



ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

6191 - Trabalho Completo - XIII Reunião Científica da ANPEd-Sul (2020)

ISSN: 2595-7945

Eixo Temático 10 - Ensino Fundamental

A ARTESANIA DO PLANEJAMENTO: SOBRE UMA ÉTICA DO SABER-FAZER NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Elí Terezinha Henn Fabris - Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS

Sandra de Oliveira - UNISINOS - Universidade do Vale do Rio dos Sinos

Samantha Dias de Lima - OUTRAS

Agência e/ou Instituição Financiadora: CNPq

**A ARTESANIA DO PLANEJAMENTO: SOBRE UMA ÉTICA DO
SABER-FAZER NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

O presente artigo é parte dos resultados de uma pesquisa desenvolvida no âmbito de um Programa de Pós-Graduação em Educação em uma rede de ensino de um município pertencente à Região Metropolitana de Porto Alegre (RS). O texto tem como objetivo apresentar o planejamento como artesanania, atravessada por uma ética descrita por nós como saber-fazer.

O recorte escolhido para a escrita deste texto contemplou a investigação realizada com professores iniciantes que atuam nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (AIEF), analisando questões relativas ao planejamento docente. O material foi produzido a partir do envio de 119 questionários *online* por meio do Google Forms. A aplicação deu-se por meio de dois momentos de envio. O primeiro, sob responsabilidade da coordenação da pesquisa, ocorreu em 2018 e obteve 19 retornos; o segundo, desenvolvido por uma das pesquisadoras do grupo de pesquisa, com desdobramento das questões iniciais, obteve outros 15 retornos e originou uma dissertação de mestrado.

A premissa para a construção dos argumentos por ora apresentados é a compreensão do planejamento docente como *artesanania*, permeado por uma ética do saber-fazer. Inspiradas nos estudos de Sennett (2008), tomamos a “habilidade artesanal” conforme o autor a compreende – como um trabalho bem-feito por si mesmo –, entendendo o planejamento como um fazer muito específico do ofício do professor, algo que mobiliza diferentes saberes. Problematicamos o entendimento de planejamento como uma atividade meramente burocrática da ação pedagógica ou mesmo como uma função naturalizada da docência; assim, defendemos o caráter pedagógico do planejamento.

Assumimos a docência como ação que envolve uma relação entre um professor e um aluno em uma determinada posição de ensino e de aprendizagem por eles experienciadas e

permutadas (XXX; XXXX, 2017, s/p). Nessa posição, cabe ao professor a função de planejamento, o que, de acordo com a concepção de ensino, de aprendizagem e de avaliação, pode ser realizado de diferentes formas. A ação de planejar é determinada pela concepção que o docente tem de ensino e de aprendizagem; a partir disso, intencionalmente, ele vai criar uma forma de ensinar que seja própria do que entende por ensino e sobre como a criança, o jovem ou o adulto aprende. Também entrará no jogo a questão de como o professor vai avaliar o que o aluno aprendeu. Então, ensino, aprendizagem e avaliação formam a tríade de concepções necessárias ou essenciais para a construção do planejamento docente.

Porém, um planejamento não é feito apenas por concepções. Esse saber-fazer ao qual estamos nos referindo, por sua vez, está sustentado por um tripé *concepções-metodologias-técnicas*, da ordem do “como fazer”. É preciso cuidado ao lançarmos essa afirmação, uma vez que esse “como fazer” não advém de metodologias soltas, nem de atividades pinçadas nos livros ou na internet sobre como planejar boas aulas, nem dos manuais de “boas práticas”. Nada mais traiçoeiro, pois, muitas vezes, isso nos faz assumir a representação de um professor performático, que desenvolve práticas “da moda”, mas não sabe justificar suas escolhas. Então, é preciso explicar o que estamos entendendo por “como fazer”.

Esse *modus operandi* do planejamento pedagógico, que está atrelado a uma concepção, pressupõe a indissociabilidade teoria-prática (BOFF, 2019). Por isso, quando o professor seleciona um conhecimento (conteúdo), a concepção em que ancora sua prática indica-lhe formas de ensinar e de acessar/construir esse conhecimento. Vejam, esse “como fazer” não é apenas metodológico – a metodologia e a técnica virão de modo imanente da concepção. Essa é a arteficialidade com a qual o professor precisa trabalhar, criando práticas e fazendo escolhas (concepções, metodologias, técnicas, novas ou que já compõem o repertório pedagógico). O importante é que o professor as realize com intencionalidade pedagógica, sabendo justificar suas escolhas. Por que estou ensinando este conteúdo? Por que selecionei este conhecimento? O conhecimento precisa fazer sentido nos conteúdos escolares necessários, legitimados, mas – sempre que possível – também fazer sentido na vida dos sujeitos.

Apresentamos a seguir um conjunto de excertos extraídos dos questionários enviados. A identificação dos participantes é preservada, usamos uma identificação alfanumérica, que traz a abreviatura PIAI (Professor Iniciante Anos Iniciais), seguida do número que o questionário foi recebido.

Os excertos selecionados para compor os argumentos do texto mostram-nos como os professores iniciantes (AIEF) têm vivenciado questões ligadas ao seu modo de planejar, e suas dificuldades parecem evidenciar, principalmente, algo da ordem do “como fazer”.

[...]. Naquele momento, eu fiquei muito mais insegura, na verdade, apavorada, com vontade de chorar, **porque eu não sabia o que fazer, como fazer, o que ensinar. Parecia uma coisa muito distante e muito difícil.** (PIAI24 – grifos nossos).

Deparei-me com as muitas demandas que há na escola, tais como: planejamento de provas, trabalhos, meios de avaliação, caderno de chamada, escrita de pareceres descritivos, conselho de classe, reunião de pais. **Por vezes, não foi fácil dar conta de tudo isso e ainda planejar aulas diferenciadas. Por vezes, me sentia culpada em não poder fazer coisas mais lúdicas ou inovadoras.** (PIAI24 – grifos nossos).

Sim, a base da graduação é fundamental para o conhecimento do desenvolvimento humano e os processos de aprendizagem, porém, existe uma lacuna em relação às práticas diárias (desde planejamento até questões burocráticas). (PIAI12).

Embora não seja obrigatório, **aconselho aos interessados pela docência que façam o curso**

Normal, pois é nele que se aprendem as didáticas, as metodologias, o “como dar aula”.
(PIAI13 – grifos nossos).

Ao analisarmos tais narrativas, vemos que, para alguns professores, o ideal comeniano, a *pansofia comeniana*, de “ensinar tudo a todos”, persiste na tradição pedagógica, tal qual é descrita por Narodowski (2001) na obra *Comenius e a Educação*. Essa compreensão pode nos levar à frustração, sendo importante ressignificá-la – não para nos eximir da responsabilidade pelo ensino, mas para assumi-la de outra forma. Trata-se de responsabilizarmo-nos pelo ensino de qualidade, mas não em uma perspectiva salvacionista ou de ensinar tudo a todos. Sejamos mais humildes; propomos usarmos a “contingência”.

E como contemplar a contingência em um planejamento pedagógico? Ao assumir a contingência, damos as costas ao ideal inatingível, ao caminho único e “certo”. Orientamo-nos pelo que nosso olhar, nossa observação, nossos conhecimentos e nossa sensibilidade nos possibilitam ver e analisar. Dessa forma, teremos sempre conteúdos “encharcados de sociedade”, “encharcados de vida”, com suas nuances, texturas e possibilidades. Por isso, o diagnóstico, tão referido na tradição pedagógica e hoje sob outras roupagens, continua importante. Não é um diagnóstico estático, pois considera-se o conhecimento atual do grupo/aluno, que pode ocorrer como acompanhamento das aprendizagens.

Podemos, ainda, criar metodologias, com ou sem o uso das tecnologias, para acompanhar o que o aluno aprendeu sobre o que julgamos ter ensinado. Importante marcar que o diagnóstico não precisa ser feito à moda dos antigos “períodos de prontidão”, em que o professor ficava quase um mês realizando atividades motoras e preparação, como no caso da alfabetização, para depois iniciar o processo de ler-escrever. É preciso identificar as necessidades, as dificuldades e as potências de nossos alunos de hoje, tudo isso ao mesmo tempo em que se desenvolvem as aulas.

Vale reforçar que não estamos defendendo que o ato de planejar implica um fazer prático, no sentido de uma aplicação apenas utilitária, mas sim um fazer como habilidade artesanal, ou ainda, um saber-fazer. Entendemos o termo *planejamento* como uma artesanaria que exige: conhecimento disciplinar, conhecimento pedagógico e repertório cultural; por isso, é algo que vai sendo tecido na prática cotidiana do professor iniciante. Como diz Sennett, “[...] toda habilidade artesanal baseia-se numa aptidão desenvolvida em alto grau” (2008, p. 31). É nessa intersecção de dimensões que se gesta uma artesanaria.

Sennett (2008), em sua obra *O Artífice*, diz que “fazer é pensar”. Quando pensamos/criamos o planejamento, tal intencionalidade aciona também o saber-fazer, ressaltado na satisfação por um trabalho considerado bem-feito, como apontamos no início deste texto. Essa ética, alicerçada na satisfação com o saber-fazer, remete às ideias de Sennett (2008) quando fala sobre o trabalho do artesão. Esse saber-fazer que aqui associamos ao “fazer bem-feito” implica, segundo o autor, a capacidade de as pessoas se governarem e, nós diríamos, a capacidade de conduzirem suas condutas. Um trabalho pedagógico que implica reflexão, que toma o ato de planejar como exercício do pensamento, que mobiliza o pensar sobre o que se está fazendo, pode resultar em autocondução.

Problematizar a homogeneização das práticas pedagógicas a partir do planejamento docente torna-se importante para que o professor iniciante, em meio a discursos, tais como os do comprometimento e da responsabilização social, possa fazê-los parte de “[...] um trabalho de artesanaria, de um trabalho bem-feito que se desvie da gramática reprodutivista e performática, que circula intensamente na sociedade contemporânea” (OLIVEIRA, 2015, p.178). A performatividade, analisada por outras pesquisas, mostra professores como modelo,

tais como professores heróis (FABRIS, 1999) ou professores espetacularizados (FERREIRA, 2015). Distante dessas idealizações, advogamos por uma docência bem mais humilde e mais comprometida com o conhecimento e com as aprendizagens dos alunos. O que estamos apontando é a constituição de uma ética do saber-fazer, do fazer bem-feito e com qualidade, porque é produzido junto ao saber.

Difícil é problematizar as práticas para criar o novo; mais fácil é reproduzir o que já vem sendo feito e que é legitimado como algo que funciona e, por isso, deve continuar acontecendo. (OLIVEIRA, 2015). Essa ética do saber-fazer compromete-nos com um “jeito de ser e de fazer”, uma virtuosidade construída com muito estudo, mas que, ao ser acionada pela artesanaria do planejamento do professor, se torna singular.

Em nossas pesquisas, muitas vezes percebemos que os professores iniciantes acabam por reproduzir práticas já existentes na escola, aquilo sobre o que Biesta (2013) alertou – a homogeneização das práticas. E aqui não estamos realizando nenhuma análise de juízo sobre tais práticas, independentemente de serem criativas ou não, eficientes ou não, bem sucedidas ou não, de proporcionarem aprendizagens ou não. O que está em jogo na análise, o que problematizamos, é a questão da possibilidade de criação, da possibilidade de novas práticas pedagógicas, de invenção de outros modos de ensinar e exercer a docência, de entendimento do planejamento como uma das ferramentas necessárias para uma docência que assume a sua responsabilidade pedagógica, ou ainda, uma docência engajada (HETTI, 2020), que é produzida também pela artesanaria. Defendemos a docência enquanto ofício do professor, que deve ter consigo uma caixa de ferramentas, onde estará o planejamento, entendido como uma ferramenta essencial a ser desenvolvida como artesanaria, efetivando o processo criativo, a responsabilidade pedagógica e a ética do saber-fazer.

O exercício de análise ainda permitiu separar as narrativas dos professores em dois grupos de sentidos, com base nas suas concepções de ensino, de aprendizagem e de avaliação; são eles: “foco nas necessidades” e “foco nos interesses” dos estudantes, conforme podemos ver nos dois excertos a seguir:

Semanalmente, baseando-me no decorrer dos fatos, aprendizagens realizadas e **necessidades a serem trabalhadas**. (PIAI12 – grifos nossos).

Planejo sempre com antecedência, nunca deixo para a semana. Meus planejamentos **sempre partem do interesse e curiosidade das crianças**. (PIAI3 – grifos nossos).

Ao analisar o material de pesquisa, foi possível observar que os professores planejam, em muitos casos, para responder aos interesses ou às necessidades dos alunos. Considerando esses dois grupos de sentidos, podemos dizer que, com relação ao planejamento com “foco nas necessidades”, notamos que esse tipo de ação docente: 1. mantém o professor como adulto referência; 2. pressupõe responsabilidade pedagógica; 3. mobiliza o professor para as intervenções. Já o planejamento com “foco nos interesses”: 1. mobiliza o aluno para suas aprendizagens; 2. posiciona o aluno como protagonista; 3. reforça o esmaecimento da função de ensino pelo professor.

No entanto, é preciso esclarecer que nada é tão linear, simples e didático como apresentamos anteriormente. Um primeiro alerta se faz necessário; considerar tanto as necessidades quanto os interesses dos alunos é importante para um planejamento pedagógico comprometido com os sujeitos. Esses significados acima referidos apenas funcionam daquela maneira se cristalizados como uma única forma de entender o planejamento e considerando as ênfases que a racionalidade neoliberal vai imprimindo nas práticas pedagógicas no contemporâneo. Porém, preferimos a mobilidade, o trânsito entre ensino e aprendizagem, mas com certas funções e posições asseguradas, como a responsabilidade do professor e outras do

aluno. As ações podem ser intercambiadas, mas a responsabilidade pedagógica é função do professor.

Acreditamos que as duas funções (ensino e aprendizagem) são importantes, mas a função principal do professor é o ensino, ainda que professor e aluno sejam protagonistas. Desse modo, pensamos ser possível um planejamento em uma “terceira via” (BIESTA, 2018), reposicionando o professor como adulto-referência na relação de ensino e aprendizagem. Esse autor diz que existe um grande interesse por “[...] destronar e desqualificar o professor (de um sábio no palco para um guia ao lado) e o redirecionamento do foco da educação para os alunos, a sua aprendizagem, a sua iniciativa e a sua construção ativa do conhecimento” (BIESTA, 2018, p. 24).

A terceira via possibilita que o ensino seja o mais atualizado, importante e significativo para os alunos. Além disso, permite que possam experimentar o que aprenderam. Nessa perspectiva, entende-se que o conhecimento não pode ser apenas transposto, mas experimentado, exercitado; que a aprendizagem é um processo singular, complexo; e que a interação dá resultados mais participativos e colaborativos do que a transmissão vertical ou passiva. O aluno precisa experimentar diferentes formas de aprendizagem para que o professor possa saber qual a melhor maneira de desenvolver o ensino e verificar como cada aluno aprende. Não advogamos pela customização do ensino (SILVA, 2019), apenas pensamos que a singularidade precisa ser considerada.

Estamos atravessando a pandemia mundial de Covid-19, que impacta diretamente nas ações da sociedade, afetando os modos de ensinar e aprender. Mais do que nunca, estamos aprendendo que temos que usar outras ferramentas para compor o planejamento. Nesse sentido, ao assumirmos a contingência, entendemos que não podemos planejar e pensar a docência no contemporâneo sem pressupor a cultura digital. Isso significa borrar as fronteiras entre mundo analógico e mundo digital, entre as aulas presenciais de modo físico e as aulas presenciais em ambiente *online*. Enfim, é considerar como, em meio a estes novos desafios do planejamento por meio do ensino híbrido, podemos integrar a artesanaria ao planejamento.

Consideramos que os inúmeros recursos tecnológicos que estão sendo mobilizados com maior incidência a partir desta pandemia, como WhatsApp, *e-mail* e diferentes plataformas digitais, não podem ser ignorados pelo planejamento, pois são importantes para que a docência artesã se efetive. Eles podem produzir um espaço e um tempo necessários para a aprendizagem do aluno, para o seu pensamento e ação funcionarem e serem colocados em ação, para exercerem a artesanaria nas aprendizagens. Nesse contexto, o professor passa a assumir uma docência em que tempos e espaços serão reposicionados, ou ainda, uma “docência intervalada” (XXXX; XXXX, 2020). Essa docência pressupõe tempos e espaços mais longos – não necessariamente mais lentos –, com tempos e espaços para a experimentação, para o fazer e refazer, estudar, pensar, em que o saber-fazer da artesanaria possa ser exercido.

Essas são algumas concepções que podem integrar nossa caixa de ferramentas para pensar e elaborar um planejamento como artesanaria, a partir de uma ética do saber-fazer. Por fim, apontamos que é possível pensar-fazer o planejamento por meio de uma terceira via, que congregue o professor e o aluno, bem como a relação de ensino e de aprendizagem. Tal movimento tem também uma posição política que reivindica o *status* profissional do professor pela “docência artesã”.

Planejar é um exercício pautado na artesanaria, o que confere originalidade e autoria ao planejamento, empreendimento que nos alegra e nos compromete, porque estamos envolvidos por uma ética do saber-fazer, um fazer produzido pelo pensamento e pela ação.

PALAVRAS-CHAVE: Planejamento docente. Artesania. Saber-Fazer. Anos Iniciais. Ensino e Aprendizagem.

REFERÊNCIAS

- BAHIA, Sabrine Borges de Mello Hetti. **Professores iniciantes nos anos iniciais do ensino fundamental e a constituição de uma docência engajada**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2020.
- BIESTA, Gert. Há a necessidade de (re)descobrir o ensino?. In: FABRIS, Elí Terezinha Henn; DAL'IGNA, Maria Cláudia; SILVA, Roberto Rafael Dias da. (Orgs). **Modos de ser docente no Brasil contemporâneo: articulações entre pesquisa e formação**. São Leopoldo: Oikos, 2018. p. 21-28.
- BIESTA, Gert. **Para além da aprendizagem: Educação democrática para um futuro humano**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.
- BOFF, Daiane Scopel. **O espectro da teoria-prática e a produção de significados na docência em matemática**. Tese. 2019. (Tese de Doutorado). Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade do Vale do Rio dos Sinos. Unisinos. 2019.
- FERREIRA, Maurício dos Santos. **Espetacularização da carreira docente: prêmio professores do Brasil como prática da economia da educação**. 2015. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2015.
- NARODOWSKI, Mariano. **Comenius & a Educação**. Tradução de Alfredo Veiga-Neto. Belo Horizonte. Autêntica. 2001.
- OLIVEIRA, Sandra de. **Tornar-se professor/a: matriz de experiência e processos de subjetivação na iniciação à docência**. 2015. Tese (Doutorado em Educação). -Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2015.
- SENNETT, Richard. **O Artífice**. Rio de Janeiro: Record, 2008.
- SILVA, Roberto Rafael Dias da. Três questões para pensar sobre o planejamento pedagógico da Educação Básica . In: FABRIS, Elí Terezinha Henn; DAL'IGNA, Maria Cláudia; SILVA, Roberto Rafael Dias da. (orgs.) **Modos de ser docente no Brasil contemporâneo: articulações entre pesquisa e formação**. São Leopoldo: Oikos, 2018. p.181-195.
- SILVA, Roberto Rafael Dias da. **Customização Curricular no Ensino Médio**. São Paulo: Cortez, 2019.
- XXX; XXX. 2020 (Referência será apresentada após avaliação pelos pares.)
- XXX; XXX. 2017. (Referência será apresentada após avaliação pelos pares.)