a ascensão da burguesia como um grupo social poderoso e a perda de prestígio da nobreza e do clero contribuíram para a disseminação dos pensamentos educacionais de Comenius, consolidando a didática. Esta didática, preocupada em disseminar os preceitos cristãos, foi sistematizada por Comenius, que se destaca como o teórico principal. Suas ideias, mesmo séculos após a publicação de seu trabalho, permanecem como um nome importante para a didática, especialmente a brasileira, uma vez que suas elaborações se tornaram um marco temporal na organização da didática moderna.

A partir dessa contextualização, partiremos para a investigação da difusão dos ideários didáticos e pedagógicos no Brasil, considerando a chegada dos Jesuítas como um marco no início de uma educação que tivesse certa sistematização e que fosse especificamente brasileira.

3.2 O planejamento pedagógico nas pedagogias brasileiras

Em 1549, com a chegada da Companhia de Jesus, dá-se início no Brasil a uma educação com características muito próprias. Ao entrarem em território brasileiro, se viram diante de um povo que vivia de forma correspondente ao comunismo primitivo,

sem divisão por classes e com uma base de trabalho natural e de subsistência (Saviani, 2013). Com a transmissão dos conhecimentos realizada de modo oral dentro na dinâmica da vida cotidiana, não se compreendia nesta sociedade um modelo pedagógico, mas sim educativo. Segundo Saviani (2013, p. 38)

Com efeito havia, aí, uma educação em ato, que se apoiava sobre três elementos básicos: a força da tradição, constituída como um saber puro orientador das ações e decisões dos homens; a força da ação, que configurava a educação como um verdadeiro aprender fazendo; e a força do exemplo, pelo qual cada indivíduo adulto e, particularmente, os velhos ficavam imbuídos da necessidade de considerar suas ações como modelares em seus comportamentos e palavras o conteúdo da tradição tribal.

Diante dessa realidade, foi necessário que os colonizadores pensassem em um modelo educativo que alcançasse a realidade indígena de modo a dominá-los de forma eficaz. Esse modelo de educação estava planejado no *Ratio Studiorum*, um plano com 467 regras de caráter universalista e elitista, que concentrava em si as delimitações da educação pretendida, adotada de forma indistinta pelos jesuítas, visando à dominação dos nativos e à formação da elite colonial. Imbuído de caráter religioso, por meio do *Ratio*, a pedagogia conhecida como tradicional se assentou como base para o método educativo daquela época. A referida pedagogia considerava a educação um meio universal para adequar o ser humano aos desejos divinos, em busca da perfeição.

Para a aplicação de sua doutrina, os ideários tradicionais organizavam a escola em classes (turmas), em que a figura principal era a do professor, que tinha a responsabilidade de transmitir aos alunos os conhecimentos considerados importantes, sendo o aluno uma figura passiva no contexto, ao qual cabia apenas a assimilação dos conteúdos.

Por meio da inculturação, com o intuito de moldar o indígena brasileiro aos padrões trazidos pelo dominador português, o método pautava uma educação de reprodução de padrões pré-estabelecidos das formas sociais.

O planejamento didático tinha caráter universal, assim como as bases dessa pedagogia, sendo o modelo bem estabelecido e delimitado, visando à transmissão dos saberes selecionados de interesse dominante. As aulas eram expositivas, com

ênfase em exercícios, cópias, leituras, repetição e memorização de conceitos e fórmulas, estimulando o individualismo e a competição. Em suma, quando tratamos da educação que formava os filhos da elite da época, referimo-nos a uma pedagogia que

[...] era o ideário pedagógico possível de ser visualizado no ensino enciclopédico, na memorização como ferramenta educativa, de modo que era importante o conteúdo, mas era indiferente o destinatário e as condições de aprendizagem. Buscava-se integrar o indivíduo ao divino, a fim de que sua essência universal e imutável fosse moldada para alcançar uma essência ideal (Gobbi et al., 2022, p. 163).

Do outro lado, a educação tradicional destinada aos indígenas preocupava-se em docilizar esses corpos, de modo que corressem ao esperado pelos colonizadores, que prezavam um ensino fundamentado nos princípios cristãos, focado no aprendizado da língua do dominador e nos fazeres agrícolas.

Com a expulsão dos jesuítas do território brasileiro em 1759 e as mudanças advindas da reforma pombalina, a educação passou a ser de responsabilidade do Estado brasileiro e não mais da Igreja. Tais mudanças deram início a um período de coexistência das vertentes religiosa e leiga da pedagogia tradicional, fato que, apesar de relevante, não afetou a expressão didática da época.

Na pedagogia tradicional leiga, há a utilização do método mútuo como base da prática pedagógica, em que uma das características principais é a preleção realizada por alunos avançados em conteúdo no lugar do professor, que assume a posição de fiscalizador do processo, mantendo seu status de personagem central do processo educativo. Apesar das mudanças que se apresentavam no âmbito escolar, “[...] a diferença didática em relação aos jesuítas era somente quanto ao rigor e à sistematização, mantendo-se a centralidade no professor, lições memorizadas e palmatória” (Galvão, Lavoura, Martins, 2019, p. 15).

Avançando na história, diante da efervescência no cenário social e econômico e da falência do método mútuo de ensino, a readequação do modo de ensinar foi vital para a educação nacional. O método intuitivo ou “lição de coisas” tomou a cena, no qual a percepção, observação e intuição do aluno são colocadas em primeiro plano.

No que tange ao planejamento didático, novas configurações surgiram a partir da disseminação de materiais didáticos impressos, agora possíveis de serem feitos em maior escala. A atuação docente contaria, então, com manuais escritos especificamente para guiar a prática, de modo que o domínio do professor sobre a mesma se afastava sobremaneira. Segundo Saviani (2013, p. 139),

O que estava em questão era, portanto, o método de ensino entendido como uma orientação segura para a condução dos alunos, por parte do professor, nas salas de aula. Para tanto, foram elaborados manuais segundo uma diretriz que modificava o papel pedagógico do livro, que, em lugar de ser um material didático destinado à utilização dos alunos, se converte no “material essencial para o professor, expondo um modelo de procedimentos para elaboração de atividades que representem a orientação metodológica geral prescrita.

Com a decadência da educação baseada na pedagogia tradicional, que se mostrava inadequada às mudanças e exigências sociais, não conseguindo realizar o que se propunha em sua configuração inicial, como a universalização do ensino, as críticas se avolumam e articulam teorias para sua superação, tendo, no cenário brasileiro, especificamente, o movimento renovador como frente desse processo.

Buscando se distanciar da pedagogia tradicional, a pedagogia nova se destaca como uma possibilidade de renovação. Seu mote principal é a virada de paradigma na educação, colocando-se contrária a todas as características provenientes da educação proposta desde a chegada dos jesuítas, no caso do Brasil. O ensino passa a se basear naquilo que é relevante para o aluno, dentro de suas necessidades e interesses, surgindo do espontâneo e não mais pela rígida reprodução e assimilação mecânica dos conteúdos.

Nessa concepção pedagógica, as ideias didáticas orientam uma prática que desloca o enfoque do conteúdo (retirando do professor seu papel de transmissor do conhecimento), centrando-se no ensino por meio da experiência e colocando o professor na condição de organizador e animador do espaço escolar; um criador de situações para que os alunos aprendam.

A mudança trazida por essa pedagogia foi notada nos diferentes âmbitos da educação: da organização das escolas até a atuação dos professores, da delimitação dos conteúdos de ensino até o eixo da questão pedagógica.

Em nossa análise, o planejamento didático na pedagogia nova³¹ não se configura enquanto tarefa indispensável do professor, tendo em vista a finalidade da educação e a compreensão dada pelo escolanovismo à organização pedagógica.

Compreende-se, então, que essa maneira de entender a educação, por referência à pedagogia tradicional tenha deslocado o eixo da questão pedagógica do intelecto para o sentimento; do aspecto lógico para o psicológico; dos conteúdos cognitivos para os métodos ou processos pedagógicos; do professor para o aluno; do esforço para o interesse; da disciplina para a espontaneidade; do diretivismo para o não-diretividade; da quantidade para a qualidade; de uma pedagogia de inspiração filosófica centrada na ciência da lógica para uma pedagogia de inspiração experimental baseada principalmente nas contribuições da biologia e da psicologia. Em suma, trata-se de uma teoria pedagógica que considera que o importante não é aprender, mas aprender a aprender (Saviani, 2009, p. 8).

Apesar do grande apelo renovador, a partir da década de 1960, a pedagogia nova se vê em declínio, juntamente com a crença na escola como espaço destacado de ensino. Individualizando cada vez mais o processo educativo, que já compreende o aluno como ator principal e responsável pelo próprio impulso educativo, a escola passa a ser pensada, cada vez mais, como um espaço possível de formação de trabalhadores em escalas maiores, de modo a suprir as necessidades de um mercado em plena ascensão. Tudo isso é fomentado pela classe empresarial, que amplia sua influência social, ditando regras para a política pública e o financiamento educacional.

Nesse contexto, um novo movimento renovador se insere na disputa do campo educacional, articulando uma reforma que previa o aumento da produtividade por meio da capacitação pela prática. Este movimento, embasado na teoria do capital humano, destaca a necessidade de uma educação focada nos métodos e nas técnicas de ensino, caracterizando uma educação tecnicista.

³¹ A influência do pragmatismo pedagógico, especialmente a partir das ideias de John Dewey, desempenhou um papel crucial no redirecionamento das práticas educacionais e na fragmentação da didática enquanto campo de conhecimento estruturado. Essa abordagem, com seu foco na experiência imediata, no aprendizado ativo e na solução de problemas práticos, marcou profundamente as concepções de planejamento didático, deslocando-as do campo sistematizado da organização do ensino em direção a uma ênfase mais processual e adaptativa. Contudo, esse aspecto não será aprofundado neste trabalho, pois, embora relevante, ultrapassa o recorte do objeto de análise aqui definido. Ainda assim, é importante destacar que as críticas à Pedagogia Nova, de modo geral, já tangenciam essa problemática e permitem reflexões que a incluem. Para aprofundamento, sugerimos a leitura de Cunha (1999, 2001a, 2001b e 2021) além de análises críticas, como as desenvolvidas por Saviani (2008a).

Vinculada ao sistema produtivo, essa tendência entende a escola como um lugar de formação de indivíduos para o mercado de trabalho, de acordo com as exigências da sociedade industrial e tecnológica. Saviani (2013) discorre sobre a configuração desta concepção pedagógica produtivista, que prevê uma pedagogia funcional e instrumental que sirva como plataforma de preparação de mão de obra qualificada. Segundo o autor,

Se na pedagogia tradicional a iniciativa cabia ao professor – que era, ao mesmo tempo, o sujeito do processo, o elemento decisivo e decisório – e se na pedagogia nova a iniciativa se desloca para o aluno – situando-se o nervo da ação educativa na relação professor-aluno, portanto relação interpessoal e subjetiva – na pedagogia tecnicista, o elemento principal passa a ser a organização racional dos meios, ocupando o professor e o aluno posição secundária, relegados que são à condição de executores de um processo cuja concepção, planejamento, coordenação e controle ficam a cargo de especialistas supostamente habilitados, neutros, objetivos, imparciais. A organização do processo converte-se na garantia da eficiência, compensando e corrigindo as deficiências do professor e maximizando os efeitos de sua intervenção (Saviani, 2009, p. 12).

Assim, essa vertente pedagógica coloca sua ênfase na produtividade do aluno, figurando o professor como um elo entre os conteúdos e o aluno, tendo sua função meramente técnica, visando um processo educativo eficiente. Este aluno, alienado e fragmentado, é posto enquanto espectador, sendo preparado para a realizar a atividade laboral com excelência segundo ditames dominantes.

O planejamento didático, diante da perda da especificidade da educação nesta teoria, é elaborado por meio de módulos e manuais focados no controle dos processos buscando resultados. De base behaviorista³², se baseia na análise do comportamento estabelecendo padrões operacionalizados por sujeitos alheios à realidade educacional, além de se valer dos pressupostos do sistema fabril com avaliações por meio de relatórios pré-estabelecidos, colocando o professor dentro de um processo de burocratização que mina sua prática.

Diante do exposto até o momento, portanto, podemos estabelecer que “[...] para a pedagogia tradicional a questão central é aprender e para a pedagogia nova, aprender

³² O Behaviorismo, que tem como teóricos principais Watson e Skinner, é uma linha da psicologia que estuda o comportamento humano de forma objetiva. Busca explicar aspectos da personalidade humana de acordo com o comportamento (Duarte, 2011).

a aprender, para a pedagogia tecnicista o que importa é aprender a fazer” (Saviani, 2009, p. 13).

Essas ideias pedagógicas não circulavam sem qualquer resistência. Movimentos progressistas da educação buscavam desvincular a educação dos interesses do mercado, bem como restabelecer a importância da instrução escolar. Em um contexto de golpe empresarial-militar, a divulgação dessas ideias ocorria de modo restrito, devido às possíveis represálias do governo ditatorial e violento. Apesar disso, havia um movimento importante de circulação dessas ideias, no qual ensaios contra hegemônicos disputavam espaço.

Como expressão dessas teorias contra hegemônicas, Saviani (2013) as qualifica como tendências com concepção libertadora, pedagogias da prática e tendências inspiradas no marxismo, em diferentes aproximações. Quando se trata das pedagogias da tendência libertadora, temos em Paulo Freire o maior divulgador. Nas pedagogias da educação popular, a expressão principal se deu na educação de adultos, que seria realizada “[...] do povo e pelo povo, para o povo e com o povo, em contraposição àquela dominante, caracterizada como da elite e pela elite, para o povo, mas contra o povo” (Saviani, 2013, p. 415).

A educação freireana, apesar de considerar como ponto de chegada uma educação crítica e transformadora, parte das bases do existencialismo cristão, colocando o ser humano como resultado das escolhas que faz ao longo de sua vida. A escola tem o papel de direcionar os indivíduos de modo a formar uma consciência política que os prepare para atuar e transformar a realidade a partir do questionamento da mesma e das relações sociais do indivíduo com a natureza e com os outros indivíduos.

Assim como na pedagogia nova, o foco se volta para o aluno, que tem em sua realidade objetiva as premissas para o processo educativo. Não se considera um método condutor para o ensino, tendo em vista a necessidade de uma dinâmica passível de reformulações constantes, não sendo possível estabelecer uma linearidade no processo. Segundo Saviani (2021, p. 7),

Tratava-se de um trabalho de educação popular que não disfarçava certa rejeição da forma como o ensino se desenvolvia na educação escolar. Com

efeito, para a execução do método, Paulo Freire idealizou os círculos de cultura, em lugar de escola; nesses círculos, atuavam os coordenadores de debates, em lugar dos professores; tais coordenadores, por sua vez, em lugar de aula discursiva, exercitariam o diálogo com os participantes do grupo; os participantes ativos do grupo constituíam substitutos dos alunos, com sua tradição de passividade; em lugar dos pontos e programas alienados que os professores normalmente trabalham com seus alunos, os coordenadores de grupo trabalhariam com os participantes do grupo uma programação compacta, reduzida e codificada em unidades de aprendizado.

Como prática pedagógica, o professor atua como coordenador do grupo de alunos, que se tornam sujeitos ativos nessa prática. A vivência e as relações afetivas são priorizadas, de modo que o uso do diálogo mediado se torna a principal ferramenta educativa. Entendemos que o planejamento didático, estruturado em um plano definido, se torna acessório, compreendendo que devem ser dispensadas as práticas que colaboram para uma educação tradicional "bancária", assim como as aulas expositivas, que assumem características de reuniões em que são propostas discussões e debates sobre os temas trazidos pelos estudantes.

Nessa vertente, o plano é construído coletivamente por alunos e professores, observando a vivência prática e considerando uma reflexão crítica. Essa prática desabona o professor como figura central da prática docente, que possui formação específica e é considerado um parceiro mais desenvolvido. O ensino fica condicionado ao aluno, e a lógica se inverte: a transmissão do conhecimento parte do desejo do aluno, influenciando a prática do professor, e não o contrário, em que o professor seleciona e organiza os conhecimentos a serem ensinados.

Também concentradas em educações por meio de grupos, as pedagogias da prática, inspiradas em princípios anarquistas, defendem o ensino não formal, em que a escola se desloca de seu papel de socializadora do saber sistematizado. Nesta tendência, professores e alunos devem desenvolver suas relações educativas com base na autogestão, utilizando uma estratégia pedagógica não-diretiva, em que o estudo é visto como questão autossuficiente. Não é função do professor ensinar diretamente; cabe ao aluno buscar de forma autônoma os meios para seu aprendizado. Essa abordagem visa a subversão do sistema educacional tradicional, propondo que o ensino deve deslocar seu foco das relações pedagógicas para as relações da prática social, utilizando um método racional e experimental.

Os conteúdos, mesmo considerados relevantes no processo educativo, não são uma exigência, embora não se despreze a importância da educação. Educar é indispensável, mas entende-se a escola como um espaço inadequado, pois está inserida em uma realidade objetiva determinada, pautada em normativas governamentais e hierarquicamente organizada a partir de conteúdos e didáticas definidas, o que não proporcionaria uma prática educativa libertadora.

Dessa forma, entendemos que o planejamento didático nesta vertente não é possível de forma prévia ou estabelecida em um plano de ensino. Deve considerar o que é trazido pelo aluno, resultado das aprendizagens da vida cotidiana, e socializar esses saberes por meio de assembleias, conselhos, eleições, reuniões e associações. Um tema é selecionado e, a partir dele, será estimulada a pesquisa autônoma pelos estudantes.

Na esteira das tendências das pedagogias de inspiração marxista, temos a pedagogia histórico-crítica e a pedagogia crítico-social dos conteúdos. A primeira, elaborada por Saviani, tem em Libâneo uma variação teórica, resultando na segunda expressão pedagógica, ou seja, a tendência crítico-social dos conteúdos.

A pedagogia crítico-social dos conteúdos e a pedagogia histórico-crítica compartilharam a mesma raiz fundamentada no materialismo histórico-dialético. Apesar de uma proximidade inicial, Libâneo distanciou-se das formulações da pedagogia histórico-crítica, configurando a pedagogia crítico-social dos conteúdos com características próprias³³. A pedagogia histórico-crítica, sistematizada por Saviani, propõe uma articulação entre a prática social e o desenvolvimento integral dos sujeitos, enquanto a pedagogia crítico-social dos conteúdos tende a incorporar elementos alinhados a concepções didáticas que dialogam com a ideia de "aprender a aprender", como destaca Marsiglia (2011, p. 109).

Para a pedagogia histórico-crítica, a escola tem o papel de propagar conteúdos "[...] vivos, concretos, indissociáveis das realidades sociais" (Saviani, 2013, p. 419), tendo o professor um papel diferencial ao fazer essa aproximação e impulsionar os alunos

³³ Saviani (2020) explora detalhadamente as diferenças entre ambas as propostas.

para uma análise da realidade que vá além de sua cotidianidade. Nesta condição de mediador entre o aluno e o conhecimento, o professor deve escolher métodos de ensino que possam ir além do saber cotidiano e acessar conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos que contribuam com máximo desenvolvimento humano.

Para isto, o planejamento didático deve ser pensado, segundo o próprio Libâneo (1994, p. 222) como “[...] um processo de racionalização, organização e coordenação da ação docente, articulando a atividade escolar e a problemática do contexto social”, e ainda destaca que “[...] “A ação de planejar, portanto, não se reduz ao simples preenchimento de formulários para controle administrativo, é, antes, a atividade consciente da previsão das ações político-pedagógicas” (Libâneo, 1994, p. 222).

Na pedagogia crítico-social dos conteúdos, apesar da inclinação crítica, o planejamento perde espaço quando o aprender a aprender se torna referência, tendo em vista que nessas teorias o planejamento deixa de ser importante, pois o saber espontâneo do aluno, seu desenvolvimento biopsicossocial e adaptação à realidade concreta vão de encontro a uma prática pedagógica intencional. Além disso, como afirma Saviani (2020, p. 38),

[...] enquanto a Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos advoga o recurso a elementos não contemplados pela teoria marxista e se pergunta como o afetivo e a emoção, o pensamento crítico e a cultura, podem ser contemplados para além da teoria marxista, a Pedagogia Histórico-Crítica entende que o materialismo histórico-dialético é uma filosofia integral, uma teoria completa que dispõe de todos os elementos necessários para dar conta dos problemas enfrentados não necessitando, portanto, ser complementado por aspectos de outras teorias.

A partir das discussões trazidas neste capítulo, podemos observar que a questão do planejamento flutuou por diversas vertentes de pensamento, de modo que em cada teoria é abordado de maneira diferente. Apesar das diversas formas de apresentação, é possível perceber que, na maioria delas, é comum o afastamento do planejamento didático de sua importância na prática educativa, estando descolado de uma didática que prevê a organização do trabalho educativo que visa transmissão do saber elaborado, com intencionalidade.

Como identificamos em nossa revisão de literatura, muitos professores percebem o planejamento como uma tarefa burocrática. Além disso, a legislação vigente destina

uma carga horária mínima ao planejamento, evidenciando o descaso com essa dimensão essencial do trabalho docente, conforme discutido no capítulo sobre os níveis de planejamento. Por fim, observamos neste capítulo que diversas teorias pedagógicas têm relegado o planejamento didático a uma posição secundária, o que reforça sua fragilidade no contexto educacional.

Em contraponto, a pedagogia histórico-crítica propõe uma ruptura com essa lógica. Com o intuito de orientar um trabalho pedagógico contra-hegemônico, traz consigo princípios fundamentais na busca por uma educação democrática e que considere a educação da classe trabalhadora com o que de mais elaborado já foi produzido pela humanidade. Segundo Gobbi et al. (2022, p. 172), [...] a pedagogia histórico-crítica, comprometida com os interesses da classe trabalhadora, defende uma didática que favoreça contraposição ao esvaziamento e empobrecimento da educação escolar.

Os fundamentos da didática sob a perspectiva da pedagogia histórico-crítica são apresentados por Ana Carolina Galvão, Tiago Nicola Lavoura e Ligia Márcia Martins no livro Fundamentos da didática histórico-crítica (2019), tendo como pontos principais de análise e proposição 1) A didática histórico-crítica caracteriza-se por uma atividade cuja dimensão ontológica não pode ser desconsiderada; 2) Uma didática histórico-crítica assume dialeticamente a transmissão de conhecimentos como núcleo essencial do método pedagógico; 3) A didática histórico-crítica exige professores com pleno domínio do objeto do conhecimento a ser ensinado aos alunos; 4) A didática histórico-crítica é determinada por uma concepção ampliada de eixo e de dinâmica do ensino pautada na lógica dialética; 5) A didática histórico-crítica reconhece o ensino e a aprendizagem como percursos lógico metodológicos contraditórios e inversos, no interior de um único e indiviso momento. De modo geral, a didática histórico crítica almeja

Superar alguns dos problemas relativos ao atual estágio de desenvolvimento da prática de nossa teoria pedagógica, dando aquele que entendemos ser o correto encaminhamento metodológico para materializar o conceito de educação como mediação da prática social global tomada como ponto de partida e chegada, bem como concretizar seus momentos intermediários de problematização, instrumentalização e catarse (GALVÃO; LAVOURA; MARTINS, 2019, p. 157).

Deste modo, dentre as delimitações desta didática, o planejamento didático é reconhecido como parte constitutiva e essencial do processo de ensino, articulando teoria e prática de maneira intencional. Nesse sentido, o planejamento não é apenas uma ferramenta técnica, mas um ato político de estruturação do ensino visando a promoção do acesso ao conhecimento sistematizado. Assim, a didática histórico-crítica recoloca o planejamento didático como mediador entre a prática social e o desenvolvimento crítico dos alunos, articulando a escolha de conteúdos, estratégias pedagógicas e objetivos educativos em função da formação integral dos sujeitos.

Compreende-se que a educação reflete e intervém nas condições sociais, tendo como finalidade a superação do senso comum por meio da apropriação do conhecimento sistematizado e intencionalmente selecionado, garantindo o desenvolvimento humano em sua totalidade. Recolocando o professor como responsável por organizar e sistematizar o conhecimento de forma intencional e pautado na realidade concreta, entende o aluno como sujeito histórico cuja humanização se dá na apropriação dos conteúdos escolares selecionados de modo a evidenciar o saber acumulado ao longo da história da humanidade.

A didática histórico-crítica, como proposta teórica e prática, se distingue por entender o ensino e a aprendizagem como processos históricos e sociais, inseridos em um contexto específico de relações de classe e poder. Não considerando a didática como simples conjunto de métodos a serem aplicados de forma universal, entende a mesma enquanto campo teórico-prático que organiza o ensino para que o conhecimento sistematizado seja acessado de maneira crítica e contextualizada. Ou seja, o planejamento didático deve ser estruturado de forma que possibilite a articulação entre teoria e prática, permitindo aos alunos uma compreensão crítica do mundo e da realidade social.

Diante do que foi apresentado, torna-se imprescindível compreender o planejamento didático como um elemento constitutivo essencial da didática na prática pedagógica. A análise das tendências pedagógicas revela o lugar que o planejamento ocupa em diferentes abordagens educacionais e evidencia a necessidade de um aprofundamento teórico-metodológico que o vincule diretamente à intencionalidade

formativa. No capítulo seguinte, propomos explorar essa questão com base nos fundamentos da pedagogia histórico-crítica e da psicologia histórico-cultural, reconhecendo o planejamento didático como elemento didático. Esse processo será discutido a partir da tríade conteúdo-forma-destinatário, concebida como um eixo articulador capaz de orientar a estruturação do planejamento nos aspectos de objetivos, conteúdos, procedimentos/recursos e avaliação.

Assim, buscamos compreender como o planejamento didático, fundamentado em uma teoria pedagógica crítica, pode contribuir para a formação integral dos sujeitos e a transformação da prática pedagógica em direção à emancipação social.

4. ANÁLISE DOS ELEMENTOS CONSTITUTIVOS DO PLANEJAMENTO DIDÁTICO A PARTIR DA TEORIA PEDAGÓGICA HISTÓRICO-CRÍTICA

Com as análises do presente capítulo buscamos contemplar o objetivo específico deste trabalho, de examinar os elementos constitutivos do planejamento didático sob a perspectiva da pedagogia histórico-crítica. Assim, o capítulo busca uma análise que contribua para uma compreensão mais completa dos componentes nucleares do planejamento.

Retomando brevemente os níveis de planejamento discutidos no capítulo 2 deste trabalho — planejamento educacional, escolar, curricular, pedagógico e didático —, cabe-nos destacar como cada um deles contribui para uma compreensão completa do planejamento docente.

O planejamento educacional, por sua abrangência nacional, estabelece diretrizes e políticas que condicionam os objetivos gerais da educação e fornecem um quadro normativo para os demais níveis de planejamento. No contexto da pedagogia histórico-crítica, esse nível destaca a necessidade de uma educação orientada para o desenvolvimento integral e emancipador dos sujeitos. O planejamento escolar organiza e aplica essas diretrizes no âmbito das escolas, possibilitando a adaptação das políticas nacionais às especificidades de cada instituição. Esse nível relaciona-se com a prática social e as realidades concretas do ambiente escolar, elementos fundamentais para uma análise contextualizada do planejamento didático.

O planejamento curricular, por sua vez, atua na definição dos conteúdos que devem ser trabalhados em cada etapa da educação, alinhando o ensino às necessidades cognitivo-sociais dos alunos. Em nossa perspectiva, isso exige um aprofundamento sobre a seleção e organização dos conteúdos de modo a contribuir para a formação omnilateral dos estudantes.

O planejamento pedagógico, ou de ensino, agrega as diretrizes curriculares e as organiza de acordo com o contexto das turmas e alunos específicos, enfatizando o papel do professor na mediação do conhecimento.

Finalmente, o planejamento didático concretiza o processo de ensino-aprendizagem diário, e no presente capítulo, buscamos abordá-lo com maior profundidade a partir das categorias de historicidade, totalidade e contradição. A análise de cada um desses elementos constitutivos do planejamento didático na perspectiva da pedagogia histórico-crítica busca revelar como o planejamento docente pode promover não apenas a assimilação de conteúdos, mas o desenvolvimento dos alunos levando em consideração seus contextos sociais e históricos.

Ao introduzirmos esta pesquisa, destacamos as categorias de historicidade, totalidade e contradição. No decorrer da investigação, ao nos debruçarmos sobre a análise do nosso objeto, foi possível verificar as modificações no planejamento ao longo do percurso pedagógico, tanto em sua construção histórica quanto na relação entre ensino e aprendizagem, de modo a contemplar sua historicidade.

Na análise dos diversos tipos de planejamento que compõem a educação nacional, além das inúmeras formas de conceitualizá-lo dentro das teorias pedagógicas que elencamos, aprofundamos a dimensão do planejamento como parte de um todo. Ou seja, ele se apresenta como uma síntese de múltiplas determinações, mas também como uma totalidade de elementos constitutivos. Além disso, exploramos a contradição existente entre ensino e aprendizagem no interior do objeto, a partir das especificidades de cada tendência pedagógica. Isso corrobora para o entendimento de que, para muitas das teorias pedagógicas observadas, o planejamento não se insere como fundamental na prática pedagógica, permanecendo apenas em sua aparência fenomênica.

Buscando compreender o planejamento como constituído pela tríade conteúdo-forma-destinatário, que, por sua vez, se insere na totalidade do trabalho educativo, utilizamos este capítulo para discutir os elementos que compõem o planejamento didático. Entendemos que as questões do que ensinar, como ensinar, a quem ensinar e com quais objetivos são fundamentais para a elaboração de um planejamento comprometido com uma prática pedagógica que busca avanços qualitativos no desenvolvimento dos alunos, almejando um ensino qualificado e a superação de uma perspectiva de planejamento meramente burocrático.

Sendo os princípios da pedagogia histórico-crítica e da psicologia histórico-cultural os guias de nossa investigação, acreditamos que a escola pode contribuir para a transformação da sociedade quando há uma participação comprometida de toda a comunidade escolar e uma seleção rigorosa e dedicada dos conteúdos de ensino, considerando o caráter humanizador dos mesmos, bem como das formas como são apresentados e ensinados. Marsiglia (2011) destaca a importância desse caráter humanizador na educação.

Desta forma, entendemos ser necessário que, por meio das mediações dos conteúdos de ensino, a educação escolar promova o desenvolvimento de seres humanos críticos e criativos, que compreendam os conhecimentos sobre a realidade e a ressignifiquem a partir de suas apropriações. Para que isso aconteça, é preciso proporcionar aos alunos as máximas possibilidades de aprendizado, estabelecendo discussões sobre práticas pedagógicas que considerem as características do desenvolvimento dos mesmos e promovam ações que colaborem com sua formação humana.

Para que esta intenção se concretize, reconhecemos a necessidade de que, além de uma delimitação que compreenda o planejamento como fundamental, sejam pensadas e adequadas as condições objetivas das escolas e professores. Isso não se garante sem investimento, planejamento e políticas públicas voltadas para a educação, além de uma formação consistente dos profissionais da educação, boa infraestrutura nas escolas, melhoria das condições de trabalho e valorização da carreira docente.

Dessa forma, o planejamento didático não deve ser visto como algo que se encerra em si mesmo, mas sim como uma ferramenta que implica a compreensão da dinâmica entre aluno e o entorno social, das características que pautam cada período do desenvolvimento, das condições objetivas dos alunos, professores e da escola, da seleção dos conteúdos de ensino mais desenvolventes, além de uma avaliação constante como meio de reflexão da prática. Na perspectiva histórico-crítica, o planejamento não é uma mera formalidade burocrática, mas um processo intencional e contínuo que orienta a prática pedagógica. Como apontam Candido (2017) e Duarte (2011), o planejamento é uma ferramenta de resistência pedagógica contra as

tendências pós-modernas e neoliberais que esvaziam a educação. Ele permite que o professor organize suas ações de modo a promover a apropriação consciente do conhecimento, indo além da adaptação às demandas imediatas dos estudantes ou do mercado.

Nesse contexto, o método pedagógico propõe uma estrutura dialética do ensino, em que cada passo é pensado em função do desenvolvimento dos alunos e da transformação social. O professor assume o papel central na transmissão dos conteúdos, sendo responsável por construir pontes entre os saberes sistematizados e a realidade concreta dos estudantes, promovendo uma educação crítica e emancipadora (Saviani, 2019).

Recolocando o ato de ensinar como central na prática educativa e rompendo com visões pedagógicas que minimizam o papel do professor e priorizam aprendizagens espontâneas e individualizadas, a pedagogia histórico-crítica, conforme Gobbi et al. (2022), afirma que ensinar não é apenas facilitar o acesso ao conhecimento, mas garantir que os indivíduos se apropriem criticamente dos saberes necessários para compreender e transformar a sociedade.

Nesse sentido, o ato de ensinar é determinante para a formação integral do ser humano, pois é por meio dele que os alunos desenvolvem uma visão do mundo fundamentada na realidade e são capacitados a agir sobre ele. A escola, ao se fundamentar na pedagogia histórico-crítica, assume seu papel social e político, comprometendo-se com uma educação voltada para a superação das desigualdades sociais e para a formação de sujeitos críticos e emancipados.

Para o êxito de uma prática pedagógica comprometida com o desenvolvimento máximo dos sujeitos e que se expresse em um planejamento didático voltado ao acesso da classe trabalhadora a uma educação emancipadora, é necessária uma base teórica que, acreditamos, é proporcionada pela pedagogia histórico-crítica. Segundo Saviani (2009, p. 62),

Uma pedagogia articulada com os interesses populares valorizará, pois, a escola; não será indiferente ao que ocorre em seu interior; estará empenhada em que a escola funcione bem; portanto, estará interessada em métodos de ensino eficazes. Tais métodos situar-se-ão para além dos métodos

tradicionais e novos, superando por incorporação as contribuições de uns e de outros. Serão métodos que estimularão a atividade e iniciativa dos alunos sem abrir mão, porém, da iniciativa do professor, mas sem deixar de valorizar o diálogo com a cultura acumulada historicamente; levarão em conta os interesses dos alunos, os ritmos de aprendizagem e o desenvolvimento psicológico, mas sem perder de vista a sistematização lógica dos conhecimentos, sua ordenação e gradação para efeitos do processo de transmissão-assimilação dos conteúdos cognitivos.

Deste modo, a pedagogia idealizada por Saviani nos coloca diante do desafio da impossibilidade de desvinculação entre educação e a sociedade, sem perder de vista a dinâmica da realidade e sem curvar-se ao ecletismo, pensando em uma prática comprometida com a transformação social.

Para isto, relacionando-se com as categorias dialéticas, o autor elenca como método³⁴ para organização do ensino – no qual se inclui o planejamento do professor – um conjunto de movimentos que tomam a realidade como ponto de partida e de retorno, mas que [...] não pretende ser [meramente] uma prescrição técnica, um conjunto de regras operacionais e superficiais” (Marsiglia, 2013, p. 222), mas sim um fio condutor da planificação da ação docente.

Quando o autor separa, para fins de exposição, o método pedagógico em cinco momentos, ele os caracteriza da seguinte forma: 1) ponto de partida da prática educativa (prática social); 2) problematização; 3) instrumentalização; 4) catarse; e 5) ponto de chegada da prática educativa (prática social qualitativamente superior). Embora explicitados separadamente, esses momentos constituem uma unidade indissociável e interdependente de conceitos que delineiam o processo de transmissão do saber elaborado. É necessário viabilizar as condições de sua transmissão e assimilação, o que implica identificar, organizar, sequenciar e dosar os conteúdos e as formas que melhor cumpram a finalidade educativa (Galvão; Lavoura; Martins, 2019, p. 84).

³⁴ Para leitura aprofundada do método proposto por Saviani, recomendamos a leitura de Saviani (2009, 2008b, 2012a, 2015, 2016 e 2017), Lavoura (2018, 2020), Lavoura e Galvão (2021 e 2015), Lavoura e Martins (2017).

Nessa perspectiva, o planejamento de ensino deve considerar a realidade objetiva como ponto de partida da prática educativa, problematizando a prática social global e oferecendo os instrumentos necessários para que o aluno alcance uma visão mais precisa da realidade. Isso permite ao aluno analisar de maneira mais elaborada a prática social, que não será mais a mesma que se apresentava como ponto de partida, dado que agora conta com o progresso advindo das mediações e apropriações teóricas de análise dos fenômenos (Saviani, 2009).

Ao tratar dos pilares que compõem a especificidade da educação escolar, Saviani (2008a) destaca que seu objeto reside na caracterização do que é necessário para a humanização dos indivíduos. Os sujeitos se humanizam por meio das apropriações consecutivas daquilo que foi produzido pelo gênero humano ao longo da história, ao mesmo tempo em que se identificam as formas mais apropriadas para a transmissão desses saberes essenciais. O saber escolar deve, portanto,

[...] ser tratado pedagogicamente, selecionado, organizado, sequenciado e dosado pelo professor e assimilado pelos alunos em meio às tarefas escolares realizadas (correlação dialética entre *forma* e *conteúdo*), mas que também é determinado pelas finalidades educativas (*objetivos*), pelas possibilidades materiais objetivas da prática educativa (*condições*) e pelo próprio nível de desenvolvimento dos alunos (*destinatário*) (Galvão; Lavoura; Martins, 2019, p. 104, grifo dos autores).

Isto posto, com base na articulação entre educação e desenvolvimento humano proposta por Martins (2013), tomamos como premissa para pensar os elementos constitutivos do planejamento didático a partir da teoria pedagógica histórico-crítica a determinação de que o eixo articulador do planejamento é a tríade conteúdo-forma-destinatário. Esta análise considera um trabalho pedagógico que se orienta pelo conhecimento das características dos sujeitos, assim como pelo que eles já possuem em contraposição ao que ainda não está presente em seu psiquismo, mas que é fundamental ser formado. Para isso, o ponto de partida são os conhecimentos cotidianos, que são conectados àquilo que os alunos ainda não dominam, mas que devem dominar, selecionando procedimentos e recursos que se firmam como práxis educativa, ou seja, a articulação entre teoria e prática.

Visando esse objetivo, pretendemos analisar o planejamento do professor em articulação com a tríade conteúdo-forma-destinatário, considerando objetivos,

conteúdos, alunos, procedimentos, recursos e avaliação. Esses elementos devem ser entendidos como a sistematização do trabalho didático, em que a fragmentação em campos delimitados ocorre apenas para fins de exposição, tendo em conta que eles compõem uma síntese de diversas determinações que não devem ser analisadas sem considerar sua indissociabilidade como parte da totalidade do trabalho educativo.

4.1 A tríade conteúdo, forma e destinatário e sua relação com o planejamento didático

O ser humano é produtor de sua própria existência por meio de sua ação intencional na natureza de modo a transformá-la para adequar às suas necessidades. A evolução do gênero humano é possibilitadora de mudanças na realidade concreta de modo que agregue em si características exclusivas. Por meio de sua atividade vital capaz de criar, produzir e transformar – o trabalho – há diferenciação do gênero humano diante dos demais animais, de modo que

[...] pode-se distinguir os homens dos animais pela consciência, pela religião e por tudo o que se queira. Mas eles próprios começam a se distinguir dos animais logo que começam a produzir seus meios de existência, e esse passo à frente é a própria consequência de sua organização corporal. Ao produzirem seus meios de existência, os homens produzem indiretamente sua própria vida material (Marx; Engels, 2007, p.10).

Enquanto as necessidades dos demais animais são supridas segundo a exigência imediata de sobrevivência de cada espécie, o ser humano responde às demandas geradas pela sua existência por meio de sua ação transformadora sobre seu meio. A diferença reside, portanto, na resposta intencional do gênero humano em busca da produção dos meios para que suas ações se tornem efetivas. Nessa esteira, os objetos naturais são transformados em ferramentas que criam outros objetos, e assim sucessivamente, convertendo o meio natural em meio cultural, resultado do trabalho.

Com esta produção de seu meio e de si mesmo, o ser humano produz história que, ao ser transmitida de geração em geração, consolida que “[...] a produção do homem é, ao mesmo tempo, a formação do homem, isto é, um processo educativo. A origem da educação coincide, então, com a origem do homem mesmo” (Saviani, 2007, p. 154).

Tomando, portanto, o trabalho como princípio educativo, Saviani (2008a) classifica a educação como sendo um dos tipos de trabalho não-material, por concentrar em si a “[...] produção de ideias, conceitos, valores, símbolos, hábitos, atitudes, habilidades” (Saviani, 2008a, p. 12), enquanto o trabalho material configura-se enquanto produção objetiva de instrumentos, objetos etc. Este trabalho não-material deve concentrar, então, as melhores possibilidades sistematizadas de se produzir nos indivíduos a humanidade acumulada pelo conjunto dos seres humanos ao longo da história.

O método pedagógico na perspectiva histórico-crítica inclui a seleção criteriosa dos conteúdos e o desenvolvimento de estratégias didáticas que organizem o ensino de forma intencional e contextualizada. Planejar nessa visão não é apenas organizar atividades, mas compreender a intencionalidade educativa como um movimento dialético entre teoria e prática, entre o que ensinar e por que ensinar. Isto permite que o ensino vá além da memorização e reprodução mecânica, promovendo uma aprendizagem significativa que colabore para a formação desalienada e desalienante dos indivíduos.

Assim, a pedagogia histórico-crítica orienta o planejamento didático como um processo contínuo e dialético, em que as atividades de ensino são pensadas para promover a apropriação do conhecimento e a emancipação do aluno. O ato de ensinar é central porque é nele que o conhecimento é sistematizado e transmitido, sendo uma forma consciente de intervenção na formação do indivíduo e de preparação para a vida em sociedade.

Diante desta premissa, a escola possui a função social de transmissão do saber elaborado e coloca os sujeitos em relação de aprendizagem com as produções necessárias à humanização dos indivíduos, sendo o professor o agente responsável pela seleção e organização do conjunto do patrimônio cultural a ser transmitido. A escola deve selecionar não o conhecimento cotidiano, mas sim aquilo que foge do espontâneo, do comum, de modo a garantir a humanização dos sujeitos, tendo em vista que

[...] a opinião, o conhecimento que produz palpites, não justifica a existência da escola. Do mesmo modo, a sabedoria baseada na experiência de vida dispensa e até mesmo desdenha a experiência escolar, o que, inclusive,

chegou a cristalizar-se em ditos populares como: “mais vale a prática do que a gramática” e “as crianças aprendem apesar da escola”. É a exigência da apropriação do conhecimento sistematizado por parte das novas gerações que torna necessária a existência da escola (Saviani, 2008a, p. 15).

Desta forma, tratando-se desta identificação dos conteúdos mais desenvolventes, é tarefa precípua da escola, em seus planejamentos curriculares e político-pedagógicos, fornecer aos alunos o acesso ao que proporcionem uma aprendizagem mediada pelas produções clássicas da humanidade, sendo o acesso ao saber científico sistematizado uma das condições para a libertação da classe trabalhadora da exploração alienante. É conhecimento clássico aquilo que permanece relevante, resistindo ao tempo e às mudanças sociais, se fundamentando como essencial na aprendizagem e não se opondo ao atual, não excluindo as vivências e nem se confundindo com o tradicional.

A complexa tarefa de seleção de conteúdos e formas do processo educativo não pode ser solucionada em abstrato, mas no contexto da relação entre estudante (destinatário) e conteúdo, considerando-se o sujeito em sua relação com a realidade de forma determinada e qualitativamente diferente em cada período desse processo, de modo que, por meio da dinâmica entre ensino e aprendizagem, possa compreender a realidade como movimento, totalidade e contradição. Segundo Pasqualini e Abrantes (2013, p. 20), cabe à educação escolar,

[...] apresentar aos alunos conteúdos que se contrapõem aos modelos hegemônicos a que estão expostas no cotidiano das relações sociais alienadas e alienantes, principalmente na cristalização de papéis sociais pautados pelos ideais individualistas da competição, da obediência cega e das classificações sociais estratificadas e preconceituosas.

Conforme explorado em capítulo anterior, em que tratamos sobre os documentos legais que estruturam e orientam o sistema educacional brasileiro, é mister compreender que estes apresentam ideias e intenções que afastam os sujeitos da aprendizagem dos conhecimentos clássicos científicos. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), por exemplo, demonstram em suas proposições uma transferência de responsabilidade educativa para os estudantes quando propõem um ensino pautado em competências, que consideram como tudo aquilo que, ao ser aprendido enquanto saber escolar, possa

ser trazido à realidade dos educandos e aplicado em seu cotidiano, sendo um aprendizado válido somente aquilo que serve para sua realização prática.

Esses conteúdos, que preveem aplicação imediata na realidade, esvaziam a importância da seleção de conteúdos pensada a partir da tríade conteúdo-forma-destinatário (Martins, 2013), revelando a intenção de que seja retirado da escola o fundamento de desenvolver a autonomia intelectual e a iniciativa na busca por novos conhecimentos que ressignifiquem a vida cotidiana dos estudantes, distanciando o processo de ensino e aprendizagem daquilo que é especialmente aprendido por meio da transmissão dos conhecimentos científicos mais elaborados, sistematizados.

Diante do exposto, a seleção por parte dos professores daquilo que irá compor seu planejamento didático deve priorizar os conteúdos clássicos, em que se incluem as artes, a ciência, a filosofia. Os objetivos e conteúdos de ensino devem oportunizar, de maneira intencional e sem desvincularem-se de uma forma de exposição adequada e da consideração das particularidades de desenvolvimento dos destinatários das ações educativas, o desenvolvimento de uma visão de mundo que “[...] promova a superação da empiria fetichizada, das aparências - sejam elas falsas ou verdadeiras -, instrumentalizando os indivíduos para a atividade consciente, para a transformação das circunstâncias e de si mesmos” (Martins, 2011, p. 56-57).

O conhecimento clássico, ao ser mediado pelo professor, proporciona aos alunos conquistas mais concretas em seu desenvolvimento, concedendo condições reais de superação dos saberes cotidianos. Compreender a dialética da concretude, bem como a constituição ontológica do ser humano, se faz fundamental para humanização dos sujeitos, sendo a seleção daquilo que se ensina na escola ferramenta precípua neste processo.

Mas, afinal, quais são estes conteúdos, como o planejamento do professor deve contemplá-los em seus objetivos de ensino e qual critério para a seleção dos mesmos? Segundo Duarte (2016, p. 67), “[...] o critério é, portanto, o da plena emancipação humana [...] há que se identificar quais conhecimentos podem produzir, nos vários momentos do desenvolvimento pessoal, a humanização”, e ainda “[...] o

clássico é, em si mesmo, uma unidade entre conteúdo e forma e, ao ser transformado em conteúdo escolar, pode ser trabalhado por meio de diferentes formas didáticas” (p. 109).

Apesar do tema dos clássicos e sua importância para a educação escolar ser amplamente debatido pela pedagogia histórico-crítica ao longo de seus mais de 40 anos de desenvolvimento teórico-prático, são recentes as discussões que avançam diretamente sobre a seleção e definição dos conteúdos nas diferentes áreas de conhecimento. Nesta empreitada, o ponto principal de discussão tem sido a necessidade de se estabelecer uma unidade teórico-metodológica que conduza a seleção destes conteúdos.

Para isto, um dos fundamentos apontados pelos autores dedicados a contribuir com a questão de seleção dos conteúdos nas áreas de conhecimento³⁵ a partir da pedagogia histórico-crítica, ressalta que é preciso “[...] tomar o materialismo histórico e dialético como eixo articulador entre as áreas de conhecimento no currículo e a didática histórico-crítica, em direção ao movimento de busca pela unidade conteúdo e método” (Teixeira, 2021, p. 90). O que ensinar, portanto, é tema expressivo e caro para a teoria pedagógica histórico-crítica, que busca, por meio de diferentes trabalhos, o estabelecimento de meios para uma seleção adequada de conteúdos de ensino, tratando de forma minuciosa e intencional a forma como são apresentados, ensinados e inseridos no planejamento.

Entendemos ser importante, neste ponto de discussão, realizar uma ressalva sobre o método e seleção de conteúdos pela pedagogia histórico-crítica que, nas palavras de Duarte (2016, p.109), assim se explica:

Não existe “a” forma de ensinar da pedagogia histórico-crítica, posto que a decisão pelo emprego de uma estratégia, uma técnica ou um procedimento didático dependerá sempre de uma avaliação que relacione, no mínimo, quatro elementos: quem está ensinando, quem está aprendendo, o que está sendo ensinado e em que circunstâncias a atividade educativa se realiza.

³⁵ No livro *Pedagogia histórico-crítica: 40 anos de luta por escola e democracia* (volume 2), oriundo de evento com o mesmo nome ocorrido em Salvador (BA) em 2021, uma ampla abordagem sobre os conteúdos de ensino das diferentes áreas de conhecimento se dá, com discussões que abrangem educação do campo, história, química, geografia, língua portuguesa, arte, dentre outros.

À vista disto, o que ensinar não se estabelece isoladamente, desvincilhado de como ensinar e para quem ensinar. A tríade, como já frisamos, não existe separadamente, sendo seu tratamento intervinculante uma determinação de sua condição de existência no planejamento didático. O conteúdo e os objetivos não se separam dos procedimentos e recursos necessários para a prática docente, bem como não se separam da multiplicidade dos sujeitos para quem se destinam as ações educativas.

Quando nos referimos aos destinatários, portanto, estamos tratando de seres sociais, imersos em realidades distintas que, por meio das apropriações culturais se humanizam e produzem seu meio, conforme já afirmamos anteriormente. Na educação escolar é importante que o professor compreenda aquilo que compõe o desenvolvimento humano afim de que seja possível, a partir de rigorosa seleção de conteúdos, elencar as formas mais eficazes de transmissão dos mesmos, considerando as particularidades dos sujeitos de acordo com a periodização do desenvolvimento humano postulada pela psicologia histórico-cultural e reconhecida pela pedagogia histórico-crítica enquanto elemento imprescindível para efetivar a prática pedagógica. Portanto, compreender como se compõe o sistema psíquico humano e seu desenvolvimento, para além de determinações puramente biológicas, se torna indispensável. Desta forma,

Ao privilegiar o ensino dos conteúdos historicamente sistematizados, dos conhecimentos clássicos, a pedagogia histórico-crítica faz uma defesa absolutamente alinhada às condições requeridas para o desenvolvimento omnilateral dos sujeitos, no que se inclui a formação de um psiquismo apto a orientar a conduta na base de operações lógicas do raciocínio – análise, síntese, comparações, generalizações e abstrações – , do autocontrole da conduta dos sentidos éticos e estéticos, em suma, apto a sustentar a atividade como unidade afetivo-cognitiva própria a um ser humano. Defende também que as ações de ensino desenvolventes não são aquelas que meramente reproduzem a vida cotidiana, em seu funcionamento tipicamente espontâneo, assistemático, mas aquelas que requerem e ao mesmo tempo promovem a complexificação das funções psíquicas (Martins, 2016, p. 18).

O psiquismo firma-se, portanto, enquanto “[...] unidade material e ideal que se desenvolve socialmente” (Martins, 2013, p. 31). Ou seja, é unidade material por ser composto pelo cérebro (substrato biológico) e pela própria materialidade da realidade que reflete e é ideal por ser composto pela imagem subjetiva da realidade concreta. É construído por meio do conjunto das atividades do meio social, sendo composto por propriedades fundamentalmente distintas em relação aos animais, sendo estas

concebidas enquanto funções psicológicas³⁶ que podem ser classificadas como elementares e superiores.

Assumimos que os limites deste trabalho são insuficientes para que sejam exploradas todas as questões sobre o desenvolvimento das funções psicológicas e do psiquismo³⁷. Desta forma, o que apresentamos é uma leitura direcionada à vinculação destas premissas teóricas à importância do conhecimento acerca do desenvolvimento humano para que sejam alcançadas as formas mais desenvolvidas de planejamento possíveis diante dos destinatários das ações pedagógicas, considerando as formas e conteúdos de ensino.

Nas ideias de Vigotski (1896-1934), a formação da consciência humana e o papel de seu sistema funcional, o psiquismo, coloca em evidência o quanto a humanização se identifica com a superação dos atributos elementares e de suas funções em direção a novas propriedades mais desenvolvidas e exclusivamente humanas, as quais chama de superiores.

São elementares as funções psíquicas possibilitadas pela natureza, sendo comuns aos seres humanos e demais animais, constituindo nosso aparato biológico desde o nascimento. O cérebro humano, por meio das ações sobre a realidade, é capaz de requintar tais funções a ponto de transformá-las. Estas funções têm na apropriação dos signos da cultura um condicionante para que sejam transformadas de “[...] expressões espontâneas em expressões volitivas” (Martins, 2013, p. 15). São signos, portanto,

[...] os estímulos-meios artificiais introduzidos pelo homem na situação psicológica, que cumprem a função de auto estimulação; aplicando a este termo um sentido mais amplo e, ao mesmo tempo, mais exato ao que se dá habitualmente a esta palavra. De acordo com nossa definição, todo estímulo condicionado criado pelo homem artificialmente e que se utiliza como meio para dominar a conduta – própria ou alheia – é signo: sua origem e função (Vigotsky, 1995, p. 83 – tradução nossa).

³⁶ Segundo Martins (2013) são caracterizadas como funções: sensação, percepção, atenção, memória, linguagem, pensamento, imaginação, emoções/sentimentos.

³⁷ Para aprofundamento acerca do desenvolvimento do psiquismo, funções psicológicas superiores e a relação com a educação escolar, recomendamos a leitura de Martins (2013).

A mediação dos signos e o desenvolvimento das funções psíquicas dependerá essencialmente da educação recebida pelo sujeito, das mediações às quais ele foi submetido, suas interações sociais e culturais, que sabemos não serem as mesmas para todos os sujeitos em uma sociedade dividida em classes, fazendo com que seus desenvolvimentos também sejam diferentes. Desta forma, as funções superiores não se desenvolvem de maneira espontânea, mas sim na base de ações que as exijam e as possibilitem, sendo a transmissão de conhecimentos intencionalmente selecionados pela escola um dos principais objetivos de uma educação que tenha em vista o oferecimento de mediações altamente qualificadas para o desenvolvimento do psiquismo (Martins, 2013).

Os destinatários do planejamento do professor não são sujeitos inertes e apenas passíveis de receberem conteúdos escolares e, igualmente, a escola não deve se prestar ao atendimento dos interesses espontâneos e imediatos dos alunos, que caracterizam o que Saviani (2012a, p. 40) denominou como “aluno empírico” e sim, voltar-se ao “aluno concreto”. O autor explica:

O empírico é aquilo que cai sob o campo de nossa percepção sensível; é o aparente, aquilo que aparece diante de nós. É, portanto, de certo modo, uma abstração, pois nossa percepção sensível não alcança as múltiplas conexões e relações que o configuram. Em contrapartida, como assinala Marx (1973, p. 229) no Método da economia política, “o concreto é concreto por ser a síntese de múltiplas determinações, logo, unidade da diversidade”. Assim, apreender o indivíduo em termos concretos significa considerá-lo síntese de múltiplas determinações, síntese de relações sociais, o que coincide com a definição de homem enunciada por Marx na sexta tese sobre Feuerbach: o homem é o conjunto das relações sociais.

Logo, o aluno é sempre um indivíduo concreto que “[...] sintetiza em si as relações sociais próprias da sociedade em que vive e em que se dá o processo de sua educação” (Saviani, 2012a, p. 42).

Não negamos os sujeitos singulares em sua dimensão irrepetível do humano e tampouco suas universalidades enquanto seres pertencentes ao gênero humano inseridos em contexto determinado, como também não suprimimos as particularidades de seu desenvolvimento que podem ser entendidas a partir do estudo

da periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico³⁸. Esta concepção de periodização é estruturada em cinco épocas principais sendo primeira infância, infância, adolescência, idade adulta e velhice e estas épocas se distinguem em períodos.

Prosseguindo, cada período se constitui de uma Atividade cujas características dirigem o desenvolvimento, justificando sua denominação de Atividade dominante ou atividade-guia. Os períodos do desenvolvimento psíquico não têm idade delimitada e nem comportamentos característicos como se estivessem em um formato pré-estabelecido, ao contrário, consideram o desenvolvimento enquanto socialmente pautado, sendo idades fixas impossíveis de serem determinadas.

Conforme esclarece Davidov (1988, p. 70), [...] A situação social do desenvolvimento é, antes de tudo, a relação da criança com sua realidade social”, ou seja, a forma com que os sujeitos se desenvolvem depende exclusivamente dos estímulos que recebem, das mediações a qual têm acesso, suas classes sociais, suas experiências culturais e artísticas.

Em cada período deste desenvolvimento psíquico há uma atividade que é dominante e pela qual as demais se guiarão. O sujeito passa de um período a outro por meio da superação da atividade que conduz seu desenvolvimento naquele momento. A atividade dominante não necessariamente é aquela que dura por mais tempo em determinado período de desenvolvimento, contudo é aquela que mais produz o desenvolvimento.

Em termos de ensino, Marsiglia e Saccomani (2016, p. 349) postulam que,

O bom ensino não é aquele que se limita ao nível de desenvolvimento real (atividade guia do período), mas aquele que desenvolve ações que se efetivam partindo da área de desenvolvimento iminente, isto é, das linhas acessórias de desenvolvimento, criando as premissas da atividade dominante do período posterior.

A atividade-guia, condutora do desenvolvimento em cada período, não atua sozinha de forma isolada e nem se dissipa com o momento de transição de uma atividade dominante a outra. Conduz para um processo de constante movimento, em que uma

³⁸ Para conhecimento aprofundado acerca da periodização do desenvolvimento psíquico sob a perspectiva histórico-cultural, recomendamos a leitura de Martins; Abrantes; Facci (2016).

atividade-guia depende da outra para que sejam dados os saltos qualitativos necessários para o avanço do desenvolvimento.

Antes do prosseguir com ênfase no planejamento didático para cada período do desenvolvimento, considerando suas atividades-guia e observando a tríade conteúdo-forma-destinatário, são necessários algumas elucidações.

A educação básica brasileira compõe-se de três etapas: educação infantil, ensino fundamental e ensino médio e, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, a educação básica é obrigatória a partir dos quatro anos de idade. Para a pesquisa em tela, a delimitação por explorar o planejamento didático tomando a Base Nacional Comum Curricular como referência legal se dá por escolha das autoras, que consideram importante o estudo dessa etapa educacional (educação infantil e ensino fundamental) diante das possibilidades de intervenções e experiências educativas de alta qualidade na educação infantil potencializando repercussões duradouras no desenvolvimento psíquico e no comportamento escolar futuro, o ensino médio.

Portanto, são consideradas para o estudo as crianças e adolescentes contemplados pelo texto da Base Nacional Comum Curricular que define os seguintes níveis: Creche, que compreende crianças de 0 a 3 anos; Pré-escola, compreendendo crianças de 4 a 5 anos; Ensino Fundamental 1 (anos iniciais, 1º ao 5º ano), para crianças de 6 a 10 anos e Ensino Fundamental 2 (anos finais, 6º ao 9º ano), para crianças a partir de 11 anos até adolescentes de 14 anos.

A Base apresenta campos de experiências a serem contemplados na educação pré-escolar e creche e componentes curriculares a serem contemplados no ensino fundamental. Como campos de experiência, tem-se: O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação; Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações. Para os componentes curriculares, o documento destaca: Linguagens: português, artes, educação física e inglês; Matemática; Ciências da natureza; Ciências humanas: história e geografia; Ensino religioso.

Quando assume campos de experiência como estrutura de sua ação pedagógica, a BNCC entende, segundo o documento complementar à Base “Campos de experiências: efetivando direitos e aprendizagens na educação infantil”, que

[...] o currículo por campos de experiências defende a necessidade de conduzir o trabalho pedagógico na Educação Infantil por meio da organização de práticas abertas às iniciativas, desejos e formas próprias de agir da criança que, mediadas pelo professor, constituem um contexto rico de aprendizagens significativas. Assim, os campos de experiências apontam para a imersão da criança em situações nas quais ela constrói noções, afetos, habilidades, atitudes e valores, construindo sua identidade. Eles mudam o foco do currículo da perspectiva do professor para a da criança, que empresta um sentido singular às situações que vivencia à medida que efetiva aprendizagens (Brasil, 2018, p. 10).

Ao priorizar competências, a BNCC adota um viés neotecnista que reduz a complexidade do ato educativo, pois a BNCC não orienta o professor quanto à efetivação de um planejamento didático que promova uma compreensão real e contextualizada do conhecimento.

Segundo Pina e Gama (2020), ao focar-se em uma formação voltada ao mercado de trabalho, a Base ignora a prática social que precisa ser problematizada e limita o processo de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, a organização do conteúdo na BNCC revela-se insuficiente, pois negligencia a formação integral dos estudantes, promovendo apenas uma reprodução de saberes cotidianos.

A limitação da Base também se evidencia na ausência de uma proposta pedagógica que oriente de forma clara as ações do professor. Como argumenta Saviani (2016a), este documento restringe-se a uma padronização que obscurece a autonomia do docente na criação de estratégias pedagógicas que realmente dialoguem com a realidade dos alunos. A Base, portanto, define objetivos de aprendizagem que permanecem na esfera empírica, abordando o aluno de forma superficial e mecânica, sustentando uma visão fragmentada, que não distingue o aluno empírico do aluno concreto.

Em contrapartida, a pedagogia histórico-crítica propõe um método pedagógico que instrumentaliza o professor, oferecendo um caminho objetivo para o desenvolvimento do aluno na prática social, enfatizando um planejamento didático que permita ao aluno

apropriar-se criticamente do conhecimento. Visa um desenvolvimento que propicie ao aluno uma compreensão dos conhecimentos de forma que os relacione com suas experiências e com a estrutura social, promovendo uma mudança qualitativa em sua percepção do mundo e de si mesmo. Para isto, é considerado o aluno em sua totalidade concreta, ou seja, como um sujeito histórico e socialmente determinado.

Dessa forma, a pedagogia histórico-crítica destaca a necessidade de se superar a BNCC ao proporcionar uma educação que busca a transformação social e não apenas a adequação do indivíduo ao mercado, expandindo as possibilidades da prática pedagógica ao propor uma articulação entre conteúdo, forma e destinatário.

Em relação ao papel do professor no processo educativo, enquanto a BNCC limita-se a fornecer orientações curriculares mínimas, frequentemente desarticuladas da realidade concreta das salas de aula, a pedagogia histórico-crítica busca instrumentalizar o docente para que ele assuma um papel ativo na condução do processo formativo, promovendo o ensino a partir das necessidades e contextos históricos dos estudantes (Pina; Gama, 2020). Saviani (2016a) argumenta que a ausência de uma base teórico-metodológica na Base Nacional Comum Curricular para orientar o planejamento docente resulta em uma prática educativa fragmentada, comprometendo a construção de saberes significativos e críticos. Assim, ao oferecer ao professor uma estrutura pedagógica com foco na prática social e na criticidade, a pedagogia histórico-crítica busca alcançar o desenvolvimento integral do aluno, estimulando um processo educacional que transcende o tecnicismo da BNCC.

Nesse contexto, a Base emerge como uma ferramenta que potencializa a alienação no com texto escolar ao instituir um currículo centrado em competências e habilidades padronizadas, que não consideram as especificidades e as realidades dos alunos e do contexto das escolas. Ao promover uma educação funcional, voltada para a formação de sujeitos que se ajustem às demandas do mercado, tende a desarticular o vínculo dos alunos com o conhecimento, transformando a aprendizagem em uma mera preparação para o desempenho em avaliações e atividades que não refletem suas realidades.

Assim, ao balizarem suas práticas pela a BNCC, os educadores podem se ver compelidos a adaptá-las a uma lógica de conformidade que restringe sua autonomia pedagógica. Essa conformidade, por sua vez, resulta na alienação do professor em relação ao seu papel formativo, visto que ele se torna executor de uma proposta curricular que não dialoga com sua própria formação e suas concepções pedagógicas

Em lugar de promover um ambiente de aprendizado que questione e critique a realidade social, a BNCC impõe uma lógica de ensino que visa preparar o aluno para um mundo que frequentemente o marginaliza. Em vez de empoderar os alunos por meio de um conhecimento que os ajude a entender e transformar sua realidade, os posiciona como meros receptores de (poucas) informações, distantes do processo de construção do saber.

Isso implica na necessidade de um planejamento didático que transcenda a subsunção às diretrizes da Base Nacional Comum Curricular e que busque a formação de um sujeito consciente de seu papel na sociedade. Portanto, a superação da alienação promovida por este documento nos remete aos princípios da pedagogia histórico-crítica, de modo a priorizar uma formação integral do aluno e a construção de saberes significativos a partir de sua prática social.

Portanto, a luta contra a alienação imposta pela BNCC deve se traduzir em práticas educativas que reestabeleçam a conexão entre o conhecimento e a realidade, permitindo que tanto alunos quanto professores se apropriem do processo educativo de forma significativa e transformadora.

Embora a Base Nacional Comum Curricular seja um elemento central da educação básica no Brasil, seu papel aqui não é o foco primário de análise. No entanto, torna-se necessário confrontá-la, uma vez que, em sua forma atual, representa um entrave para a concretização de uma prática pedagógica emancipadora. As proposições deste documento, ao definirem um currículo nacional que se pauta em competências e habilidades genéricas, resultam em um esvaziamento de conteúdos, propondo uma abordagem que, ao invés de fomentar a formação e integrada do aluno, limita-se à promoção de uma instrução fragmentada e funcional.

Diferentemente, a pedagogia histórico-crítica contrapõe-se aos parâmetros simplificados da Base, sendo esse enfrentamento essencial para que se demonstre como a esta teoria pedagógica oferece uma perspectiva que não se limita a reproduzir o *status quo*, mas que busca contribuir para transformar as condições materiais da sociedade por meio de uma prática educativa dialética e historicamente situada, pois considera a formação do sujeito concreto — aquele que é visto em sua totalidade social e histórica —, e não no sujeito empírico, fragmentado e isolado, que a Base promove.

Ao assumir uma visão fragmentada do indivíduo, a BNCC desconsidera o papel fundamental da educação na superação das contradições sociais, promovendo uma educação funcional e alheia à questionamentos quanto a realidade social. Nesse sentido, a pedagogia histórico-crítica busca superar por incorporação a Base nacional Comum Curricular, visando não apenas suplantá-la, mas transformar e transcender os limites estabelecidos, ampliando suas potencialidades e propondo outros parâmetros. Compreendemos, portanto, que a Base deve ser reorientada para incluir uma prática pedagógica que instrumentalize o professor e promova um processo educacional que busque a emancipação do sujeito na prática social, um processo essencial para a formação de uma consciência transformadora.

Nesse contexto, para a pedagogia histórico-crítica, o planejamento didático deve ser um instrumento capaz de vincular o conteúdo com a realidade social, permitindo ao aluno não apenas absorver informações, mas também entender sua posição na sociedade e intervir na mesma.

O modo da Base pensar o currículo nos leva a entender que o aluno é capaz de, por meio de suas experiências cotidianas e manifestações espontâneas no dia a dia escolar, eleger aquilo que lhe é necessário para apreensão de mundo. Além disto, coloca o professor como parte deste processo, mas não como aquele que irá conduzir a criança ao seu desenvolvimento o aproximando das produções humanas, mas sim como um auxiliador na resolução das questões levantadas pelos alunos. Esta visão conduz a prática pedagógica para um não-diretívismo, em que o adulto se desloca de sua posição de par mais desenvolvido assumindo o professor uma posição de acólito. Deste modo,

[...] se o sujeito aprende interagindo com o meio, seu desenvolvimento resulta daquilo que ele vive, experiencia, a partir do seu próprio interesse pessoal e particular. Sendo assim, caberia à escola respeitar tais interesses e esforçar-se para atendê-los, numa clara afinidade aos preceitos escolanovistas, ao conferirem centralidade à subjetividade dos alunos, em detrimento da objetividade do conhecimento e do trabalho pedagógico (Pasqualini; Martins, 2020, p. 435).

A defesa de que ter um “[...] professor sensível e atento é fundamental para que as crianças vivam experiências mediadoras de aprendizagens valiosas nas quais expressem seus desejos e descobertas por meio do corpo, de gestos e/ou de palavras” (Oliveira, 2018, p. 13), nos conduz a pensar que, ao contrário, é preciso que seja feito “[...] o resgate do professor como um intelectual que deve possuir saberes teóricos e práticos sólidos, não bastando apenas gostar de crianças, o professor aqui é alguém que deve possuir amplo capital cultural” (Arce, 2007, p. 32).

Apesar das premissas materialistas-dialéticas que embasam tanto a pedagogia histórico-crítica quanto a psicologia histórico-cultural apresentarem fundamentações e concepções educacionais antagônicas à Base Nacional Comum Curricular os quadros que discutiremos a seguir mencionam a BNCC enquanto referência normativa, tendo em vista ser ela um dos principais documentos legais a sistematizar e balizar a organização do ensino nacional, cobrada que seja seguida pelos professores no planejamento de suas ações didáticas.

Para que possamos apresentar nossas delimitações e proposições acerca do planejamento didático que considere em sua elaboração a tríade conteúdo-forma-destinatário como base fundante, elaboramos quadros com exemplos daquilo que consideramos ser o que mais se aproxima do que buscamos como objetivo principal desta pesquisa, ou seja, a análise dos elementos constitutivos do planejamento didático a partir da pedagogia histórico-crítica. Para isto, tomamos a disciplina de Artes como exemplo por ser comum entre as três etapas educativas que abordamos, sendo elas: creche, educação infantil e ensino fundamental (séries iniciais e séries finais).

De modo a explorar as possibilidades de um planejamento didático pautado pela pedagogia histórico-crítica e pela psicologia histórico-cultural, apresentaremos nos quadros a seguir a especificidade: Primeira infância – crianças de 0 a 1 ano, Primeira infância – crianças de 2 a 3 anos, Infância – crianças de 4 a 5 anos, Infância – 6 a 10

anos e Adolescência inicial – 11 a 14 anos. Reiteramos que a divisão etária pela qual a periodização do desenvolvimento histórico-cultural se apresenta, não caracteriza um desenvolvimento linear, tendo em vista o desenvolver humano ser guiado, principalmente, pelas relações de cada indivíduo constituídas socialmente.

Nos quadros, apresentamos as principais particularidades dos destinatários, os conteúdos tomados a partir do eixo do conhecimento a ser contemplado, dos saberes que nele se incluem, dos objetivos da aprendizagem que se pretende e das suas relações com aquilo delimitado pela BNCC (ainda que entendamos que a proposição histórico-crítica vai muito além do reduzido escopo da Base), bem como as possíveis formas de ensino, observando os procedimentos de ensino e a possibilidade de materiais. Para a elaboração deste material foram tomados como influência o Currículo para a Rede Pública Municipal de Ensino de Cambé – Educação Infantil (2020), o Currículo comum para ensino fundamental municipal de Bauru (BAURU, 2022) e a Proposta Pedagógica da Educação Infantil do Sistema Municipal de Ensino de Bauru³⁹ (PASQUALINI; TSUHAKE, 2016).

Compreendendo que para além do planejamento didático temos o plano de aula do professor como produto, apresentamos também possibilidades de elaboração de planos de aulas, formuladas a partir de excertos dos planejamentos didáticos apresentados, de forma a ilustrar as possibilidades educativas que se desvelam como possibilidade ao se estruturar um planejamento didático que considere a tríade como base. Estes planos de aula incluem o tema da referida aula, o objetivo geral, o conteúdo a ser explorado e os procedimentos e recursos necessários. Importante destaque é que o que apresentamos como proposições não pretende, de forma alguma, suplantam o planejamento didático a ser elaborado pelos docentes em suas particularidades de ensino. Não trazemos estas proposições como modelos a serem replicados de forma deslocada da realidade de aprendizagem dos alunos – o que descaracterizaria por completo aquilo sustentado pela pedagogia histórico-crítica –

³⁹ A seleção destes materiais como referência para nossas elaborações se dá pelo fato de serem currículos pensados e formulados de forma cuidadosa sob as premissas da pedagogia histórico-crítica e da psicologia histórico-cultural.

mas como representação daquilo que consideramos como possibilidade para se pensar o planejamento a partir desta teoria.

Tratando das crianças de 0 a 5 anos e dos campos de experiências delimitados pela Base, temos as seguintes premissas como orientações: o campo “O eu, o outro e o nós”, desponta com a intenção de abordar o desenvolvimento pessoal e social da criança. Em síntese, a intenção é desenvolver conhecimento acerca de si mesmo, bem como o respeito ao outro. Já o campo “Corpo, gestos e movimentos” foca nas atividades pedagógicas que desenvolvam a coordenação motora das crianças, na intenção de que essas conheçam melhor o seu corpo, bem como a sua utilização e autocuidado. O campo “Traços, sons, cores e formas” tem como intenção a apresentação às crianças das produções artísticas, culturais e científicas, locais e universais. Em “Escuta, fala, pensamento e imaginação”, o intuito é de trabalhar o falar e o ouvir, considerando os mesmos como atos de apropriação da linguagem trabalhando a comunicação verbal com o foco na fala e escuta. Por fim, o campo de experiência “Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações” surge com o propósito de abordar sobre noções daquilo que o próprio nome do campo aponta, espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.

O que é definido por estas delimitações dos campos de experiência, mesmo que exposto de modo que se afaste das determinações por áreas de conhecimentos, “[...] aponta conteúdos culturais e histórico-sociais que podem e devem compor e enriquecer as experiências infantis (Pasqualini; Martins, 2020, p. 440), corroborando que há ensino na educação infantil e este deve se preocupar com os conteúdos, as formas de ensinar e os destinatários da ação educativa.

Na primeira infância, mais especificamente do nascimento ao primeiro ano de vida, o bebê tem seu desenvolvimento quase que totalmente guiado apenas pelas sensações e pela percepção. Tendo como atividade-guia a comunicação emocional direta este primeiro ano de vida é marcado pela contradição que existe na relação de máxima sociabilização da criança e sua mínima possibilidade de comunicação sendo a comunicação com o adulto condição de primeira para o desenvolvimento da criança, que interage com o mundo por mediações em que “[...] o reconhecimento dessas

características pelo professor (adulto social) na organização das situações de aprendizagem é que possibilitará o adequado planejamento pedagógico” (Marsiglia; Saccomani, 2016, p. 350).

Neste momento, em especial, são necessários conteúdos específicos de formação operacional⁴⁰ compreendendo as especificidades da faixa etária, referindo-se àquilo que deve ser proporcionado pela ação docente no que diz respeito ao desenvolvimento dos bebês. Não se trata, portanto dos saberes científicos transpostos e organizados em saberes escolares, tendo em vista a especificidade desta etapa do ensino, mas sim conteúdos que proporcionarão ao bebê as aquisições necessárias para seu desenvolvimento, conforme é possível observar no quadro a seguir (quadro 2):

⁴⁰ Martins (2009), ao discorrer sobre os conteúdos mais desenvolventes para as crianças pequenas, elenca os conteúdos teóricos e operacionais, que se distinguem entre “[...] conteúdos que são diretamente ensinados e aprendidos pelas crianças em seus conteúdos conceituais, e conhecimentos que, indiretamente, fundamentam a ação do professor em suas intervenções educativas desenvolventes (Pasqualini; Martins, 2020, p. 442).

Quadro 2: Planejamento didático – Atividade-guia comunicação emocional direta

Planejamento didático		
<p>DESTINATÁRIO Alunos para qual a aula se direciona, suas especificidades do desenvolvimento e necessidades de aprendizagem; para quem ensinar.</p>	<p>Atividade-guia comunicação emocional direta: desenvolvimento quase que totalmente guiado pelas sensações e percepção; comunicação com o adulto como condição de maior importância para o desenvolvimento, interação com o mundo por mediações.</p>	
<p>CONTEÚDO Reunião dos objetivos de ensino e seleção dos conteúdos para que estes sejam alcançados; o que/para que ensinar.</p>	<p>Eixo do conhecimento: Artes - música</p>	<p>BNCC</p>
	<p>Saberes e conhecimentos: Fenômeno acústico: som e silêncio; Fontes sonoras; Gêneros musicais.</p> <p>Objetivos de aprendizagem: despertar atenção para o som e o silêncio e para as fontes sonoras; desenvolvimento da atenção, da concentração, da percepção auditiva; acesso ao produto musical elaborado pela cultura humana ao longo da história; aguçar a percepção auditiva do entorno sonoro.</p>	<p>Traços, sons, cores e formas (EI01TS01⁴¹). Explorar sons produzidos com o próprio corpo e com objetos do ambiente; (EI01TS04) Explorar diferentes fontes sonoras e materiais para acompanhar brincadeiras cantadas, canções, músicas e melodias; (EI01TS05) Imitar gestos, movimentos, sons, palavras de outras crianças e adultos, animais, objetos e fenômenos da natureza.</p>
<p>FORMA Procedimentos adotados para a realização das atividades, formas de execução e materiais necessários; como ensinar.</p>	<p>Procedimentos de ensino: contato e manipulação de objetos sonoros e escuta de sons; exploração de possibilidades sonoras com a voz; repetição dos sons emitidos pelo bebê; emissão de sons de vogais e consoantes; imitação dos sons do meio ambiente, ruídos e sons de animais; movimentação das partes do corpo acompanhando o ritmo ou pulso da canção.</p> <p>Materiais possíveis: objetos cotidianos, brinquedos, instrumentos musicais, sons da natureza, da voz e os sons corporais; brinquedos sonoros populares, instrumentos étnicos, brinquedos populares, pios de pássaros, instrumentos folclóricos, músicas folclóricas; músicas infantis que fogem ao senso comum; músicas de outros países e culturas; música erudita e música popular</p>	

Fonte: elaboração própria

⁴¹ Na Base Nacional Comum Curricular, cada objetivo de aprendizagem e desenvolvimento é identificado por um código alfanumérico. O primeiro par de números indica o grupo por faixa etária (01: Bebês de zero a 1 ano e 6 meses; 02: Crianças bem pequenas de 1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses; 03: Crianças pequenas de 4 anos a 5 anos e 11 meses). O segundo par de letras indica o campo de experiências (EO: O eu, o outro e o nós; CG: Corpo, gestos e movimentos; TS: Traços, sons, cores e formas; EF: Escuta, fala, pensamento e imaginação; ET: Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações). O último par de números indica a posição da habilidade na numeração sequencial do campo de experiências para cada grupo/faixa etária. Reiteramos que não aderimos às ideias pedagógicas da BNCC, mas julgamos pertinente demonstrar, por um lado, o enxugamento dos objetivos trazidos na Base e, por outro, revelar que ao buscar um trabalho didático consistente estamos indo além das parcas elaborações da BNCC.

Ao trabalhar os aspectos sociais e afetivos essenciais para o ensino desenvolvente, reforça-se a importância de compreender a dimensão emocional como parte do processo educativo tomando o desenvolvimento cognitivo como intimamente ligado aos aspectos afetivos, conforme destacado por Martins (2013).

Para os bebês, a distinção entre som e silêncio é uma oportunidade para iniciar a exploração auditiva do mundo. Essa vivência contribui para a construção de um repertório sensorial que é fundamental para o desenvolvimento da linguagem. Em contrapartida, ao despertar a atenção para as fontes sonoras, como instrumentos musicais, sons da natureza e ruídos cotidianos, permite que os bebês explorem e compreendam a diversidade sonora que os cerca, sendo a exploração de sons do ambiente uma forma de conectar as crianças com sua realidade, estimulando a curiosidade e o interesse pelo mundo (Saviani, 2001).

Para bebês, ouvir músicas, participar de brincadeiras sonoras e realizar jogos de repetição sonora são formas eficazes de desenvolver a atenção e a concentração, essenciais para o aprendizado futuro. Partindo da premissa de que a educação escolar deve ser intencional, é necessário que educadores estabeleçam atividades que estimulem essas capacidades.

Tomando a importância da formação cultural como parte do desenvolvimento integral dos indivíduos, é importante ter contato com diferentes estilos musicais e expressões sonoras que fazem parte do patrimônio cultural da humanidade. Essa diversidade de experiências sonoras não só enriquece o repertório, mas também estimula a formação de uma identidade cultural.

Ao estimular a interação ativa com o ambiente, permitindo que os educandos desenvolvam consciência fundamentada na realidade sobre o que os cerca, explorar sons do cotidiano, como o canto dos pássaros, o barulho de objetos e as vozes familiares, é fundamental para a formação de uma percepção auditiva apurada e para a construção de referências sobre seu ambiente (Saviani, 1996).

Tomando o apresentado no quadro anterior como possibilidade de planejamento didático, é viável, a partir do mesmo, que o professor elabore suas aulas de formas mais individualizadas, conforme as particularidades e necessidades de

desenvolvimento de seus alunos. No quadro 3 buscamos um exemplo de plano de aula com o objetivo de exploração das fontes sonoras com os bebês.

Quadro 3: Plano de aula: Fontes sonoras

Plano de aula – fontes sonoras	
Tempo: aproximadamente 30 minutos	Série/Grupo: Grupo 2
Objetivo geral	Explorar diferentes fontes sonoras e materiais para acompanhar brincadeiras cantadas, canções, músicas e melodias.
Conteúdo	Fontes sonoras: exploração de diferentes sons.
Procedimentos	<p>Proporcionar às crianças a escuta de diferentes sons; contato/manipulação de diferentes objetos sonoros.</p> <p>Contexto prévio: selecionar/confeccionar materiais que emitam sons que despertem a atenção das crianças: chocalhos com grãos finos e grossos, molhos de chaves, saquinhos com moedas lacrados, pau de chuva, latas e potes. Reunir estes objetos na “Caixa dos sons”.</p> <p>Primeiro momento: Reunir as crianças e apresentar a “Caixa dos sons” e os diferentes objetos/sons selecionados chamando a atenção para que os relacionem com o mundo (barulho de chuva, do vento, do mar, por exemplo).</p> <p>Segundo momento: Permitir livre exploração das crianças dos objetos/sons apresentados.</p>
Recursos	<ul style="list-style-type: none"> • Caixa para alocar os materiais sonoros. • Materiais sonoros confeccionados/selecionados. • Brinquedos do cotidiano do grupo que emitem som. <p>Espaço de realização: sala de referência do grupo, previamente organizada.</p>
Observações: Os objetos sonoros podem ser confeccionados junto às crianças em ações anteriores ou em parceria com as famílias.	

Fonte: elaboração própria

O plano apresentado no quadro 3, a partir do tema das fontes sonoras, exemplifica como o planejamento didático pode integrar conhecimento científico e expressões artísticas. Esse tipo de abordagem é coerente com a necessidade de um ensino que articule diferentes áreas do conhecimento e contribua para a formação omnilateral, conforme discutido por Duarte (2015). A atividade permite que os alunos compreendam fenômenos sonoros em diferentes contextos, estimulando a curiosidade científica e a sensibilidade artística.

A abordagem das fontes sonoras favorece a integração entre ciência e arte, mostrando que o conhecimento deve ser multidisciplinar e contextualizado. A proposta busca vincular a percepção sensorial e a aprendizagem significativa.

Com as conquistas alcançadas no primeiro ano de vida, nota-se na criança um direcionamento maior de sua atenção para a atuação com objetos. Por meio do desenvolvimento da linguagem se ampliam as suas possibilidades de interação sendo agora capaz de manifestar seus interesses por meio da interação verbal, mesmo que rudimentar, e com o auxílio gestual.

A atividade-guia deste período se caracteriza enquanto objetual-instrumental (ou objetual manipulatória) e direciona que a criança, com a mediação realizada pelos adultos, intensifique sua atuação no mundo concreto por meio dos objetos. Para isto, é necessário o estabelecimento de conteúdos que tenham como objetivos nucleares a aquisição de linguagem compreensiva e posteriormente o domínio da linguagem oral/fala, a progressiva e apropriação dos nomes dos objetos bem como suas propriedades, funções e modos sociais de uso, a conquista da sensomotricidade (Pasqualini; Martins, 2020). Desta forma,

[...] o planejamento destinado a essa faixa etária deve incluir atividades práticas de manipulação que levem em conta o desenvolvimento da percepção (espaço, forma, tamanho, propriedades etc.); promoção de experiências de associação, repetição, treino de memória; realização de pequenas tarefas de autocuidado e organização do espaço; treino de observação dos objetos. Excelentes recursos para estas ações são, por exemplo, a literatura e as artes cênicas (Marsiglia; Saccomani, 2016, p. 354).

Observando as características elencadas, observa-se no quadro 4 uma possibilidade de planejamento didático:

Quadro 4: Planejamento didático – Atividade-guia objetual-instrumental

Planejamento didático		
<p>DESTINATÁRIO (Alunos para qual a aula se direciona, suas especificidades do desenvolvimento e necessidades de aprendizagem; para quem ensinar)</p>	<p>Atividade-guia objetual-instrumental: a criança tem maior direcionamento de sua atenção para a atuação com objetos; intensificação de sua atuação no mundo concreto por meio da interação verbal – mesmo que rudimentar – e gestual.</p>	
<p>CONTEÚDO (Reunião dos objetivos de ensino e seleção dos conteúdos para que estes sejam alcançados; o que/para que ensinar)</p>	<p>Eixo do conhecimento: Artes – artes visuais</p>	<p>BNCC</p>
	<p>Saberes e conhecimentos: desenho; pintura; colagem.</p> <p>Objetivos de aprendizagem: ampliação do repertório artístico das crianças; desenvolvimento da sensibilidade estética, da percepção, da imaginação e da capacidade criadora; acesso ao acervo histórico artístico; exploração dos sentidos e da relação ativa com o mundo físico; experimentação dos processos artísticos e de obras realizadas por artistas nacionais e internacionais; manipulação de instrumentos percebendo suas funções.</p>	<p>Traços, sons, cores e formas (EI02TS02) Utilizar diferentes materiais, suportes e procedimentos para grafar, explorando cores, texturas, superfícies, planos, formas e volumes; (EI02TS03) Expressar-se por meio de linguagens como a do desenho, da música, do movimento corporal, do teatro.</p>
<p>FORMA (Procedimentos adotados para a realização das atividades, formas de execução e materiais necessários; como ensinar)</p>	<p>Procedimentos de ensino: pinturas e desenhos em diferentes suportes e com diferentes materiais; recorte e colagem; manipulação de materiais variados; desenhos de observação: objetos, pessoas, plantas, cenas cotidianas etc.; criação e composição artísticas a partir de obras de arte; comparação entre imagens de diferentes linguagens.</p>	
	<p>Materiais possíveis: pincéis, rolinhos, canetinhas, canetões, giz de cera, carvão, papelão, papel pardo, caixas de papelão, blocos de madeira, sucatas, papéis coloridos, lãs, tecidos, tampas, jornal, terra, areia, farinha, cola, elementos da natureza, fitas adesivas, fotografias, imagens, vídeos, objetos artesanais culturais etc.</p>	

Fonte: elaboração própria

Na exploração da atividade guia objetual-instrumental, há o destaque, no conteúdo apresentado (quadro 4), da relação entre conhecimento teórico e sua aplicação prática. Conforme reforçam Gobbi et al. (2022), o trabalho é uma categoria educativa central, e o uso de instrumentos em atividades didáticas aproxima os estudantes das produções humanas e do conhecimento aplicado, potencializando o desenvolvimento integral. Deste modo se incentiva a relação prática entre conhecimento e aplicação, fundamentando-se na noção de que o trabalho é princípio educativo.

Para crianças pequenas, a exposição a diferentes formas de arte, como música, dança e artes visuais, é essencial para desenvolver uma apreciação estética que vai

além do cotidiano. Essa ampliação de repertório ajuda as crianças a contextualizarem e reconhecerem diferentes expressões artísticas como parte de sua cultura (Saviani, 1996).

A sensibilidade estética é desenvolvida por meio de experiências que estimulem os sentidos e a imaginação, permitindo que as crianças expressem suas emoções e pensamentos de maneira criativa. O acesso ao acervo histórico-artístico também é fundamental. Embora crianças nessa faixa etária não compreendam a história da arte de maneira formal, é essencial que tenham acesso a obras e artistas que façam parte do que há de mais elevado no patrimônio humano genérico. A introdução de obras de artistas nacionais e internacionais proporciona uma base para a formação de uma identidade cultural que se desenvolve ao longo do tempo (Saviani, 2002).

Para crianças cuja atividade guia é objetual-instrumental, explorar os sentidos por meio de atividades artísticas e sensoriais permite que desenvolvam uma compreensão mais rica do mundo ao seu redor. Essa exploração ativa é fundamental para o desenvolvimento cognitivo e afetivo, permitindo que as crianças façam conexões entre suas experiências e o ambiente (Saviani, 1996).

Por meio da experimentação, as crianças têm a oportunidade de se envolver com materiais e técnicas artísticas, desenvolvendo suas habilidades motoras e criativas, sendo a manipulação de instrumentos, percebendo suas funções, uma experiência significativa para o desenvolvimento das crianças.

Com base no planejamento didático apresentado no quadro 4, é possível ao professor abordagem mais específica de acordo com as particularidades e necessidades de desenvolvimento de seus alunos, conforme apresenta o quadro a seguir (quadro 5), em que se apresenta um plano de aula que almeja proporcionar às crianças o contato e a experimentação de diferentes suportes e materiais de pintura.

Quadro 5: Plano de aula: pintura em diferentes suportes

Plano de aula - pintura em diferentes suportes	
<p>Tempo: aproximadamente 1 hora</p> <p>Série/Grupo: Grupo 2</p>	
Objetivo geral	Apresentar e utilizar diferentes materiais, suportes e procedimentos para grafar, explorando cores, texturas, superfícies, planos, formas e volumes.
Conteúdo	Pintura
Procedimentos	<p>Proporcionar às crianças o contato e a experimentação de diferentes suportes e materiais de pintura.</p> <p>Contexto prévio: Selecionar os materiais a serem utilizados na ação e se necessário, apresentá-los previamente às crianças. Distribuir as caixas em posições diferentes, colar os papéis em locais variados, explorando o ambiente. Fixar o plástico transparente de modo que as crianças possam explorar os dois lados.</p> <p>Primeiro momento: Reunir as crianças em roda para explicar a atividade. Apresentar os objetos que serão utilizados e orientá-las quanto à divisão para que todos possam participar.</p> <p>Segundo momento: Deixar que as crianças tenham iniciativas na exploração dos instrumentos, suportes e tintas. Orientar o uso dos materiais para evitar desperdícios. Após o período de exploração e produção, orientar as crianças para a organização do ambiente e dos materiais, além da limpeza de si mesmos.</p>
Recursos	<ul style="list-style-type: none"> • Caixas de papelão em tamanhos diferentes; • Papéis em vários tamanhos; • Instrumentos de pinturas como pincéis de vários tamanhos, esponjas, rolinhos etc.; • Recipientes para tintas • Tintas atóxicas de cores diferentes • Plástico transparente grande <p>Espaço de realização: solário, pátio ou outra área aberta disponível.</p>
Observações: Realizar registros da atividade como fotos, vídeos e confecção de mural para apreciação das famílias.	

Fonte: elaboração própria

Valorizando a expressão artística como forma de conhecimento e contemplando a premissa de que a cultura e a arte são essenciais para a formação integral do ser humano, a proposta de pintura em diferentes suportes, apresentada no quadro 5 valoriza a expressão artística como forma de apropriação cultural. A partir de Manacorda (2010), é possível afirmar que a arte contribui para o desenvolvimento das capacidades humanas e sociais, sendo essencial para uma educação emancipadora. Assim promove-se a apropriação da linguagem artística, respeitando os fundamentos pedagógicos que defendem o acesso aos saberes mais elaborados.

Até o momento, tratando-se de planejamentos que envolvem crianças pequenas que ainda não entraram na idade pré-escolar, conforme observado nos quadros apresentados, os conteúdos discutidos serão introduzidos e expandidos na Educação Infantil, mas não necessariamente consolidados nessa etapa. Essa abordagem destaca a natureza processual do ensino nessa fase, considerando o desenvolvimento contínuo da criança.

No entanto, a consolidação de um conceito na Educação Infantil não é o ponto final de sua elaboração. Em vez disso, é o ponto de partida para desenvolvimentos futuros, que envolvem um pensamento mais complexo e atividades de estudo guiadas. Assim, a introdução e ampliação dos conteúdos na Educação Infantil fazem parte de um processo de aprendizagem que cresce em complexidade e visa alcançar os objetivos definidos para esses conteúdos.

Na transição à idade pré-escolar, é fundamental que o trabalho pedagógico proporcione experiências de conteúdo desafiador ao psiquismo infantil em formação, com vistas à ampliação e aprofundamento: do domínio da linguagem, como meio de comunicação e autorregulação da conduta, promovendo a ampliação de vocabulário e o trânsito das frases às orações; da atividade objetual-instrumental, como condição de ampliação do repertório de ações com objetos e base para a atividade lúdica imaginativa; e dos domínios locomotores, com ênfase na apropriação de fundamentos basilares da Cultura Corporal e possibilidade de autorregulação das ações corporais, incluindo operações gráficas – tendo em vista a pré-história da escrita e a própria formação embrionária da atividade de estudo. Ganham relevância nesse período do desenvolvimento a orientação no tempo e no espaço, as noções introdutórias de números, numerais, quantidades e medidas; a compreensão elementar dos fenômenos da natureza e da sociedade, pautada nas Ciências; e a formação da dimensão estética da consciência, pautada por processos de apropriação da Arte (Pasqualini; Martins, 2020, p. 443).

Na época Infância, mais especificamente no período da idade pré-escolar, a atividade-guia é o jogo protagonizado (ou jogo de papéis). Neste período, podemos constatar a diferenciação da ação das crianças em relação ao período anterior, pois

[...] na primeira infância a atividade da criança se realiza predominantemente em colaboração com os adultos; na idade pré-escolar o pequeno se vê capaz de satisfazer autonomamente muitas de suas necessidades e desejos; não somente é capaz disto, como quer atuar por si mesmo (Bozhóvich, 1987, p. 266 – tradução nossa).

Neste momento do desenvolvimento infantil, observa-se nas crianças interesse pelos jogos protagonizados em que ludicamente representam as relações que observam na

realidade dos adultos, trazendo estas relações para as brincadeiras que passam a ter finalidades seus resultados. Por meio da brincadeira, a criança compreende que as ações no meio social devem ter sequência, objetivo e especificidades. Estas noções “[...] surgem e se desenvolvem sob a influência da educação” (Leontiev, 1987, p. 58, tradução nossa).

Neste momento do desenvolvimento, há também o início do encadeamento de suas ações, bem como uma maior atenção às regras determinadas pelos adultos ou até mesmo pelo seu grupo de pares. São importantes neste contexto as artes de modo geral (literatura, música, dança, artes plásticas e visuais etc.), bem como os jogos, sejam de raciocínio ou de movimento, além da interação com brinquedos das mais variadas categorias e desenvolvimento corporal por meio dos esportes.

[...] a experiência da criança na escola se requalifica a cada novo período do desenvolvimento, permitindo que ela se aproprie de novas esferas do existir humano objetivadas nas produções da cultura, instrumentalizando-se, assim, para também objetivar-se no processo histórico. A riqueza cultural e humana dos processos de apropriação e objetivação que se produzirão no espaço escolar depende diretamente do trabalho pedagógico, que seleciona os conteúdos da cultura historicamente acumulada e elege as formas mais adequadas para organizar a atividade infantil de modo que nela se reconstitua a atividade histórico-cultural do gênero humano (Pasqualini; Martins, 2020, p. 442).

Desta forma, um planejamento didático que tome as características do período de desenvolvimento em questão intervencido com conteúdos e formas apropriados, deve preocupar-se em oferecer atividades de produção como modelagem, pintura, recorte e colagem, desenho etc., que inicialmente se baseiem em modelos apresentados pelo professor de forma que, gradativamente cheguem a atividades de criação própria (Marsiglia e Saccomani, 2016). Deste modo, em observação aos aspectos de desenvolvimento apresentados, consideramos no quadro 6 uma possibilidade de planejamento didático.

Quadro 6: Planejamento didático – Atividade-guia jogo protagonizado

Planejamento didático		
DESTINATÁRIO (Alunos para qual a aula se direciona, suas especificidades do desenvolvimento e necessidades de aprendizagem; para quem ensinar)	Atividade-guia jogo protagonizado: interesse pelos jogos protagonizados em que ludicamente representam as relações que observam na realidade dos adultos, trazendo estas relações para as brincadeiras que passam a ter finalidades seus resultados; ações no meio social devem ter sequência, objetivo e especificidades; início do encadeamento de suas ações, bem como uma maior atenção às regras determinadas pelos adultos ou até mesmo pelo seu grupo de pares.	
CONTEÚDO (Reunião dos objetivos de ensino e seleção dos conteúdos para que estes sejam alcançados; o que/para que ensinar)	Eixo do conhecimento: Artes - teatro	BNCC
	Saberes e conhecimentos: Modos de compor - faz de conta, improvisação, jogo dramático.	Traços, sons, cores e formas: (EI03TS03). Apreciar e participar de apresentações de teatro, música, dança, circo, recitação de poemas e outras manifestações artísticas.
Objetivos de aprendizagem: propiciar às nossas crianças a vivência em teatro para além dos modelos estereotipados; perceber, identificar e participar dos elementos do teatro (personagem, espaço cênico e história); aprender sobre as variadas formas de fazer teatro (bonecos, fantoches, teatro de sombras); incentivar a participação em brincadeiras de expressão corporal com músicas e rodas cantadas; explorar as expressões corporais e faciais; proporcionar momentos de criação; despertar interesse pelo fazer teatral e imaginação criativa; possibilitar o contato das com variados espaços.		
FORMA (Procedimentos adotados para a realização das atividades, formas de execução e materiais necessários; como ensinar)	Procedimentos de ensino: atuação em representações teatrais, dramatizações, faz de conta e improvisações; contação de histórias com fantoches ou bonecos; jogos teatrais; confecção de cenários, figurinos, adereços e máscaras; confecção de fantoches e dedoches.	
	Materiais possíveis: figurinos, fotografias, maquiagens, fantoches, máscaras, objetos, cenográficos; literatura infantil como contos de fadas, fábulas e outras histórias; filmes e músicas infantis; sacos de papel, tecidos, meias, TNT, papéis coloridos, crepom, tintas etc.	

Fonte: elaboração própria

As práticas lúdicas são fundamentais para o desenvolvimento das habilidades sociais e cognitivas, conforme discutido por Candido (2017), e contribuem para a construção de uma relação dialética entre o indivíduo e a sociedade, elemento central da pedagogia histórico-crítica. As práticas de vivência em dramatização e atividades correlatas a expressão teatral estimulam a cooperação, reforçando a importância da interação social e do desenvolvimento da autonomia.

Ao propiciar às crianças a vivência em teatro para além dos modelos estereotipados, o teatro se torna um meio para que as crianças experimentem diferentes identidades e realidades, promovendo a reflexão sobre questões sociais. Saviani (1996) defende

que a educação deve permitir ao aluno desenvolver uma consciência crítica, e a vivência teatral pode contribuir significativamente para isso, pois oferece às crianças a oportunidade de compreender e interagir com os elementos do teatro (como personagens, espaço cênico e história) de forma concreta.

A diversidade de linguagens teatrais permite que as crianças explorem diferentes formas de expressão, enriquecendo seu repertório cultural. Incentivar a participação em brincadeiras de expressão corporal com músicas e rodas cantadas é outro objetivo importante. A educação deve ser um espaço em que as crianças possam também se expressar livremente, o que é fundamental para a formação da autoestima e da confiança (Saviani, 2002). A exploração das expressões corporais e faciais também é crucial. Por meio do teatro, as crianças podem explorar diferentes formas de comunicação não verbal, desenvolvendo habilidades de observação e empatia, essenciais para a convivência social.

Proporcionar momentos de criação é fundamental para estimular a criatividade e a imaginação. Ao permitir que as crianças criem suas próprias histórias e personagens, estamos contribuindo, ao longo do tempo, para o desenvolvimento de um pensamento crítico e autônomo (Saviani, 2001).

Possibilitar o contato das crianças com variados espaços para a prática teatral contribui para a formação de um repertório cultural diversificado e, ao explorar diferentes ambientes cênicos, as crianças ampliam sua percepção do mundo e suas possibilidades de expressão (Saviani, 1996).

Como possibilidade de plano de aula baseado no planejamento didático apresentado, temos no quadro 7, uma aula pensada de forma a abordar o tema do faz de conta, da improvisação com as crianças de modo a proporcionar às mesmas a expressão por meio do teatro.

Quadro 7: Plano de aula: dramatização

Plano de aula - dramatização	
Tempo: aproximadamente 1 hora	Série/Grupo: Grupo 5
Objetivo geral	Proporcionar a apreciação e participação em apresentações de teatro, música, dança, circo, recitação de poemas e outras manifestações artísticas.
Conteúdo	Teatro - faz de conta, improvisação.
Procedimentos	<p>Proporcionar às crianças a expressão corporal e de suas emoções por meio do teatro, de acordo com história da literatura infantil.</p> <p>Contexto prévio: ler com as crianças histórias sobre faz de conta; explorar os elementos destas histórias como as imagens, personagens, cenários, acessórios utilizados pelos personagens etc. Preparar a sala com espaços distintos de diferentes naturezas, um canto do figurino, o canto dos acessórios, canto da maquiagem etc. Combinar o terço um tempo para brincar, o tempo para as improvisações e o tempo para a organização do local.</p> <p>Primeiro momento: selecionar com as crianças a história de referência para a ação; reunir as crianças em roda lembrando a história leram, lembrando os elementos, cenários, cores, formas que elas lembram sobre a história; convidar as crianças para explorar a sala preparada com os objetos que irão compor as dramatizações e deixar que explorem livremente; acompanhar a exploração das crianças com proposições, ideias e mediações acerca da improvisação.</p> <p>Segundo momento: convidar as crianças que desejarem para que apresentem pequenas esquetes que se relacionem com a história selecionada e lida previamente. Realizar registros em vídeo para futura apresentação.</p>
Recursos	<ul style="list-style-type: none"> • Livros de literatura infantil; • Materiais para figurino: vestidos, coroas, colares, tiaras, sapatos, ferramentas, pelúcias, echarpes, maquiagem, luvas etc.; • Materiais para os cenários: espelhos, lençol, tecidos (lisos, estampados, brilhantes), e utensílios variados etc.; • Câmera fotográfica e filmadora, para registros; • Caixa de som para as músicas. <p>Espaço de realização: sala de referência ou espaço com área ampla para exploração.</p>
Observações: esta proposta de brincadeira pode ser realizada em diversas oportunidades e contextos, sempre replanejando a história escolhida e os objetos disponibilizados.	

Fonte: elaboração própria

A dramatização, exemplifica uma prática didática que favorece a apropriação dos saberes e das relações sociais. Por meio da encenação, os estudantes são levados a refletir sobre questões sociais e culturais, aproximando-se dos princípios emancipatórios defendidos por Saviani (2019). A dramatização permite que os alunos experimentem papéis e compreendam realidades diversas, desenvolvendo suas visões sobre o mundo.

Na transição do período que tem como atividade-guia o jogo protagonizado e a partir das conquistas alcançadas, é possível observar um salto qualitativo em direção ao próximo período do desenvolvimento, a atividade de estudo. Nesse novo período, dentre outras características, há uma ampliação no desenvolvimento intelectual da criança, que se vê diante de novas formas de organização e de relacionamento, não só com outras pessoas, mas também consigo e com os objetos, sendo que “[...] a entrada na escola inaugura uma etapa na vida da criança na qual ocorrem mudanças decisivas em seu desenvolvimento psíquico” (Martins; Facci; 2016, p. 159). Neste sentido,

Para enfrentar o longo processo de estudo sistematizado, que está apenas se iniciando nos primeiros anos do ensino fundamental, o planejamento pedagógico precisa organizar-se em torno de métodos de estudos que encaminhem os sujeitos em direção à independência na organização das tarefas escolares; que ensinem os alunos a ouvir explicações, observar ações, escrever anotações, elaborar sínteses, expor ideias, fazer proposições etc. (Marsiglia; Saccomani, 2016, p. 354).

Alicerçado nas condições acima delimitadas, apresentam-se no quadro 08 possibilidades para o planejamento didático para as crianças cuja atividade-guia é o estudo.

Quadro 8: Planejamento didático – Atividade-guia de estudo

Planejamento didático		
<p>DESTINATÁRIO (Alunos para qual a aula se direciona, suas especificidades do desenvolvimento e necessidades de aprendizagem; para quem ensinar)</p>	<p>Atividade-guia de estudo: há uma ampliação no desenvolvimento intelectual da criança que se vê diante de novas formas de organização e de relacionamento com os estudos, com as pessoas, seus pares, com os objetos e consigo mesmas.</p>	
<p>CONTEÚDO (Reunião dos objetivos de ensino e seleção dos conteúdos para que estes sejam alcançados; o que/para que ensinar)</p>	<p>Eixo do conhecimento: Artes – artes visuais</p>	<p>BNCC</p>
	<p>Saberes e conhecimentos: Arte como Linguagem; Contextos e Práticas; Processos de Criação.</p> <p>Objetivos de aprendizagem: desenvolver a imaginação e a criatividade; estimular o sensitivo; desenvolver a apreensão das elaborações estéticas, técnicas, de ferramentas e materiais; desenvolver a observação de ações, de escrever anotações, de elaborar sínteses, de expor ideias e fazer proposições.</p>	<p>(EF15AR01) Identificar e apreciar formas distintas das artes visuais tradicionais e contemporâneas, cultivando a percepção, o imaginário, a capacidade de simbolizar e o repertório imagético. (EF15AR04) experimentar diferentes formas de expressão artística (desenho, pintura, colagem, quadrinhos, dobradura, escultura, modelagem, instalação, vídeo, fotografia etc.), fazendo uso sustentável de materiais, instrumentos, recursos e técnicas convencionais e não convencionais.</p>
<p>FORMA (Procedimentos adotados para a realização das atividades, formas de execução e materiais necessários; como ensinar)</p>	<p>Procedimentos de ensino: desenho, pintura, gravura, escultura; apreciar obras de arte e outras imagens da cultura descrevendo, analisando e interpretando.</p> <p>Materiais possíveis: diferentes linguagens da arte como: meios digitais (revistas digitais, sites, museus virtuais etc.) audiovisuais (longas e curtas metragens), obras de arte físicas, esculturas, diferentes suportes e materiais, livros de literatura, revistas impressas.</p>	

Fonte: elaboração própria

A apreensão das elaborações estéticas, técnicas, de ferramentas e materiais é um aspecto crucial na formação do educando. A apropriação do conhecimento técnico e estético não se limita à habilidade prática, mas envolve uma compreensão mais profunda das funções sociais das técnicas e estéticas em suas vidas. Saviani (2001) ressalta que a educação deve possibilitar ao aluno reconhecer a relevância das elaborações estéticas e técnicas para a transformação da realidade.

O desenvolvimento de habilidades como observação de ações, elaboração de anotações, sínteses, exposição de ideias e proposições é fundamental para a

apropriação do conhecimento e para a formação de sujeitos autônomos. Segundo Saviani (2002), a educação deve promover a capacidade de análise e síntese dos alunos, permitindo que eles se tornem agentes em sua formação, desenvolvendo uma postura questionadora diante da realidade.

Como consequência do planejamento didático apresentado, uma possibilidade de plano de aula se apresenta no quadro a seguir (quadro 09):

Quadro 9: Plano de aula: tirinhas

Plano de aula - Tirinhas	
Tempo: 1 aula	Série/Grupo: 3º ano
Objetivo geral	Identificar e apreciar formas distintas das artes visuais tradicionais e contemporâneas, cultivando a percepção, o imaginário, a capacidade de simbolizar e o repertório imagético.
Conteúdo	Apresentação, reflexão e criação de tirinhas.
Procedimentos	<p>Contexto prévio: Apresentar as tirinhas enquanto linguagem artística, destacando informações sobre elas no mundo e no Brasil. Mostrar exemplos de cartunistas famosos e coloque em pauta reflexões sobre as narrativas exibidas.</p> <p>Primeiro momento: Introduzir os elementos das tirinhas: balões de fala, texto descritivo, quadrinhos e painéis, onomatopeias, recursos gráficos, conteúdo etc.; analisar uma tirinha estimulando a análise do enredo, dos personagens, da narrativa, da motivação e do desfecho.</p> <p>Segundo momento: Partir para a criação de personagens observando em suas histórias, contextos, aparência, personalidade e outras características; Criação de roteiro: conduzir para a criação da narrativa que pode ser feita em formato de redação ou tópicos; Desenho e diagramação: criação tirinha propriamente, com os desenhos, balões e textos.</p>
Recursos	<ul style="list-style-type: none"> • Projetor para imagens; • Imagens de tirinhas; • Recortes de tirinhas de jornal; • Papel sulfite, régua; • Lápis, lápis de cor, canetinha e outros materiais artísticos. <p>Espaço de realização: sala de referência da turma</p>
Observações: Se necessário pode ser feito em mais de uma aula.	

Fonte: elaboração própria

A proposta de tirinhas exemplifica a utilização de diferentes linguagens no processo educativo. As tirinhas, enquanto textos multimodais, ampliam as capacidades interpretativas dos alunos, conforme discutido por Martins e Marsiglia (2015). Essa

atividade reforça a necessidade de diversificar as estratégias didáticas para contemplar diferentes formas de expressão e interpretação.

Na adolescência inicial, o jovem inicia o movimento de mover-se da posição que ocupa nas relações sociais passando a estar mais próximo das ações dos adultos ou muitas vezes já inseridos nas mesmas posições e atividades em que estes se encontram. Começa uma maior necessidade de autoafirmação a fim de estabelecer seu lugar na sociedade e perante os fatos e relações.

Tendo como atividade-guia a comunicação íntima pessoal, observa-se neste período que o adolescente busca estar com seus pares, dando preferência a se relacionar com aqueles que compartilham dos mesmos pontos de vistas e conceitos, reproduz com estes as relações sociais existentes entre os adultos. (Facci, 2004). Estes conceitos ocupam um lugar de alta relevância, visto que é por meio deles que o jovem se posicionará diante da sociedade e suas convenções.

A atividade de estudo não é abandonada, mas agora há nela a intenção de criar uma perspectiva de futuro. O adolescente começa a entender a finalidade do conhecimento e elege aquilo que mais o interessa diante os conhecimentos já produzidos pelo conjunto social (Anjos, 2013). Há neste período um aumento da independência deste jovem que precisa, por si mesmo, organizar suas tarefas cotidianas e organizá-las autonomamente.

Neste sentido, é necessária uma prática docente que preveja a exploração de “[...] recursos como feiras de ciências, excursões, grupos de estudo, exposições, participação em eventos científicos etc. (Marsiglia; Saccomani, 2016, p. 362)”. Deste modo, apresenta-se na sequência (quadro 10) uma visão de planejamento didático que busca contemplar as possibilidades de desenvolvimento destes alunos, a partir dos conteúdos artísticos tomados como referência para as elaborações apresentadas, com ações que tenham como horizonte a vida social, em grupo.

Quadro 10: Planejamento didático – Atividade-guia comunicação íntima-pessoal

Planejamento didático	
<p>DESTINATÁRIO (Alunos para qual a aula se direciona, suas especificidades do desenvolvimento e necessidades de aprendizagem; para quem ensinar)</p>	<p>Atividade-guia comunicação íntima-pessoal: começa uma maior necessidade de autoafirmação a fim de estabelecer seu lugar na sociedade e perante os fatos e relações. O adolescente busca estar com seus pares, dando preferência a se relacionar com aqueles que compartilham dos mesmos pontos de vistas e conceitos, reproduz com estes as relações sociais existentes entre os adultos.</p>
<p>CONTEÚDO (Reunião dos objetivos de ensino e seleção dos conteúdos para que estes sejam alcançados; o que/para que ensinar)</p>	<p>Eixo do conhecimento: Artes – artes visuais</p>
	<p>BNCC</p> <p>(EF69AR01) Pesquisar, apreciar e analisar formas distintas das artes visuais tradicionais e contemporâneas, em obras de artistas brasileiros e estrangeiros de diferentes épocas e em diferentes matrizes estéticas e culturais, de modo a ampliar a experiência com diferentes contextos e práticas artístico-visuais e cultivar a percepção, o imaginário, a capacidade de simbolizar e o repertório imagético. (EF69AR06) Desenvolver processos de criação em artes visuais, com base em temas ou interesses artísticos, de modo individual, coletivo e colaborativo, fazendo uso de materiais, instrumentos e recursos convencionais, alternativos e digitais.</p>
<p>FORMA (Procedimentos adotados para a realização das atividades, formas de execução e materiais necessários; como ensinar)</p>	<p>Objetivos de aprendizagem: desenvolvimento da percepção sensorial; ampliação do repertório artístico e poético; desenvolvimento da abstração; aguçar a capacidade de distinguir as especificidades dos objetos e dos fenômenos da realidade; garantir aos estudantes a apreensão das elaborações estéticas desenvolvidas ao longo do tempo.</p>
	<p>Procedimentos de ensino: experiências sensoriais; visitas a exposições; contato com produções artísticas variadas; leitura de imagens históricas; relacionamento de contexto entre texto e figura; criação de materiais visuais de autoria própria.</p> <p>Materiais possíveis: revistas, jornais, livros de registros históricos, sites de museus, fotografia impressa, fotografia digital, negativos antigos, câmeras analógicas, câmeras digitais, celulares etc.</p>

Fonte: elaboração própria

A percepção sensorial é um componente essencial para a construção do conhecimento, uma vez que permite ao aluno vivenciar e interpretar a realidade de maneira e consciente. Segundo Saviani (1996), a educação deve promover a formação de sujeitos capazes de intervir em seu contexto, e a percepção sensorial é um primeiro passo nesse processo.

A educação artística deve proporcionar aos adolescentes oportunidades de explorar diferentes linguagens e formas de expressão, permitindo que desenvolvam uma

compreensão mais ampla da realidade. A capacidade de abstrair e generalizar permite ao estudante não apenas compreender fenômenos complexos, mas também relacioná-los à sua realidade. Segundo Saviani (2001), a educação deve propiciar experiências que levem os alunos a desenvolverem habilidades de pensamento abstrato, fundamentais para a análise da realidade.

Além disso, é fundamental aguçar a capacidade de distinguir as especificidades dos objetos e dos fenômenos da realidade. O objetivo de garantir aos estudantes a apreensão das elaborações estéticas desenvolvidas ao longo do tempo está intimamente ligado à valorização da história da arte e da cultura. Para a pedagogia histórico-crítica, a educação escolar deve possibilitar aos alunos a compreensão das produções estéticas ao longo do tempo, reconhecendo seu contexto histórico e social, contribuindo para os adolescentes, no caso, desenvolvam uma apreciação crítica das obras e compreendam seu papel na construção da cultura e da identidade.

Como derivação da intencionalidade apresentada acima, o plano de aula do quadro 11 apresenta-se como possibilidade de ação que busca introduzir os temas sociais nos conteúdos escolares, bem como a ação em grupo, valorizando a relação entre os pares.

Quadro 11: Plano de aula: Fotografia como linguagem artística e crítica social

Plano de aula - Fotografia como linguagem artística e crítica social	
Tempo: 2 a 3 aulas	Série/Grupo: 8º ano
Objetivo geral	Desenvolver processos de criação em artes visuais, com base em temas ou interesses artísticos, de modo individual, coletivo e colaborativo, fazendo uso de materiais, instrumentos e recursos convencionais, alternativos e digitais.
Conteúdo	A linguagem fotográfica e direitos humanos
Procedimentos	<p>Contexto prévio: apresentar aos alunos o conceito de linguagem fotográfica e como ela pode transmitir sentimentos e suscitar reflexões sobre as formas em que as sociedades estão organizadas; conversar sobre fotojornalismo e apresentar trabalhos de artistas fotográficos que registram denúncias sociais; apresentar conceitos de enquadramento, simetria, cor, textura e, sobretudo, o assunto tratado.</p> <p>Primeiro momento: Introduzir a temática dos Direitos Humanos debatendo as questões que despontarem como maior interesse dos alunos. Separar a turma em grupos e pedir de elaborem pequena discussão a ser transportada para a linguagem fotográfica e o planejamento para execução do trabalho.</p> <p>Segundo momento: pedir aos alunos que, inspirados pelas discussões e após selecionarem uma temática de interesse, elaborem uma fotografia (com as câmeras dos celulares), buscando comunicar e passar mensagem que se relacione com a temática escolhida. Pedir que escrevam sobre o processo.</p>
Recursos	<ul style="list-style-type: none"> • Projetor para imagens; • Imagens de fotojornalismo; • Fotografias impressas; • Documentos legais sobre direitos humanos; • Celulares. <p>Espaço de realização: sala de referência e exploração entorno social.</p>
Observações: Realizar exposição com as fotografias e textos produzidos, solicitando apresentação dos mesmos pelos grupos.	

Fonte: elaboração própria

A fotografia como linguagem artística e crítica social, exemplifica uma prática que estimula o olhar crítico sobre a sociedade. A fotografia, enquanto forma de arte e meio de expressão, permite que os estudantes analisem e interpretem a realidade a partir de diferentes perspectivas. Essa atividade está alinhada aos princípios da pedagogia histórico-crítica, que busca desenvolver nos alunos a capacidade de compreender e transformar o mundo por meio da apropriação da cultura.

Quando a atividade-guia transita de comunicação íntima pessoal para a atividade profissional de estudo, o propósito se torna o de formar as aptidões que levarão o sujeito a uma escolha profissional e a uma vida adulta consciente. Agora o indivíduo agrega em si as atribuições necessárias para a vida adulta que dependem diretamente

do adequado desenvolvimento psíquico deste sujeito, no decorrer dos períodos nos quais transitou durante o amadurecimento de sua personalidade. Este período relaciona-se com a entrada no Ensino Médio⁴², campo rico para discussões e proposições que consideremos importante de serem retomadas em outro momento.

Com o exposto acerca do desenvolvimento psíquico, sobre o planejamento didático e sobre planos de aula com base na pedagogia histórico-crítica e na análise dos elementos que os constituem, entendemos ter fornecido ao professor que deseja estabelecer uma prática pedagógica a partir desta teoria, subsídios iniciais para realizar seu planejamento tendo a tríade conteúdo-forma-destinatário enquanto fundamento. Vale a ressalva de que não se trata de estabelecer vinculações diretas e irrefletidas tomando a teoria como “receita de bolo”, classificando os alunos por períodos determinados e fixos, selecionando conteúdos pela lógica formal para que se encaixem àquilo que se pretende desenvolver. A teoria “[...] orienta o pensamento no processo de captação e análise do real no sentido de destacar aspectos fundamentais a serem observados e acompanhados pelo professor no curso do desenvolvimento de seus alunos” (Pasqualini, 2016, p. 88).

⁴² Para além da Base Nacional Comum Curricular que contempla da Educação Infantil ao Ensino Fundamental, outro documento normatiza os conteúdos a serem ministrados, agora para o Ensino Médio, a Base Nacional Comum Curricular Ensino Médio. Este documento também toma o desenvolvimento de competências como horizonte, abordando temas como a capacidade de resolução de problemas, a socialização dos jovens e o preparo para exercer a cidadania plenamente. A BNCC Ensino Médio traz em si o fundamento neoliberal, em que se minimizam as disciplinas tradicionais, como matemática, português e geografia, de modo a supervalorizar o desenvolvimento de competências, como pensamento crítico, cultura digital, autoconhecimento, empatia e cooperação. Tais competências se organizam a partir daquilo que os elaboradores elencam como um conjunto de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores, sendo eles: conhecimento; pensamento científico, crítico e criativo; repertório cultural; comunicação; cultura digital; trabalho e projeto de vida; argumentação; autoconhecimento e autocuidado; empatia e cooperação; responsabilidade e cidadania. Para alcançar o objetivo de desenvolver as citadas competências, a BNCC Ensino Médio organiza-se em quatro áreas de conhecimento, sendo: Linguagens e suas Tecnologias (Língua Portuguesa, Artes, Educação Física e Língua Inglesa); Matemática e suas Tecnologias; Ciências da Natureza e suas Tecnologias (Biologia, Física e Química); Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (História, Geografia, Sociologia e Filosofia). Tais áreas de conhecimento são distribuídas ao longo do ano letivo, de acordo com a opção dos estudantes, naquilo que os elaboradores chamam de itinerário formativo. Neste itinerário, é possível ao jovem “escolher” uma área para aprofundamento, tendo a possibilidade de desdobrá-la em opções de especialização (inclusive profissionalizante), **de acordo com a disponibilidade das escolas**, tendo o estudante até 1.800 horas de carga horária na formação geral básica e, no mínimo, 1.200 horas flexíveis, reservadas para os itinerários formativos, carga horária esta que será dividida ao longo dos três anos de ensino médio.

As atividades exemplificadas nos quadros apresentados buscam demonstrar como um planejamento didático orientado pela pedagogia histórico-crítica promove uma educação intencional e emancipadora. Cada atividade articula os elementos fundamentais do planejamento – conteúdo, forma e destinatário – de forma integrada, destacando a importância da intervenção docente e da apropriação dos conhecimentos para a formação integral dos indivíduos. Assim, o ato de ensinar é recolocado como central na prática pedagógica, sendo uma ferramenta indispensável para o desenvolvimento da autonomia e da consciência crítica dos estudantes.

Desta forma, o apoio na teoria deve visar a apropriação dos elementos que corroborem para a prática, que auxiliem a tomada de decisão dos docentes ao realizarem seus planejamentos.

4.1.1 Avaliação

A partir da análise dos trabalhos relacionados em temática com a pesquisa que aqui se apresenta (capítulo 2) e exploração sobre os diferentes tipos de planejamentos que embasam a educação brasileira (capítulo 3), comum é a recorrência do tema da avaliação, o que nos conduz a indagar que tipo de avaliação se considera nestes sistemas e a que avaliação se propõe a pedagogia histórico-crítica.

Para considerações acerca do tema, é mister que se coloque luz sobre a influência dos sistemas de avaliação em larga escala que medem, por meio de índices de produtividade, a eficácia das escolas de modo a alimentar as bases de dado das organizações internacionais. Tais procedimentos se mostram instrumentos limitados e não captam de forma adequada a realidade da aprendizagem dos alunos, e, nestes casos, os números apresentados não refletem de maneira precisa o ensino e a aprendizagem por desconsiderarem os contextos da comunidade escolar, o desenvolvimento psíquico dos alunos, as aprendizagens que se relacionam com as interações sociais.

Deste modo, estas avaliações baseadas em competências e metas de aprendizagem delimitadas em descolamento da realidade social, se alinham diretamente à lógica

neoliberal, que desconsidera os interesses da classe trabalhadora, tornando evidente o esvaziamento crescente dos conteúdos escolares essenciais, científicos, artísticos e filosóficos, devido ao predomínio do discurso "aprender a aprender".

Numa sentença que enfatiza a importância da adaptação do ensino às capacidades individuais dos alunos, as práticas avaliativas muitas vezes adotadas nas escolas explicitam o uso inadequado de instrumentos de avaliação, comprometendo sua possibilidade formativa.

Neste cenário, o movimento necessário é de requalificação dos processos avaliativos de modo que se relacionem diretamente aos objetivos e que, para isso, sejam utilizadas as formas adequadas à natureza do conteúdo. Repensar não apenas os métodos, mas também os objetivos, considerando as diferenças individuais e culturais.

Em nosso critério, esteado pela pedagogia histórico-crítica, a avaliação deve ser orientada pelos objetivos educacionais mais amplos, incluindo o desenvolvimento máximo das potencialidades dos alunos e a transmissão de conhecimentos clássicos fundamentais. Deste modo, não deve se limitar a uma verificação quantitativa de absorção de conteúdos, mas considerar o desenvolvimento psicológico e cultural dos estudantes. Por conseguinte,

[...] devemos planejar situações nas quais possamos avaliar o que o aluno está aprendendo e assim replanejar as ações, seja para potencializar ainda mais o que estamos ensinando, seja para buscar outras estratégias mais adequadas às proposições do ensino. (Magalhães; Marsiglia, 2017, p. 245).

Para que essa análise da aprendizagem seja instrumento qualificador da prática pedagógica e da dinâmica ensino-aprendizagem, considerar a tríade conteúdo-forma-destinatário também se manifesta enquanto principal artifício.

Deve-se considerar que aquilo que pode ser usado enquanto forma de ensino pode também ser usado como forma de avaliação; o que for avaliado deve estar alinhado com o conteúdo que foi ensinado; tudo o que precisa ser avaliado deve estar diretamente relacionado ao aluno que está aprendendo. Para isto, são viáveis formas avaliativas de diferentes formatos e procedimentos como observações estruturadas,

coleções de trabalhos, registros de narrativas, relatórios, autoavaliações, questionários avaliativos, desde que sejam encarregados de conter aquilo que foi/está sendo ensinado, delimitado pelo currículo e pelo planejamento didático.

A avaliação deve ser contínua e intencional, utilizando os meios que se relacionem diretamente com as intervenções necessárias. Deve identificar as etapas de desenvolvimento dos alunos e ajustar o ensino para promovê-los intelectual e socialmente.

Neste processo estão implicados diagnósticos e decisões que influenciem no redirecionamento, se necessário, do ensino e da aprendizagem, levando em consideração a realidade e as condições de trabalho do professor, chegando até à ponderação das repercussões didáticas. Deste modo, “[...] deve deflagrar um processo qualitativo das práticas pedagógicas que dialeticamente observa os resultados e orienta novos encaminhamentos (Magalhães; Marsiglia, 2017, p. 245).

Tomar o processo avaliativo somente como comparativo ou classificatório retira dos alunos os direitos de serem entendidos conforme seus aspectos cognitivos, emocionais, sociais e físicos, para melhor orientar as práticas pedagógicas.

Dados os limites de nossa investigação, compreendemos a importância da temática abordada e destacamos a necessidade estudos aprofundados sobre a avaliação, que, para o momento, não se configura enquanto nosso objetivo central.

Assumir a avaliação enquanto um processo contínuo e dinâmico – fundamental para planejar e replanejar as práticas pedagógicas – e que visa a promoção do desenvolvimento integral dos alunos, é evidenciá-la para além de mero instrumento didático-pedagógico, mas sim como uma ferramenta que visa assegurar a qualidade de um ensino integral, com intencionalidade e que respeita os direitos dos estudantes.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo desta tese, buscamos explorar as práticas de planejamento didático e sua relevância no contexto da educação. A investigação revelou a importância crucial de um planejamento bem estruturado para promover uma prática pedagógica que atenda às necessidades individuais dos alunos, valorizando seu desenvolvimento integral.

Por meio da fundamentação teórica que nos permitiu tais investigações, é possível afirmar que na educação brasileira se desdobra de modo cada vez mais evidente para uma precarização de conteúdos e práticas, almejando resultados numéricos e rentáveis, em vez de fornecer à classe trabalhadora meios e seguranças de que seus estudantes terão acesso ao que de melhor é possível oferecer em termos de infraestrutura e qualidade de ensino.

No capítulo 1, Análise de Estudos Correlatos sobre Planejamento Didático, realizamos um levantamento crítico sobre a produção acadêmica relacionada ao tema do planejamento didático. A análise objetivou identificar lacunas e reunir dados relevantes para a discussão central da tese, que foca na análise dos componentes nucleares do planejamento didático fundamentado na pedagogia histórico-crítica.

É possível perceber que são raros os trabalhos que investigam o planejamento a partir de uma perspectiva materialista, bem como são escassas as produções que investigam o planejamento como objeto principal de estudo, ficando esta temática como coadjuvante nas investigações encontradas. É também possível afirmar que a maioria dos trabalhos que se apresentam como tema do planejamento didático apoia-se nas perspectivas das pedagogias do aprender a aprender, que são a vertente pedagógica do neoliberalismo. Estas abordagens se mostram fragmentadas, não orientando uma prática que busque contemplar as necessidades de desenvolvimento dos alunos.

No Capítulo 2, Os Níveis de Planejamento e a Legislação Brasileira, caracterizam-se os diferentes níveis de planejamento dentro do contexto educacional brasileiro e sua relação com a legislação vigente. São discutidos os níveis de planejamento educacional, escolar, curricular e pedagógico, culminando na análise específica do

planejamento didático, que é o foco central da pesquisa. Com isso, estabelecemos os limites de nossa pesquisa, delimitando a legislação que aborda o planejamento do professor observando que o que vem sendo estabelecido enquanto base legal para o planejamento didático não comporta a demanda advinda da prática pedagógica, colocando o professor em sobrecarga, além de desqualificando o planejamento enquanto indispensável na prática pedagógica.

No Capítulo 3, Tendências Pedagógicas e Planejamento Didático, exploramos como o planejamento didático é abordado nas diferentes tendências pedagógicas brasileiras, contextualizando essas abordagens no panorama histórico da educação nacional. A análise destaca como o planejamento didático foi tratado e sua relevância dentro das diversas correntes pedagógicas ao longo do tempo. Tratando da história da educação brasileira por meio das tendências pedagógicas que dela fazem parte, trouxemos conceituações acerca da noção de escola, relação e atuação professor-aluno e do planejamento didáticos destas pedagogias.

No Capítulo 4, Análise dos Elementos Constitutivos do Planejamento Didático, dedicamos uma análise aprofundada dos elementos que compõem o planejamento didático à luz da pedagogia histórico-crítica. A discussão centraliza-se na tríade conteúdo, forma e destinatário, explorando como esses elementos se inter-relacionam para compor um planejamento didático que visa a uma prática pedagógica efetiva e desenvolvedora.

Com as ideias apresentadas, identificamos que o planejamento didático não é apenas uma ferramenta organizacional, mas um meio de transformar a prática pedagógica, tornando-a mais eficaz e responsiva às demandas educativas. As abordagens e metodologias discutidas destacam a necessidade de um planejamento que considere a totalidade do desenvolvimento humano, integrando aspectos cognitivos, emocionais e sociais.

Nossa análise destacou a necessidade de um planejamento didático que não apenas organize o conteúdo, mas que também promova uma aprendizagem significativa e contextualizada. Isso implica em uma abordagem que valorize a mediação pedagógica, em que o professor atua como transmissor do conhecimento,

organizando sua prática de modo a contemplar as necessidades de desenvolvimento dos alunos.

Em nosso ver, do ponto de vista teórico, esta tese contribui para a compreensão do planejamento didático como um componente essencial para uma prática pedagógica de qualidade. Ao integrar a pedagogia histórico-crítica, destacamos a importância de uma abordagem que considera o desenvolvimento omnilateral dos sujeitos, promovendo uma formação que vai além da apresentação de conteúdos, em busca da construção de uma prática pedagógica crítica e comprometida com a emancipação da classe trabalhadora.

Na prática, nossas descobertas sugerem que os professores precisam de formação contínua e apoio para implementar estratégias de planejamento eficazes. Isso inclui não apenas o desenvolvimento de habilidades técnicas, mas também uma compreensão profunda das teorias pedagógicas que fundamentam suas práticas.

As conclusões desta pesquisa sugerem implicações para a formulação de políticas educacionais. É essencial que as diretrizes curriculares e os programas de formação de professores incorporem a importância do planejamento didático como um processo contínuo e dinâmico. Além disso, é fundamental que as políticas educacionais considerem as realidades diversas das escolas e das comunidades em que estão inseridas, proporcionando recursos para que os professores possam adaptar seus planejamentos às necessidades específicas de desenvolvimento de seus alunos.

Reconhecemos que esta pesquisa tem suas limitações, particularmente em relação à temas como avaliação e proposições para o ensino médio. Deste modo, sugerimos que futuras pesquisas explorem a aplicação prática das estratégias de planejamento didático em diferentes contextos educacionais, sendo também importante investigar a percepção dos próprios professores e alunos sobre a eficácia das abordagens de planejamento discutidas.

Pretendemos contribuir para que a transmissão do saber elaborado seja realizada de forma em que a realidade seja compreendida em sua totalidade, considerando seu movimento e suas relações de contrariedade, de modo que, ao transmitir o que foi

elaborado pelo conjunto humano ao longo da história, considere os alunos integrantes do processo, bem como preze por conteúdos que sejam os mais elaborados, proporcionando um ensino adequado, intencional e planejado.

Concluimos que o planejamento didático é um elemento fundamental para a promoção de uma educação infantil de qualidade. Através de uma abordagem comprometida com o desenvolvimento integral dos sujeitos, é possível desenvolver práticas pedagógicas que atendam às necessidades individuais dos sujeitos, promovendo seu desenvolvimento integral e preparando-as para os desafios futuros. Esta tese espera contribuir para o avanço das práticas educativas e inspirar novas pesquisas que continuem a explorar e aprimorar o planejamento didático no contexto da educação básica brasileira.

6. REFERÊNCIAS

ANJOS, R. E. **O desenvolvimento psíquico na idade de transição e a formação da individualidade para-si**: aportes teóricos para a educação escolar de adolescentes. 2013, 167 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho, UNESP, Araraquara, 2013.

BAURU. Secretaria Municipal de Educação. **Currículo comum para ensino fundamental municipal de Bauru**: versão atualizada de acordo com a BNCC. Bauru: SME, 2022. Disponível em: https://www2.bauru.sp.gov.br/arquivos/arquivos_site/sec_educacao/curriculo_comum_ensino_fundamental.pdf. Acesso em: jan. 2023.

BERNARDO, D.G.; TOLEDO, C. A. A. Educação e humanismo no pensamento de Juan Luís Vives (1492-1540). **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.25, p. 13 – 32, mar. 2007. Disponível em: https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/4960/art02_25.pdf. Acesso em: jul. 2021.

BOZHÓVICH, L. Las etapas de formación de la personalidad em la ontogénesis. In: DAVIDOV, V.; SHUARE, M. **La psicologia evolutiva e pedagógica en la URSS**. URSS: Editorial Progreso, 1987. p. 250-273.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNC_C_20dez_site.pdf. Acesso em: dez. 2022.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências**. Brasília, 2011. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: jan. 2023.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB. 9394/1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Planejamento Político-Estratégico: 1995-1998**. Brasília-DF: MEC, 1995.

BRASIL. Ministério da Educação. **Campos de experiências**: efetivando direitos e aprendizagens na educação infantil. Texto final de Zilma de Moraes Ramos de Oliveira. São Paulo: Fundação Santillana, 2018.

BRASIL. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Secretaria de Planejamento e Investimentos Estratégicos. **Plano plurianual 2004-2007**: projeto de lei / Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão, Secretaria de Planejamento e Investimentos Estratégicos. - Brasília: MP, 2003. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/orcamento-da-uniao/leis-orcamentarias/ppa/2004-2007/ppa-2004-2007/proposta/anexo1.PDF>. Acesso em: out. 2023.

CAMBÉ. **Currículo para a Rede Pública Municipal de Ensino de Cambé – Educação Infantil**. Cambé: SEMED, 2020. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1HJEHM27-OkUrJwWBIHtZBAHVg8-N0yYx/view>
Acesso em: jan. 2023.

CANDIDO, M. S. Q. **Concepções de planejamento de ensino: contribuições para a formação de professores**. 2017. Dissertação (Mestrado em educação) – Universidade Federal do Espírito Santo. Centro de educação. 2017. Disponível em: https://sappg.ufes.br/tese_drupal//tese_11596 DISSERTA%C7%C3O%20%20FINAL%20Milena.pdf Acesso em: jul. 2021.

CARA, D. Contra a barbárie, o direito à educação. In: CASSIO, F. (org.). **Educação contra a barbárie**. São Paulo: Boitempo, 2019.

CASALI, A. **Para a construção de um Projeto Pedagógico Escolar nas Escolas Integradas, no Âmbito do Convênio UP – MINED**. São Paulo: PUCSP, 2004.

CASTRO, A.M.D.A. **Planejamento educacional**. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM. Disponível em: <https://gestrado.net.br/verbetes/planejamento-educacional/>. Acesso em: jan. 2023.

COMENIUS. **Didática Magna**. 3. ed. - São Paulo: Martins Fontes, 2002.

CORRÊA, A. Q. **Concepções de professores da Educação Infantil acerca do planejamento de ensino: fatores determinantes**. 2018. Dissertação (Mestrado em educação) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Faculdade de Ciências e Letras. 2018. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/153576>. Acesso em: jul. 2021.

CUNHA, M.V. A presença de John Dewey na constituição do ideário educacional renovador. **Educação em revista**. Belo Horizonte, n. 30, p. 77-91, dez. 1999. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/edrevista/article/view/42726/32573>. Acesso em dez. 2024.

CUNHA, M.V. John Dewey: Filosofia, Política e Educação. **Perspectiva**. Florianópolis, v.19, n.2, p. 371-388, jul./dez. 2001a. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/10235/9618>. Acesso em dez. 2024.

CUNHA, M.V. John Dewey e o pensamento educacional brasileiro: a centralidade da noção de movimento. **Revista Brasileira de Educação**, n. 17, p. 86-99, Maio/Jun./Jul./Ago. 2001b. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Qs9zJvMJD6JPfHXzrBNCBgn/abstract/?lang=pt>. Acesso em dez. 2024.

CUNHA, M.V. John Dewey: educação, democracia e coesão social. **Educação**. Santa Maria, v. 46, p. 1-20, dez. 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao>. Acesso em dez. 2024.

CURY, C. R. J. **Educação e Contradição**: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo. São Paulo: Cortez Editora, 1985.

DAVID, H. C. **Planejamento didático**: ações e interações na educação infantil. 2016. Dissertação (Mestrado em educação) – Universidade do Oeste Paulista. 2016. Disponível em: <http://bdtd.unoeste.br:8080/jspui/handle/jspui/968>. Acesso em: jul. 2021.

DAVIDOV, V. **Investigación psicológica teórica y experimental**. Moscou: Editora Progreso, 1988.

DIDÁTICA. In: DICIO, **Dicionário Online de Português**. Porto: 7Graus, 2021. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/didatica/>. Acesso em: nov. 2021.

DUARTE, N. As pedagogias do aprender a aprender e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n.18, p.35-40, set. 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/KtKJTDHPd99JqYSGpQfD5pj/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: mai. 2023.

DUARTE, N. "Vamos brincar de alienação"? A brincadeira de papéis sociais na sociedade alienada. In: ARCE, A.; DUARTE, N. (org.). **Brincadeiras de papéis sociais na Educação Infantil**: As contribuições de Vigotski, Leontiev e Elkonin. São Paulo, SP: Xamã. 2006. p. 89-98.

DUARTE, N. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 5. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

DUARTE, N. (Org.). **Crítica ao fetichismo da individualidade**. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

DUARTE, N. “Um montão de amontoado de muita coisa escrita”. Sobre o alvo oculto dos ataques obscurantistas ao currículo escolar. In: MALANCHEN; J.; MATOS; N. S. D; ORSO; P. J. **A pedagogia histórico-crítica, as políticas educacionais e a Base Nacional Comum Curricular**. Autores Associados: São Paulo, 2020.

FACCI, M. G. D. A periodização do desenvolvimento psicológico individual na perspectiva de Leontiev, Elkonin e Vigotski. **Cadernos Cedes**, v.24, n.62, p.64-81, abril, 2004. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0101-32622004000100005&lng=en&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: mar. 2020.

FONSECA, M. Planejamento educacional no Brasil: um campo de disputas entre as políticas governamentais e as demandas da sociedade. In: FERREIRA, e. B.;

FONSECA, M. (orgs). **Planejamento Educacional no Brasil do século 21**. Brasília: Liber Livro, 2013, pag. 83-103.

FUSARI, J. C. Planejamento do trabalho pedagógico: algumas indagações e tentativas de respostas. **Ideias**, n. 8, p. 44-53, 1990. Disponível em: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_08_p044-053_c.pdf. Acesso em: jan. 2023.

GALVÃO, A.C (org.) **Estudos de pedagogia histórico-crítica: formulações sobre ensino, currículo e prática pedagógica**. Vitória: EDUFES: Rio de Janeiro: MC&G, 2022. Disponível em: <https://edufes.ufes.br/items/show/622>. Acesso em: jan. 2023.

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

GARCIA. C. M. Planejamento de ensino: fase de preparação. **Educar**, Curitiba, 3(1):1, jan./jun., 1984, p. 9-34. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/Myhzvzc5sjp8Nkr9F5Bjtdt/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: mai. 2023.

GOBBI, A.G.; SOARES, L. P. R. G.; GONÇALVES, P. P. R.; GALVÃO, A. C. A didática nas ideias pedagógicas e a captura pela pós-modernidade. **Germinal: Marxismo E educação Em Debate**, 14(3), 160–174. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/51505>. Acesso em jan. 2023.

JIMENEZ, S. V.; SEGUNDO, M. D. M. Erradicar a pobreza e reproduzir o capital: notas críticas sobre as diretrizes para a educação do novo milênio. **Cadernos de Educação** | FaE/PPGE/UFPel | Pelotas [28]: 119 - 137, janeiro/junho 2007. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/caduc/article/view/1793/1675>. Acesso em: nov. 2023.

KLOSOUKI, S. S.; REALI, K. M. Planejamento de ensino como ferramenta básica do processo ensino-aprendizagem. **Revista Eletrônica Lato Sensu**, Ed.5, Paraná, 2008, pag. 1-8. Disponível em: https://ufprvirtual.ufpr.br/pluginfile.php/1241908/mod_resource/content/1/Texto%20para%20leitura%20.pdf. Acesso em: dez. 2024.

LAVOURA, T. N. A dialética do singular-universal-particular e o método da pedagogia histórico-crítica. **Nuances: estudos sobre Educação**, Presidente Prudente-SP, v. 29, n. 2, p.4-18, Mai./Ago., 2018. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/6044>. Acesso em: dez. 2024.

LAVOURA, T. N. Método pedagógico histórico-crítico e o ensino de ciências: considerações para a didática e a prática pedagógica. **Simbio-logias**, Botucatu, v. 12, n. 17, p. 103-124, 2020. Disponível em:

<https://simbiologias.ibb.unesp.br/index.php/files/article/view/226/252>. Acesso em: dez. 2024.

LAVOURA, T. N. Uma face contemporânea da barbárie: a BNCC e a ofensiva do capital na devastação da educação pública. **Revista Fluminense de Educação Física**, Niterói, v. 2, n. 1, p. 1-22, jun. 2021. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/edfisicafluminense/article/view/50043/29472>. Acesso em: mai. 2023.

LAVOURA, T. N.; GALVÃO, A. C. As relações entre conhecimento, método e didática na pedagogia histórico-crítica. In: LOMBARDI, J. C.; COLARES, M. L. I. S.; ORSO, P. J. (Org.). **Pedagogia histórico-crítica e prática pedagógica transformadora**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2021.

LAVOURA, T. N.; MARSIGLIA, A. C. G. A pedagogia histórico-crítica e a defesa da transmissão do saber elaborado: apontamentos acerca do método pedagógico. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 33, n. 1, jan./abr. 2015, p. 345-376. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2014v33n1p345/31223>. Acesso em: dez. 2024.

LAVOURA, T. N.; MARTINS, L. M. A dialética do ensino e da aprendizagem na atividade pedagógica histórico-crítica. **Interface: comunicação, saúde, educação**. 2017; v. 21, n. 62, 2017. p. 531-541. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/icse/a/DVjr4Q7wKS8CR6pnRRcfKMc/abstract/?lang=pt>. Acesso em: dez. 2024.

LEONTIEV, A. El desarrollo psíquico del niño em la edad preescolar In: DAVIDOV, V.; SHUARE, M. **La psicología evolutiva e pedagógica en la URSS**. URSS: Editorial Progreso, 1987. p. 57-70.

LIBÂNIO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez. 1994.

MALANCHEN, J. Currículo e Pedagogia histórico-crítica: a defesa da universalidade dos conteúdos escolares. **X ANPED SUL**, Florianópolis, 2014. Disponível em: http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/597-0.pdf. Acesso em: mai. 2023.

MANACORDA, M.A. **História da educação**: da Antiguidade aos nossos dias. Tradução de Gaetano Lo Monaco. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1992.

MANACORDA, M. A. **Marx e a pedagogia moderna**. 2. ed. Campinas: Alínea, 2010.

MARSIGLIA, A. C. G. Relações entre o desenvolvimento infantil e o planejamento de ensino. In: MARTINS, L. M.; DUARTE, N., **Formação de professores**: limites contemporâneos e alternativas necessárias. São Paulo, Cultura acadêmica, 2010, p. 99-119.

MARSIGLIA, A. C. G. **Um quarto de século de construtivismo como discurso pedagógico oficial da rede estadual de ensino paulista**: análise de programas e documentos da Secretária de Estado da Educação no período de 1983 a 2008.

2011. 227 f. Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, 2011. Disponível em: <https://acervodigital.unesp.br/handle/11449/101577>. Acesso em: dez. 2024.

MARSIGLIA, A. C. G. Contribuições para os fundamentos teóricos da prática pedagógica histórico-crítica. IN: MARSIGLIA, A. C. G. (Org.). **Infância e pedagogia histórico-crítica**. Campinas-SP: Autores Associados, 2013, p. 213-245.

MARSIGLIA, A. C. G.; MARTINS, L. M. Contribuições gerais para o trabalho pedagógico em salas multisseriadas. **Nuances**: estudos sobre Educação, Presidente Prudente-SP, v. 25, n. 1, p. 176-192, jan./abr. 2014. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/2725>. Acesso em: dez. 2024.

MARSIGLIA, A. C. G.; MARTINS, L. M.; LAVOURA, T. N. Rumo à outra didática histórico-crítica: superando imediatismos, logicismos formais e outros reducionismos do método dialético. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 19, p. e019003, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.20396/rho.v19i0.8653380> Acesso em: ago. 2021.

MARSIGLIA, A. C. G.; SACCOMANI, M.C S. Contribuições da periodização histórico-cultural do desenvolvimento para o trabalho pedagógico histórico-crítico. In: MARTINS, L. M; ABRANTES, A.A.; FACCI, M. G. D. MARTINS, L. M.; ABRANTES, A. A.; FACCI, M. G. D. (Orgs.). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico**: do nascimento à velhice. Campinas: Autores Associados, 2016, p. 343-368.

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

MARTINS, L. M. Psicologia histórico-cultural, pedagogia histórico-crítica e desenvolvimento humano. In: MARTINS, L. M.; ABRANTES, A. A.; FACCI, M. G. D. (Orgs.). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico**: do nascimento à velhice.. Campinas: Autores Associados, 2016, p. 13-34.

MARTINS, J.C.; FACCI, M.G.D. A transição da educação infantil para o ensino fundamental: dos jogos de papéis sociais à atividade de estudo. In: MARTINS, L. M.; ABRANTES, A. A.; FACCI, M. G. D. (Orgs.). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico**: do nascimento à velhice. Campinas, SP: Autores Associados, 2016. p.149-170.

MARX, K. **Contribuição à crítica da economia política**. Tradução Florestan Fernandes. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MARX, K. **O Capital - Livro I – crítica da economia política**: O processo de produção do capital. Tradução Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2017.

MARX, K.; ENGELS, F. **A Ideologia Alemã**. Trad. Luis Claudio de Castro e Costa. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

MESQUITA, M. F. M.; COELHO, M. H. M. breve trajetória histórico-pedagógica do planejamento de ensino e da avaliação da aprendizagem. **Dialogia**, São Paulo, v. 7, p. 163-175, 2008. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/dialogia/article/view/1345>. Acesso em. jun. 2023.

MOREIRA, H; CALEFE, L.G. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. 2. ed. Lamparina, Rio de Janeiro, 2008.

NETTO, J.P. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular; 2011.

PASQUALINI, J. C. A teoria histórico-cultural da periodização do desenvolvimento psíquico como expressão do método materialista histórico-dialético. In: MARTINS, L. M.; ABRANTES, A. A.; FACCI, M. G. D. (Orgs.). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice**. Campinas: Autores Associados, 2016, p. 63-90.

PASQUALINI, J. C.; ABRANTES, A.A. Forma e conteúdo do ensino na educação infantil: o papel do jogo protagonizado e as contribuições da literatura infantil. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 5, n. 2, p. 13-24, dez. 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/9696>. Acesso em: jan. 2024.

PASQUALINI, J. C.; TSUHAKO, Y. N. (Org.). **Proposta Pedagógica da Educação Infantil do Sistema Municipal de Ensino de Bauru/SP**. Bauru: Secretaria Municipal da Educação, 2016. Disponível em: https://grupos.moodle.ufsc.br/pluginfile.php/1389160/mod_resource/content/1/CURRICULO%20-%20ED.%20INFANTIL%20-%20BAURU.pdf. Acesso em: dez. 2024.

PIMENTA, P. Plano Nacional de Educação entra na reta final sem cumprir maioria das metas. **Agência Senado**, 2023. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/infomaterias/2023/02/plano-nacional-de-educacao-entra-na-reta-final-sem-cumprir-maioria-das-metas>. Acesso em: dez. 2024.

PINA, L. D.; GAMA, C. N. Base Nacional Comum Curricular: algumas reflexões a partir da pedagogia histórico-crítica. **Nuances: estudos sobre Educação**, Presidente Prudente-SP, v. 31, n. esp.1, p. 78-, dez. 2020. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/8290>. Acesso em: out. 2024.

SACCOMANI, M. C. S. **A criatividade na arte e na educação escolar**. Uma contribuição à pedagogia histórico-crítica à luz de Georg Lukács e Lev Vigotski. Campinas-SP: Autores Associados, 2016.

SAVIANI, D. **As concepções pedagógicas na história da educação brasileira**. Campinas, UNICAMP, Projeto “20 anos do HISTEDBR”, 2005.

SAVIANI, D. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, 12: 152-180, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/wBnPGNkvstzMTLYkmXdrkWP/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: dez. 2024.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. Autores Associados, Campinas, 2008a.

SAVIANI, D. Educação socialista, pedagogia histórico-crítica e os desafios de uma sociedade de classes. In: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D. (Orgs.) **Marxismo e Educação: debates contemporâneos**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2008b, p. 223-274.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política**. 41. ed.revista. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

SAVIANI, D. Formação de professores no Brasil: dilemas e perspectivas, **Póiesis Pedagógica** - V.9, N.1 jan/jun. 2011; pp.07-19. Disponível em: <https://periodicos.ufcat.edu.br/poiesis/article/view/15667>. Acesso em: set. 2021.

SAVIANI, D. Perspectiva marxiana do problema subjetividade-intersubjetividade. In: DUARTE, N. **Crítica ao fetichismo da individualidade**. 2. Ed. Rev. – Campinas, SP: Autores Associados, 2012a, p. 19-46.

SAVIANI, D. Debate sobre educação, formação humana e ontologia a partir da questão do método dialético. In: SAVIANI, D.; DUARTE, N. (Orgs.) **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas: Autores Associados, 2012b, p. 121-148.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas, Autores Associados, 2013.

SAVIANI, D. O conceito dialético de mediação na pedagogia histórico-crítica em intermediação com a psicologia histórico-cultural. **Germinal: marxismo e educação em debate**, Salvador, v. 7, n. 1, p. 26-43, jun. 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/12463>. Acesso em: dez. 2024.

SAVIANI, D. **Da LDB (1996) ao novo PNE (2014-2024): por uma outra política educacional**. Campinas, SP: Autores Associados, 2016a.

SAVIANI, D. A pedagogia histórico-crítica na educação do campo. In: BASSO, J. D.; SANTOS NETO, J. L.; BEZERRA, M. C. S. **Pedagogia histórico-crítica e educação no campo: história, desafios e perspectivas atuais**. São Carlos: Pedro &

João Editores e Navegando Publicações, 2016b. p. 16-43. Disponível em: <https://www.editoranavegando.com/livro-luiz-bezerra-2>. Acesso em: dez. 2024.

SAVIANI, D. Da inspiração à formulação da Pedagogia Histórico-Crítica (PHC). Os três momentos da PHC que toda teoria verdadeiramente crítica deve conter. **Interface: comunicação, saúde, educação**, 2017; v. 21, n. 62, p. 711-724. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/icse/a/tPJYjtq6473tpSkqTQkNZWm/>. Acesso em: dez. 2024.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica, quadragésimo ano: novas aproximações**. Campinas: Autores Associados, 2019.

SAVIANI, D. José Carlos Libâneo: pedagogia, didática na democratização da escola pública. In: SUANNO, M. V. R.; CHAVES, S. M.; ROSA, S. V. L. **Educação como prática social, didática e formação de professores: contribuições de José Carlos Libâneo**. Goiânia: Editora Espaço Acadêmico, 2020. Ebook. p. 29-47

SAVIANI, D. Paulo Freire, centésimo ano: mais que um método, uma concepção crítica de educação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 42, e254988, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/d9hmYxnkQf46nXtLGGMkjHk/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: mai. 2023.

SAVIANI, D.; DUARTE, N. **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas: Autores Associados, 2012.

SAVIANI, D.; DUARTE, N. **Conhecimento escolar e luta de classes**. Autores Associados, São Paulo, 2021.

SEVCENKO, N. 1984. Os humanistas: uma nova visão do mundo. In: N. SEVCENKO. **O Renascimento**. São Paulo/Campinas, Atual/Editora da Unicamp, p. 12-22.

SILVA, C. R. **Análise da dinâmica de formação do caráter e a produção da queixa escolar na educação infantil: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica**. 2017. Tese (Doutorado em educação escolar) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Faculdade de Ciências e Letras. 2013. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/152064>. Acesso em: jun. 2021.

TEIXEIRA, L.A. Pedagogia histórico-crítica, a questão dos conteúdos de ensino e o problema das áreas de conhecimento: contribuições iniciais e coletivas. In: GALVÃO, A.C. et al. **Pedagogia histórico crítica: 40 anos de luta por escola e democracia**. Volume 1, Campinas, SP: Autores Associados, 2021, p. 83-111.

VASCONCELLOS, C. S. **Planejamento: plano de ensino-aprendizagem e projeto educativo**. SP: Cortez, 1997.

VASCONCELLOS, C. S. **Planejamento**: Projeto de Ensino-Aprendizagem e Projeto Político-Pedagógico – elementos metodológicos para elaboração e realização. São Paulo: Libertad Editora, 2014.

VIANA, G.; LIMA, J. F. Capital humano e crescimento econômico. **Interações**, Campo Grande, v. 11, n. 2 p. 137-148, jul./dez. 2010. Disponível em: <https://www.interacoes.ucdb.br/interacoes/article/view/361/409> Acesso em: dez. 2023.

VIANA, A. P. S.; OLIVEIRA, T. Hugo de Saint-Victor: história, memória e ordenação nos estudos. **Educação em Revista**, v.36, Belo Horizonte, 2020. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/edur/v36/1982-6621-edur-36-e223925.pdf>. Acesso em: ago. 2021.

VIGOTSKY, L. S. **Obras Escogidas**. Tomo III. Madri: Visor, 1995.

WACHOWICZ, Lílian Anna. A DIALÉTICA NA PESQUISA EM EDUCAÇÃO. **Revista Diálogo Educacional**, [S. l.], v. 2, n. 3, p. 171–181, 2001. DOI: 10.7213/rde.v2i3.3541. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/3541>. Acesso em: dez. 2024.