

# O PLANEJAMENTO DOCENTE DO ATO EDUCATIVO: PRÁXIS E PRÁTICAS EM ANÁLISE

TEACHER PLANNING OF THE EDUCATIONAL ACT: PRAXIS AND PRACTICES  
UNDER ANALYSIS

Ciências Humanas • 21/09/2026

REGISTRO DOI: [10.70773/revistatopicos/789960053](https://doi.org/10.70773/revistatopicos/789960053)

---

Rogério Silva dos Santos Coêlho<sup>1</sup>

Maria Luiza Lima Mota<sup>2</sup>

---

## RESUMO

O presente estudo, desenvolvido no âmbito do Programa Primeiros Passos na Ciência da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), analisa as práticas de planejamento docente e sua contribuição para o ato educativo no município de Zé Doca-MA. Parte-se do entendimento de que o planejamento constitui um eixo estruturante da prática docente, assegurando intencionalidade ao ensino e favorecendo a aprendizagem significativa. Metodologicamente, caracteriza-se como um estudo de campo, de natureza básica, caráter exploratório e de abordagem quali-quantitativa, envolvendo 15 professores atuantes na educação básica. A coleta de dados realizou-se em duas etapas: revisão bibliográfica e aplicação de um questionário semiestruturado via Google Forms. Os dados foram analisados estatisticamente no Microsoft Excel e qualitativamente por meio de categorias baseadas na Análise de Conteúdo de Bardin. Os resultados revelam que 100% dos docentes realizam o planejamento de suas aulas com antecedência. Em termos de periodicidade, 46,7% realizam o planejamento mensalmente, enquanto 26,7% planejam semanalmente e 26,7% diariamente. Quanto aos recursos, 60% dos docentes utilizam materiais de apoio pedagógico adquiridos por meios próprios, o que revela importantes fragilidades no suporte institucional das escolas públicas locais. Além disso, 66,7% dos professores utilizam as formações continuadas promovidas pela escola como base principal para seu planejamento. Conclui-se que o planejamento docente é amplamente reconhecido como essencial para a mediação pedagógica; todavia, desafios estruturais, como escassez de tempo, diversidade nas turmas e falta de infraestrutura digital, limitam sua plena efetivação em sala de aula, demandando o fortalecimento das ações formativas municipais e maior articulação com o Projeto Político-Pedagógico.

**Palavras-chave:** Ato educativo; Ensino-aprendizagem; Escola pública; Planejamento pedagógico; Prática pedagógica.

## **ABSTRACT**

This study, developed within the scope of the Primeiros Passos na Ciência Program at the State University of Maranhão (UEMA), analyzes teachers' lesson planning practices and their contribution to the educational act in the municipality of Zé Doca-MA. It starts from the understanding that planning constitutes a structural axis of pedagogical practice, ensuring intentionality in teaching and promoting meaningful learning. Methodologically, it is characterized as a field study, basic in nature, exploratory in character, and adopting a mixed qualitative-quantitative approach, involving 15 basic education teachers. Data collection occurred in two stages: literature review and the application of a semi-structured questionnaire via Google Forms. The quantitative data was processed in Microsoft Excel, and the qualitative text was analyzed through categories under Bardin's Content Analysis. The results reveal that 100% of the teachers plan their classes in advance. Regarding frequency, 46.7% plan on a monthly basis, while 26.7% plan weekly, and 26.7% plan daily. Regarding resources, 60% of the teachers use pedagogical materials acquired through their own financial means, which highlights structural gaps in institutional support within public schools. Furthermore, 66.7% of the teachers rely on continuous training organized by the school as the primary base for their plans. It is concluded that lesson planning is widely recognized as essential for pedagogical mediation; however, structural challenges, such as lack of time, classroom diversity, and a lack of digital infrastructure, limit its full implementation in classrooms, demanding the strengthening of municipal training programs and a better alignment with the school's Pedagogical-

Political Project.

**Keywords:** Educational act; Teaching-learning; Public school; Pedagogical planning; Pedagogical practice.

## 1. INTRODUÇÃO

A prática pedagógica no Brasil refere-se ao conjunto articulado de ações, saberes, intencionalidades e metodologias mobilizados pelos educadores no cotidiano escolar, cujo objetivo principal é mediar a apropriação e construção do conhecimento pelos discentes. Esse conceito indissociável destaca a relevância do planejamento, da execução e da avaliação dos processos educacionais, consolidando a prática educativa não como um ato mecânico, mas como um movimento reflexivo permanente e essencial para a estruturação de um sistema escolar verdadeiramente inclusivo e emancipador. Historicamente, a educação brasileira tem percorrido caminhos complexos em busca de evoluir e responder às demandas sociais, políticas e culturais de uma sociedade multifacetada, marcada por profundas desigualdades de acesso e permanência no ambiente educacional escolar (Lopes, 2025). Ao compreender a complexidade desse cenário, torna-se patente que o planejamento docente desponta como o pilar indispensável para dar norte, rigor científico e coerência social à ação do professor em sala de aula.

Neste trabalho, as várias concepções pedagógicas que alcançam o planejamento docente serão usadas para tentar compreender as bases teóricas que, intencionalmente ou não, direcional o ato de planejar de professores que atuam na educação básica no município de Zé Doca-Ma. A base empírica são dados do projeto de pesquisa intitulado "O Planejamento Docente do Ato Educativo: um estudo de campo em uma escola pública no município de Zé Doca-

MA", desenvolvido no âmbito do Programa Primeiros Passos na Ciência da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), teve como objetivo nuclear investigar as reais práticas de planejamento pedagógico adotadas por docentes atuantes na educação básica do município. Com isso, busca-se levantar a percepção docente sob seu planejamento pedagógico em relação a sua natureza, bases filosóficas, praticidade e aspectos administrativos.

Quando ao locus da pesquisa, o município de Zé Doca, localizado na microrregião do Alto Turi maranhense, apresenta particularidades socioeconômicas e infraestruturais comuns ao interior do Nordeste brasileiro, as quais impactam de forma direta as condições de trabalho do magistério e os índices de aprendizagem. Muitas vezes, os docentes enfrentam a escassez de recursos didáticos adequados, o descompasso entre currículos estaduais/municipais e as peculiaridades locais, além da falta de suporte pedagógico continuado. Dessa forma, analisar como esses profissionais planejam suas atividades, as bases que fundamentam suas decisões e os obstáculos que impedem a transposição do planejado para a prática foram o objeto de investigação do trabalho tensionado pela seguinte problematização: Como e em que termos o ato de planejamento pedagógico expressa as concepções teóricas dos docentes e os seus resultados na sala de aula?

Para nortear de maneira sistemática a execução desta investigação no âmbito do programa Primeiros Passos na Ciência, estabeleceu-se, como objetivo geral, compreender como e em que termos o ato de planejamento pedagógico expressa as concepções teóricas dos docentes e os seus resultados na sala de aula de professores em exercício em escolas públicas de Zé Doca - MA, mapeando a

percepção desses profissionais acerca do planejamento como instrumento qualificador do ato educativo em sala de aula.

## **2. REFERENCIAL TEÓRICO**

### **2.1. A Práxis Educativa e o Ato de Ensinar: Uma Perspectiva Histórico-Crítica**

A compreensão do ato educativo como prática intencional e reflexiva do professor não emergiu espontaneamente na história da educação. Ao contrário, configurou-se de forma gradativa ao longo dos séculos, acompanhando movimentos filosóficos, científicos e sociais que transformaram o lugar e o sentido do ensinar na sociedade. O professor deixou de ser considerado mero transmissor passivo de conteúdos herdados do passado e passou a ser reconhecido como sujeito ativo de uma práxis pedagógica complexa, intencional e politicamente comprometida com o pleno desenvolvimento humano (Martins, 2018). O ato educativo consolida-se, portanto, como uma atividade planejada e socialmente situada, assumindo características distintas conforme as concepções que hegemonizaram cada momento histórico.

Na Idade Média, com a institucionalização do ensino pela Igreja e o nascimento das primeiras universidades europeias, o ato educativo assume uma dimensão notadamente dogmática e centralizada na figura do mestre como detentor e transmissor autorizado da verdade teológica. Segundo a historiografia clássica da educação, o método de ensino medieval, pautado nas técnicas de *lectio*, *quaestio* e *disputatio*, priorizava sobremaneira a repetição sistemática e a memorização de textos sagrados e escolásticos (Le Goff, 1998). Embora tenha conferido ao professor um reconhecimento

estatuto social corporativo, esse modelo tendia a limitar o ato educativo a uma função de reprodução conservadora do saber, desprovida de flexibilidade para o atendimento de particularidades individuais ou análises do meio contextual em que os estudantes se inseriam.

A ruptura sistemática com essa perspectiva de transmissão linear ganha corpo com o advento da modernidade e do Iluminismo, marcando uma profunda tensão epistemológica na organização pedagógica. De um lado, João Amós Comenius (2006), na clássica obra *Didática Magna*, propõe um realismo pedagógico de fomento ao controle racional, em que o ideal de 'ensinar tudo a todos' requer planejamento rigoroso, ordenação mecânica e método didático sistemático de fomento ao domínio do professor. Por outro lado, Jean-Jacques Rousseau (1999), em sua monumental obra *Emílio, ou Da Educação*, estabelece uma antítese e ruptura radical ao criticar esse instrucionismo predeterminado. Ao postular uma educação naturalista negativa, Rousseau assevera que o ato educativo deve resguardar o livre desenvolvimento psicológico e biológico da infância, de modo que o professor atua não como um planejador rígido de conteúdos científicos universais, mas como um sutil organizador de situações de aprendizagem natural, sem impor roteiros formais burocráticos.

No transcurso do século XIX, com a ascensão dos Estados nacionais modernos e a instituição dos sistemas públicos de instrução primária, o magistério institucionaliza-se como profissão científica de fomento à instrução moral. Johann Friedrich Herbart (2007) dedica-se a conferir à pedagogia um estatuto de rigor científico intelectualizado, estruturando passos formais e rígidos de ensino baseados na psicologia instrucional para formar a conduta moral e o

caráter. No entanto, no século XX, o pragmatismo educacional de John Dewey (2002) rompe com esse intelectualismo formalista herbartiano, ao redefinir a didática em torno da centralidade da experiência ativa, do interesse contextual e da investigação democrática conduzida pelo aluno. Para Dewey, planejar de forma reflexiva é fundamental para criar situações empíricas significativas de fomento social, transformando a docência em um campo de fomento democrático que articula saberes práticos e investigativos, em vez de roteiros moralizadores preestabelecidos.

A perspectiva histórico-cultural de Lev Vygotsky (2007) defende que o aprendizado e o desenvolvimento humano não ocorrem de forma espontânea, mas dependem de uma mediação intencional e rica em recursos simbólicos, estruturada pelo professor. Por sua vez, na pedagogia social crítica, Paulo Freire (1996) coroa esse movimento emancipatório ao postular uma práxis dialógica, em que 'ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção'. Freire desconstrói a educação bancária tradicional, que reduz o aluno a receptáculo passivo, em prol de uma educação conscientizadora e libertadora, em que sujeitos em comunhão, mediados pela realidade material do mundo, co-constroem saberes de transformação social, proposta que ganha expansão conceitual em Moacir Gadotti (2000) quanto à dimensão política do ato de educar.

## **2.2. O Trabalho Docente na Concepções Críticas**

No cenário contemporâneo da pedagogia brasileira, José Carlos Libâneo e Demerval Saviani despontam como um dos principais teóricos dedicados à sistematização crítica do trabalho docente. Para eles, a didática e o ato pedagógico em sala de aula devem ser

concebidos como processos essencialmente intencionais, sistemáticos e socialmente orientados. Assim, postulam que a escola pública tem como função primordial universalizar o acesso aos conhecimentos científicos, conceituais e éticos produzidos historicamente pela humanidade, instrumentalizando os alunos de modo que possam compreender criticamente a sociedade e intervir de forma transformadora na sua realidade de vida (Libâneo, 1994). Para Saviani, o trabalho educativo é o ato de produzir no ser humano toda a humanidade produzida social e historicamente (Saviani, 1999).

Estes autores asseveram que o trabalho docente demanda competência técnica, domínio epistemológico dos conteúdos e compromisso ético-político com a transformação social. O ensinar não se resume ao domínio intuitivo de técnicas didáticas dispersas, mas se configura como um processo reflexivo complexo que articula objetivos, conteúdos, metodologias e formas avaliativas integradas. Libâneo argumenta que *"a competência profissional do professor se manifesta pela capacidade de transformar conteúdos em saber escolar acessível aos alunos"* (Libâneo, 2017, p. 89). Isso exige que o docente domine com profundidade os conceitos específicos da disciplina científica que ministra e, simultaneamente, conheça as teorias psicológicas e pedagógicas do aprendizado para realizar a necessária transposição didática adequada à realidade dos seus alunos.

Outro ponto refere-se à indissociabilidade entre a excelência pedagógica e o compromisso político com a transformação cívica (Libâneo, 2013). No entanto, mesmo a Pedagogia Crítico Social dos Conteúdos de Libâneo e a Pedagogia Histórico-Crítica de Saviani, não se confundem com a Pedagogia Libertadora de Freire. Para Libâneo e Saviani, o planejamento e a ação didática centram-se na

apropriação crítica dos conhecimentos científicos historicamente acumulados. A competência técnica e o rigor conceitual do professor na transposição didática são o principal instrumento de emancipação das classes subalternas, que necessitam dominar a ciência universal para contestar a dominação. Por sua vez, Freire (1996) contesta esse modelo 'transmissivo-cientificista' de transposição, argumentando que a verdadeira libertação não parte de conteúdos predeterminados a serem assimilados, mas da problematização dialógica da própria realidade existencial concreta e dos saberes da experiência vivida pelo educando. Ambas teorias progressistas convergem no fomento à justiça social, mas divergem na raiz epistemológica de suas metodologias de planejamento de ensino.

### **2.3. Planejamento Escolar e Organização Didática**

O planejamento docente constitui-se como uma das dimensões centrais e inalienáveis do trabalho do professor, uma vez que orienta a ação intencional e racional no processo de ensino-aprendizagem. Para Libâneo (1994), o planejamento integra a própria organização do trabalho pedagógico e visa assegurar a sistematização lógica das ações educativas, conectando dialeticamente os objetivos escolares, a seleção de conteúdos conceituais, as estratégias metodológicas, os recursos materiais e didáticos e o processo contínuo de avaliação formativa. O autor salienta que o plano pedagógico não deve ser encarado como um instrumento meramente cartorial, formal ou administrativo; trata-se, na verdade, de um guião reflexivo contínuo que possibilita ao professor antecipar situações didáticas concretas, prever dificuldades cognitivas dos discentes e planejar de forma inteligente as condições que favoreçam a apropriação ativa do saber.

Nesse sentido, a literatura educacional contemporânea preconiza que o planejamento possui caráter intrinsecamente flexível, contínuo e profundamente contextualizado. Selma Garrido Pimenta (2012) acentua que planejar implica tomar decisões pedagógicas e éticas fundamentadas sobre o que, por que e como mediar as práticas escolares, levando em consideração as peculiaridades socioculturais do alunado, as reais condições estruturais da instituição de ensino e as amplas metas formativas da comunidade civil. A ação de planejar articula de forma orgânica a teoria pedagógica e a prática da sala de aula, impedindo que o cotidiano da docência degenere em mero improviso desorganizado ou na aplicação passiva e mecânica de roteiros didáticos preestabelecidos por editoras de livros de texto ou manuais didáticos.

Nesse mesmo diapasão, a organização das atividades didático-pedagógicas exige do professor sensibilidade e clareza científica na estruturação das sequências de ensino. Segundo Antoni Zabala (1998), a ordenação das atividades no planejamento de ensino deve primar por situações complexas que instiguem a participação ativa dos discentes e articulem de forma sinérgica conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais. O planejamento de ensino deve contemplar metodologias ativas e diversificadas, respeitando o ritmo cognitivo e os estilos individuais de aprendizagem presentes em salas de aula heterogêneas. Além disso, Celso dos Santos Vasconcellos (2014) assevera que o planejamento supõe uma rigorosa análise crítica da realidade escolar imediata, de modo que a seleção de metodologias e conteúdos se revista de significado concreto para a vida do discente, estimulando sua curiosidade epistemológica e fortalecendo sua capacidade reflexiva diante do mundo que o cerca.

Finalmente, a concepção de avaliação que fundamenta o planejamento pedagógico exerce influência capital na sua efetivação em sala de aula. Cipriano Carlos Luckesi (2011) postula de maneira assertiva que a avaliação escolar não deve servir como um ato punitivo, puramente classificatório ou excludente ao final de um período letivo; ao revés, ela deve constituir-se como um ato diagnóstico e formativo integrado de forma indissociável ao planejamento pedagógico. O professor que compreende a avaliação como aliada do aprendizado utiliza seus resultados de maneira diagnóstica para verificar os avanços, identificar lacunas cognitivas e reorientar as estratégias de ensino inseridas no plano, promovendo as necessárias adaptações para assegurar que nenhum estudante seja deixado para trás ao longo das sequências didáticas programadas.

Além disso, emerge no campo pedagógico contemporâneo uma evidente tensão epistemológica entre a "epistemologia da prática" de Maurice Tardif (2014) e a racionalidade clássica de planejamento defendida por didatas tradicionais. Enquanto didatas como Libâneo e Zabala pressupõem uma organização científica do planejamento que se orienta por sequências lógicas prévias de ensino para estruturar o aprendizado, Tardif assevera que os saberes docentes mais legítimos são de natureza experiencial, práticos, biográficos e construídos de forma contingencial na reflexividade cotidiana em sala de aula. Esse embate opõe o planejamento rigoroso e estruturado de curso à improvisação reflexiva e à sensibilidade de acolhimento do fazer solitário docente, demonstrando que o plano de aula opera em uma zona contínua de conflito entre a sistematização técnica curricular e as demandas imprevistas e singulares do chão da escola.

## **2.4. O Planejamento no Contexto da Escola Pública e a Articulação com o PPP**

O levantamento das reais práticas cotidianas de planejamento desenvolvidas por professores em escolas públicas brasileiras evidencia importantes tensões e desafios de ordem estrutural e organizativa. Sacristán (2008) adverte de forma contundente que o planejamento real implementado pelo professor no dia a dia da escola é diretamente influenciado por múltiplos fatores condicionantes, tais como a qualidade de sua formação inicial e continuada, as condições materiais e temporais de seu trabalho, a cultura organizativa da escola e o grau de autonomia pedagógica que lhe é outorgado. No contexto da rede pública, o planejamento muitas vezes padece de fragmentação decorrente da sobrecarga horária do magistério, do elevado quantitativo de discentes por sala de aula e de uma recorrente pressão institucional pelo preenchimento formal de planilhas digitais burocráticas em detrimento de espaços coletivos e criativos de estudo pedagógico e discussão didática.

No entanto, o pleno desenvolvimento do ato docente na escola pública depende fundamentalmente de que o ato de planejar supere a dimensão isolada do professor em seu fazer solitário de sala de aula e se consolide em uma dimensão eminentemente coletiva e institucionalizada. Ilma Passos Alencastro Veiga (2001) leciona que o planejamento pedagógico individual deve estar intimamente articulado e em constante diálogo com as metas estratégicas, os princípios políticos e as diretrizes curriculares expressas no Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola. O PPP, ao se constituir como a própria declaração de identidade, intenções formativas e metas de cidadania da escola, deve servir como norte orientador para as

sequências de ensino planejadas de forma autônoma pelos professores, assegurando coerência ética, metodológica e institucional em toda a comunidade escolar, em prol de uma gestão democrática e democrática do ensino (Paro, 2012; Vasconcellos, 2014).

Nesse sentido, a incorporação da Pedagogia Histórico-Crítica de Dermeval Saviani (1999) permite articular o planejamento pedagógico a uma profunda reflexão sobre as condições materiais concretas que limitam o ensino público. Saviani assevera que a escola pública cumpre sua função revolucionária quando possibilita que os estudantes da classe trabalhadora dominem a cultura erudita e os saberes científicos, atuando como antítese à reprodução capitalista do analfabetismo funcional. Contudo, em cenários materiais precarizados, marcados por graves contradições estruturais (como a escassez de recursos públicos e materiais pedagógicos), o ato de planejar deixa de ser apenas uma escolha metodológica abstrata e passa a ser uma luta cotidiana do professor para viabilizar as bases físicas mínimas de ensino, exigindo que o planejamento no âmbito do PPP atue como instrumento de denúncia social e de organização coletiva da práxis pedagógica.

### **3. METODOLOGIA**

#### **3.1. Tipo de Estudo e Abordagem Metodológica**

Esta investigação científica configura-se fundamentalmente como um estudo de campo, caracterizando-se, de acordo com os critérios taxonômicos clássicos da metodologia científica (Gil, 2002), como uma pesquisa de natureza básica, de caráter exploratório quanto aos objetivos e orientada sob uma abordagem de quali-quantitativa

(mista). Este formato possibilitou aos pesquisadores do programa a inserção direta no cenário escolar real das instituições públicas de educação básica do município de Zé Doca - MA, favorecendo o contato empírico com a subjetividade e com as narrativas dos docentes no seu fazer didático-pedagógico. A abordagem mista permitiu enriquecer a análise dos dados por meio da complementariedade, em que os dados estatísticos descritivos dos questionários foram triangulados de forma sistemática com os relatos e inferências qualitativas apresentadas pelos professores em suas justificativas discursivas espontâneas (Ludke & André, 2018; Triviños, 1987).

### **3.2. Cenário de Investigação e Caracterização Sociodemográfica Local**

O cenário empírico em que se desenvolveu esta investigação foi o município de Zé Doca, situado na mesorregião do Oeste Maranhense, na região do Alto Turi, no estado do Maranhão, Brasil. O polo central de articulação acadêmica e suporte logístico da pesquisa foi a Universidade Estadual do Maranhão (UEMA) - Campus de Zé Doca, localizada no centro urbano do município. Zé Doca está geograficamente distante cerca de 310 km da capital do estado, São Luís. Conforme os dados oficiais do último Censo Demográfico realizado no ano de 2022 pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2022), o município contava com uma população de 40.801 habitantes. O município atua como importante centro comercial, de serviços e de educação de nível superior para o conjunto de pequenas cidades circunvizinhas que compõem a região do Alto Turi, o que confere relevância estratégica ao estudo das condições de sua rede pública de educação básica.

### **3.3. Sujeitos da Pesquisa e Seleção de Amostra**

A seleção dos sujeitos participantes da investigação ocorreu sob o critério de amostragem intencional e não probabilística, tendo a participação sido aberta de forma voluntária a todos os professores que exerciam docência na educação básica e que concordaram espontaneamente em participar. O grupo final de informantes do estudo constituiu-se de quinze (15) docentes atuantes nas redes públicas estadual e municipal de ensino do município, bem como no Sistema S de educação profissional. Adotou-se como critério ético e de inclusão que os participantes declarassem realizar o planejamento de suas aulas de forma sistemática em sua rotina laboral docente. Garantiu-se rigidamente o sigilo e o anonimato de todos os professores participantes, identificando-os na tabulação de dados por meio de numeração sequencial (Docente 1 a Docente 15) no processamento das informações coletadas.

### **3.4. Procedimentos de Coleta de Dados e Instrumentos**

A coleta de dados empíricos foi programada e executada de maneira sistemática ao longo de duas etapas consecutivas e integradas. A primeira etapa consistiu em uma pesquisa bibliográfica com o fito de mapear o estado do conhecimento e reunir a produção conceitual clássica e atualizada sobre o tema do planejamento didático, sustentando a necessária fundamentação teórica do estudo (Bento, 2012).

A segunda etapa consistiu na coleta de dados empíricos em campo por meio da formulação e aplicação de um questionário semiestruturado constituído por vinte e três (23) questões, englobando perguntas de múltipla escolha de caráter

sociodemográfico e questões discursivas de natureza reflexiva voltadas para a percepção das vivências de planejamento docente. O instrumento de coleta foi digitalizado e estruturado na plataforma virtual Google Forms, sendo seu link de acesso disponibilizado aos professores participantes no período estipulado por intermédio da rede WhatsApp.

### **3.5. Organização, Tratamento e Análise dos Dados**

Após o encerramento do prazo de recepção de respostas na plataforma Google Forms, os dados foram exportados para o programa Microsoft Excel, no qual procedeu-se à sua sistematização quantitativa através de estatística descritiva e representação visual por meio de tabelas e gráficos. Os dados qualitativos procedentes das perguntas abertas foram submetidos à técnica de Análise de Conteúdo na perspectiva clássica de Laurence Bardin (Bardin, 2011). As respostas verbais discursivas foram organizadas em unidades de registro e posteriormente agrupadas em quatro categorias analíticas para discussão teórica fundamentada:

Categoria 1: Concepções dos professores sobre o planejamento docente e o ato educativo; Categoria 2: Contribuições do planejamento docente para o processo de ensino-aprendizagem; Categoria 3: Práticas de planejamento utilizadas no cotidiano escolar; Categoria 4: Desafios e limitações enfrentados pelos docentes no processo de planejamento.

### **3.6. Aspectos Éticos da Pesquisa**

A execução da pesquisa pautou-se estritamente pela observância dos preceitos éticos estabelecidos pela Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016, do Conselho Nacional de Saúde (CNS), que

regulamenta de maneira pormenorizada os procedimentos éticos nas pesquisas científicas conduzidas na área de Ciências Humanas e Sociais cujos dados sejam obtidos de forma direta com participantes humanos. O estudo atendeu integralmente às exceções de risco mínimo descritas no Art. 1º, parágrafo único, inciso VII da referida resolução, caracterizando-se como atividade de aprofundamento teórico de práticas profissionais docentes que emergem espontaneamente no ambiente laboral cotidiano da escola pública. A preservação da identidade dos participantes e a confidencialidade das declarações foram garantidas em conformidade com as diretrizes da Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais (LGPD - Lei nº 13.709/2018), bem como em estreito alinhamento com a Resolução nº 920/2015 do Conselho Universitário da UEMA (CONSUN/UEMA), que institui e regulamenta o Comitê de Ética em Pesquisa na instituição (UEMA, 2015).

#### **4. RESULTADOS E DISCUSSÃO**

Nesta seção, apresentam-se as análises descritivas e qualitativas fundamentadas a partir da triangulação das respostas obtidas junto aos quinze (15) professores da educação básica que integraram a amostra de estudo. Os dados empíricos quantitativos estão sistematizados na forma de tabelas, elaboradas estritamente de acordo com as normas estilísticas recomendadas para publicação científica na Revista Internacional de Pesquisa Educacional. A discussão dos achados realiza-se em consonância com as categorias de análise propostas e com as diretrizes analíticas fundamentadas nas obras de clássicos e contemporâneos da didática e da pedagogia crítica brasileira e internacional.

#### 4.1. Caracterização Sociodemográfica e do Perfil de Atuação Docente

A caracterização sociodemográfica inicial dos professores participantes do estudo revela a presença de uma amostra de considerável diversidade em termos de idade e maturidade de carreira docente, fornecendo um profícuo cenário de investigação a respeito de como as práticas de planejamento didático se constroem ao longo das distintas etapas profissionais do magistério escolar público de Zé Doca - MA.

**Tabela 1.** Distribuição da Idade dos Respondentes no Estudo

| Intervalo de Idade (anos) | Frequência Absoluta (f) | Percentual (%) |
|---------------------------|-------------------------|----------------|
| 21├ 28                    | 6                       | 40,0%          |
| 28├ 35                    | 2                       | 13,3%          |
| 35├ 42                    | 3                       | 20,0%          |
| 42├ 49                    | 4                       | 26,7%          |
| <b>Total</b>              | <b>15</b>               | <b>100,0%</b>  |

**Fonte:** Microdados obtidos da pesquisa (2026).

A análise da Tabela 1 revela que os docentes apresentam idades situadas no intervalo compreendido entre 21 e 49 anos. A maior parcela dos respondentes concentra-se na faixa dos 27 anos, correspondendo a 20,0% do total da amostra de respondentes, seguida proximamente pelas idades de 25 e 42 anos, ambas representando 13,3% cada uma. Tal heterogeneidade geracional constitui um fator enriquecedor para a dinâmica escolar pedagógica. Conforme argumenta Maurice Tardif (2014), os saberes e concepções que sustentam o exercício profissional da docência são de natureza plural e temporal, construindo-se e reconstruindo-

se de maneira contínua ao longo de toda a biografia de vida pessoal, das fases de formação universitária inicial e do progressivo acúmulo de experiências nas salas de aula.

Em direta consonância com a diversidade etária, o levantamento do tempo de atuação na carreira profissional dos quinze docentes do estudo permite compreender as distintas fases de desenvolvimento pedagógico presentes no grupo, mapeadas e consolidadas na Tabela 2.

**Tabela 2.** Caracterização do Tempo de Atuação como Professor(a) dos Participantes

| <b>Tempo de Atuação na Docência</b> | <b>Frequência Absoluta (f)</b> | <b>Percentual (%)</b> |
|-------------------------------------|--------------------------------|-----------------------|
| Menos de 2 anos                     | 1                              | 6,7%                  |
| Entre 2 e 5 anos                    | 6                              | 40,0%                 |
| Entre 5 e 10 anos                   | 1                              | 6,7%                  |
| Entre 10 e 15 anos                  | 4                              | 26,7%                 |
| Entre 15 e 20 anos                  | 1                              | 6,7%                  |
| Mais de 20 anos                     | 2                              | 13,3%                 |
| Total                               | 15                             | 100,0%                |

**Fonte:** Microdados obtidos da pesquisa (2026).

Os dados expostos na Tabela 2 evidenciam que a maior concentração de professores respondentes (40,0%, correspondente a 6 docentes) situa-se na faixa de tempo de atuação entre 2 e 5 anos, configurando um grupo predominante de profissionais em fase de

consolidação e estabilização de suas práticas, caracterizando-se também por uma intensa transição entre o sentimento de sobrevivência/descoberta diante dos desafios cotidianos da docência e o progressivo desenvolvimento de competências de estabilização do seu repertório metodológico e de sua própria identidade de docente reflexivo.

Na sequência do perfil demográfico, buscou-se identificar a qual rede administrativa de ensino público e de educação básica pertencem os sujeitos da investigação, cujos resultados encontram-se tabulados na Tabela 3.

**Tabela 3.** Distribuição dos Professores Conforme as Redes de Ensino de Atuação

| Rede de Ensino Escolar | Frequência Absoluta (f) | Percentual (%) |
|------------------------|-------------------------|----------------|
| Municipal              | 13                      | 86,7%          |
| Estadual               | 2                       | 13,3%          |
| Sistema S              | 1                       | 6,7%           |

**Fonte:** Microdados obtidos da pesquisa (2026).

*Nota: Os totais ultrapassam 15 respostas e 100% devido à possibilidade de múltipla atuação administrativa.*

A expressiva predominância da atuação docente na rede de ensino municipal (86,7%, com 13 docentes) reflete de forma fidedigna a estrutura administrativa e as demandas de contratação e fomento laboral da educação básica em municípios localizados no interior do Maranhão, nos quais as prefeituras constituem os principais entes mantenedores e ofertantes de postos de trabalho para profissionais

do magistério nas etapas da educação infantil e do ensino fundamental (Brasil, 1996). Adicionalmente, identificou-se o grau máximo de formação acadêmica e nível de escolarização atingido pelos participantes, conforme dados sumarizados na Tabela 4.

**Tabela 4.** Perfil Conforme o Grau de Escolarização Mais Alto Atingido pelos Docentes

| <b>Grau de Escolarização Máximo</b> | <b>Frequência Absoluta (f)</b> | <b>Percentual (%)</b> |
|-------------------------------------|--------------------------------|-----------------------|
| Ensino Médio completo               | 2                              | 13,3%                 |
| Graduação incompleta                | 2                              | 13,3%                 |
| Graduação completa                  | 3                              | 20,0%                 |
| Especialização completa             | 7                              | 46,7%                 |
| Doutorado completo                  | 1                              | 6,7%                  |
| Total                               | 15                             | 100,0%                |

**Fonte:** Microdados obtidos da pesquisa (2026).

Os achados expressos na Tabela 4 denotam um patamar significativo de qualificação acadêmica formal entre os docentes participantes de Zé Doca, tendo a maioria esmagadora cursado ou concluído a educação de nível superior. A maior proporção de informantes possui especialização de pós-graduação lato sensu (46,7%, ou seja, 7 professores), seguida por docentes com graduação plena completa (20,0%). O registro de um docente doutor (6,7%) confere à amostra um importante elemento de diferenciação científica no tratamento pedagógico. Contudo, chama a atenção o registro de 13,3% de respondentes com graduação em andamento

(incompleta) e 13,3% com formação apenas em nível de Ensino Médio completo, o que sinaliza a persistência histórica de cenários de inserção profissional precoce no magistério público regional sem a correspondente conclusão da formação pedagógica de nível superior (Sobreira, 2021).

Para verificar a consonância científica das práticas pedagógicas, procedeu-se ao cruzamento entre a área de formação inicial de nível superior dos professores e as disciplinas escolares que lecionavam de forma efetiva no cotidiano, estando estes achados detalhados na Tabela 5.

**Tabela 5.** Relação entre a Área de Formação Inicial e as Disciplinas Escolares Lecionadas

| <b>Relação Formação /<br/>Disciplina</b> | <b>Frequência Absoluta<br/>(f)</b> | <b>Percentual<br/>(%)</b> |
|------------------------------------------|------------------------------------|---------------------------|
| São da mesma área                        | 9                                  | 60,0%                     |
| São de áreas afins                       | 1                                  | 6,7%                      |
| São de áreas diferentes                  | 2                                  | 13,3%                     |
| Não se aplica                            | 3                                  | 20,0%                     |
| Total                                    | 15                                 | 100,0%                    |

**Fonte:** Microdados obtidos da pesquisa (2026).

Como se extrai dos dados dispostos na Tabela 5, verifica-se que 60,0% dos professores ministram aulas em disciplinas diretamente coincidentes com as áreas específicas de suas formações de licenciatura inicial de nível superior. No entanto, registra-se que 13,3% lecionam componentes de áreas distintas de sua formação,

enquanto 6,7% ensinam em áreas afins, restando 20,0% para quem o cruzamento não se aplica (em virtude de atuação exclusiva na educação infantil ou em coordenação didático-pedagógica). Como pontua José Carlos Libâneo (2013), ensinar em área diversa da formação inicial gera imensas barreiras para o planejamento docente de qualidade, haja vista que o professor é frequentemente obrigado a despende um tempo considerável para o domínio cognitivo inicial de temas científicos que não domina em profundidade de transposição didática, prejudicando sua capacidade de diversificar métodos inovadores.

Adicionalmente, investigou-se em quais modalidades de educação básica os quinze professores atuam predominantemente em Zé Doca, estando essas múltiplas respostas sintetizadas na Tabela 6.

**Tabela 6.** Caracterização das Modalidades de Ensino de Atuação dos Professores

| Modalidade de Ensino               | Frequência Absoluta (f) | Percentual (%) |
|------------------------------------|-------------------------|----------------|
| Ensino regular diurno              | 8                       | 53,3%          |
| Ensino regular noturno             | 3                       | 20,0%          |
| Educação de Jovens e Adultos (EJA) | 4                       | 26,7%          |
| Educação técnica                   | 1                       | 6,7%           |
| Educação especial                  | 1                       | 6,7%           |
| Educação do campo / indígena       | 1                       | 6,7%           |

**Fonte:** Microdados obtidos da pesquisa (2026).

*Nota:* Os totais ultrapassam 15 respostas e 100% devido à múltipla

*atuação em modalidades pelos docentes.*

A distribuição das modalidades na Tabela 6 consolida a forte inserção dos docentes no Ensino Regular Diurno tradicional (53,3%), mas ressalta a presença expressiva de atuação na modalidade de Educação de Jovens e Adultos - EJA (26,7%) e no Ensino Regular Noturno (20,0%). Sob o prisma da pedagogia crítica de Paulo Freire (1996), ensinar na modalidade de EJA exige a construção de um planejamento pedagógico sumamente diferenciado daquele aplicado à educação de crianças no diurno. Os jovens e adultos trabalhadores são portadores de vivências de opressão social, fadiga laboral e saberes informais que necessitam ser intencionalmente considerados e dialogados no ato educativo, demandando metodologias de ensino assentadas na problematização de temas geradores em vez de lições e atividades infantilizadas.

O registro de apenas um docente atuando na Educação Especial (6,7%) ilustra a recorrente escassez de recursos humanos especializados e o imenso desafio de concretização de uma educação efetivamente inclusiva no contexto regional. Conforme alerta Maria Teresa Eglér Mantoan (2003), a educação inclusiva demanda a qualificação continuada do conjunto de professores regulares da escola, de modo que suas práticas de planejamento prevejam adaptações flexíveis e o Plano de Ensino Individualizado (PEI) integrado, superando as práticas tradicionais de exclusão disfarçada de integração parcial.

#### **4.2. Concepções Sobre Planejamento, Periodicidade e Práticas de Organização Didática**

A análise empírica a respeito da prática de planejamento revelou um dado sumamente relevante: 100% dos professores participantes (15 respondentes) afirmaram realizar o planejamento de suas aulas com antecedência. Do ponto de vista conceitual e discursivo, essa unanimidade denota o pleno reconhecimento profissional de que o planejamento não constitui apenas uma exigência de controle burocrático imposta pelas instâncias diretivas das escolas públicas de Zé Doca, mas sim um instrumento político-pedagógico essencial e inalienável para conferir norte, eficácia e segurança pedagógica ao exercício de mediação do saber científico em sala de aula (Libâneo, 1994).

A periodicidade com que esses docentes realizam a preparação sistemática das suas atividades didáticas foi mensurada e encontra-se consolidada na Tabela 7.

**Tabela 7.** Frequência / Periodicidade de Realização do Planejamento de Ensino

| <b>Periodicidade de Planejamento</b> | <b>Frequência Absoluta (f)</b> | <b>Percentual (%)</b> |
|--------------------------------------|--------------------------------|-----------------------|
| Diariamente                          | 4                              | 26,7%                 |
| Semanalmente                         | 4                              | 26,7%                 |
| Mensalmente                          | 7                              | 46,7%                 |
| Total                                | 15                             | 100,0%                |

**Fonte:** Microdados obtidos da pesquisa (2026).

A leitura atenta da Tabela 7 aponta que a modalidade de planejamento em nível mensal desponta como a prática

predominante, sendo adotada por 46,7% dos respondentes (7 docentes), ao passo que as periodicidades diária e semanal aparecem de forma equilibrada, com 26,7% de adesão (4 docentes cada). Sob o prisma teórico, esses resultados sugerem que as práticas de organização em Zé Doca concentram-se no curto prazo (planejamento diário e semanal) e no médio prazo (mensal), registrando-se uma ausência completa de planejamentos a longo prazo (trimestral, semestral ou anual).

Conforme analisam os clássicos da didática, a ausência de planejamento a longo prazo letivo acende um sinal de alerta pedagógico nas escolas públicas municipais e estaduais investigadas. O planejamento a longo prazo, traduzido sob a forma de planos de curso anuais ou semestrais, constitui o nexo de integração dialética de maior profundidade entre a ação didática docente individual e as diretrizes normativas das políticas educacionais nacionais e locais (tais como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, o Plano Nacional de Educação – PNE, a Base Nacional Comum Curricular – BNCC e o Projeto Político-Pedagógico institucional). Sem essa articulação sistemática de longo curso, a prática diária corre o sério risco de sofrer de um excesso de pragmatismo imediato, limitando o ato educativo a vencer conteúdos programados no livro didático adotado mês a mês (Vasconcellos, 2014; Lopes, 2025).

Na continuidade do mapeamento, investigou-se qual a fonte de conhecimento pedagógico que os docentes tomam como base principal para fundamentar suas práticas de organização didática, estando as respostas tabuladas na Tabela 8.

**Tabela 8.** Base Teórica Principal Utilizada para a Concepção e Elaboração do Planejamento

| Fonte / Base de Conhecimento Principal                         | Frequência Absoluta (f) | Percentual (%) |
|----------------------------------------------------------------|-------------------------|----------------|
| Formações continuadas realizadas na escola                     | 10                      | 66,7%          |
| Estudos independentes (livros, artigos, trabalhos científicos) | 2                       | 13,3%          |
| Plataformas digitais (portais educacionais, redes)             | 1                       | 6,7%           |
| Formação universitária (curso de licenciatura)                 | 1                       | 6,7%           |
| Formações continuadas buscadas por meios próprios              | 1                       | 6,7%           |
| Total                                                          | 15                      | 100,0%         |

**Fonte:** *Microdados obtidos da pesquisa (2026).*

Os achados expressos na Tabela 8 demonstram de forma nítida o papel central desempenhado pelas formações continuadas realizadas no ambiente escolar comum, as quais despontam como base referencial pedagógica preponderante para 66,7% da amostra (10 docentes). Paralelamente, os estudos acadêmicos independentes por meio de livros e artigos são adotados por 13,3% (2 docentes), ao passo que a formação universitária inicial de nível superior foi indicada por somente 6,7% (1 docente) como a principal âncora para a prática de planejamento atual.

A partir da triangulação das respostas qualitativas em cruzamento com as tabelas de escolarização, constata-se um fenômeno analítico

de considerável interesse formativo. Os docentes com formação em nível de especialização pós-graduada e doutorado demonstram maior autonomia intelectual de transposição, buscando fundamentos teóricos em uma ampla gama de bases científicas diversificadas (estudos independentes, leitura de artigos contemporâneos e formações universitárias avançadas). Em contrapartida, as professoras graduadas e em processo de formação mantêm um vínculo de dependência mais rígido com os treinamentos e formações institucionais de caráter operacional promovidos pelas próprias escolas e secretarias de educação.

Essas formações operacionais oferecidas nas escolas, embora possuam valor inegável para responder a demandas imediatas e organizar rotinas didáticas, frequentemente pecam por um excesso de ênfase em aspectos técnicos e operacionais de preenchimento burocrático de ferramentas (como sistemas de diários digitais e cadastramento de planejamentos). De acordo com António Nóvoa (2009), a verdadeira formação pedagógica continuada deve superar o caráter instrumentalizadora-operacional e constituir-se como um espaço coletivo de investigação ativa sobre a prática real, em que os professores atuem como sujeitos ativos produtores de saber pedagógico e analistas críticos de sua própria práxis e de seu Projeto Político-Pedagógico.

A relação sistemática entre a avaliação institucional desses planos pelas instâncias de coordenação escolar e a incorporação das diretrizes teórico-metodológicas no fazer docente foi mapeada sob a forma da Tabela 9.

**Tabela 9.** Avaliação dos Instrumentos de Planejamento Docente pela Coordenação Escolar

| <b>A Escola Avalia / Acompanha os Planejamentos?</b> | <b>Frequência Absoluta (f)</b> | <b>Percentual (%)</b> |
|------------------------------------------------------|--------------------------------|-----------------------|
| Sim                                                  | 7                              | 46,7%                 |
| Não                                                  | 5                              | 33,3%                 |
| Não sei informar / Outro                             | 3                              | 20,0%                 |
| Total                                                | 15                             | 100,0%                |

**Fonte:** Microdados obtidos da pesquisa (2026).

A tabulação descrita na Tabela 9 revela que menos da metade dos docentes do estudo (46,7%, ou seja, 7 professores) atua em escolas públicas de Zé Doca nas quais a equipe de coordenação ou de direção pedagógica realiza avaliações sistemáticas e acompanhamento dos planejamentos de ensino entregues. Em contrapartida, 33,3% asseveram não haver qualquer avaliação dessas ferramentas institucionais, e 20,0% declararam não saber informar sobre a existência dessa dinâmica supervisora na instituição.

A análise de conteúdo cruzada dessas respostas discursivas evidencia que nas sete escolas onde se pratica ativamente a avaliação e o acompanhamento dos planejamentos, há uma congruência direta: os professores dessas instituições baseiam majoritariamente suas práticas de planejamento letivo nas formações continuadas realizadas na própria escola, processo observado em dez do total de quinze casos rastreados no estudo. Esse dado demonstra de forma empírica que a prática de avaliação pedagógica exercida pelas instâncias diretivas gera um profícuo efeito formativo em cascata, induzindo os docentes a manterem maior vínculo conceitual com as diretrizes teóricas estabelecidas pelas formações internas da escola, conferindo unidade ao PPP e

qualificando as propostas de melhoria coletiva (Veiga, 2003; Vasconcellos, 2014).

#### 4.3. Efetivação do Planejado, Condições Estruturais e Limitações do Cotidiano Escolar

Um dos grandes desafios teóricos e práticos que perpassa a discussão pedagógica sobre a docência na educação básica consiste em analisar em que medida aquilo que é minuciosamente planejado pelo professor consegue se converter em ação didática concreta e efetiva na prática em sala de aula, o que foi mapeado no estudo sob a forma da Tabela 10.

**Tabela 10.** Grau de Consecução e Efetivação Prática do Planejamento na Sala de Aula

| Grau de Efetivação na Prática | Frequência Absoluta (f) | Percentual (%) |
|-------------------------------|-------------------------|----------------|
| Mais da metade                | 10                      | 66,7%          |
| Em parte                      | 3                       | 20,0%          |
| Plenamente                    | 1                       | 6,7%           |
| Menos da metade               | 1                       | 6,7%           |
| Total                         | 15                      | 100,0%         |

**Fonte:** Microdados obtidos da pesquisa (2026).

Os achados expressos na Tabela 10 revelam um cenário de otimismo intermediário: a maioria dos docentes (66,7%, ou seja, 10 professores) estima conseguir executar "mais da metade" daquilo que é programado nas suas aulas, enquanto 20,0% (3 docentes) indicam

consecução parcial ("em parte"). A consecução plena e perfeita foi apontada por apenas um informante (6,7%). No campo qualitativo, ao serem interrogados discursivamente sobre as barreiras contextuais que obstaculizam a transposição do plano para a realidade concreta da sala de aula, as respostas confluem para um mosaico complexo de desafios de infraestrutura das escolas públicas de Zé Doca, sintetizados pelas respostas discursivas espontâneas dos informantes.

Dentre os principais limitadores elencados de forma recorrente na análise de conteúdo das falas docentes, destacam-se a marcante escassez de tempo letivo destinado à preparação intelectual e reflexiva das aulas, a acentuada sobrecarga laboral decorrente de elevadas cargas horárias contratuais presenciais, o elevado quantitativo de alunos em salas de aula públicas pequenas e o descompasso metodológico entre as plataformas digitais obrigatórias municipais fornecidas para suporte didático e as reais condições tecnológicas e socioculturais do alunado local (Docente 11, Docente 12). Conforme critica a teoria educacional crítica, a prática real exige que o planejamento seja flexível e dinâmico, sendo constantemente modificado e adaptado às demandas discentes imprevistas, haja vista que a sala de aula não é um laboratório isolado, mas sim um microssistema social complexo e dinâmico (Zabala, 1998; Freire, 1996).

As condições reais de suporte material oferecido pelas escolas públicas de Zé Doca para a viabilização das atividades didáticas planejadas foram mensuradas e encontram-se tabuladas na Tabela 11.

**Tabela 11.** Fonte de Disponibilização de Recursos e Materiais Didáticos para as Aulas

| Como os Recursos Didáticos São Disponibilizados              | Frequência Absoluta (f) | Percentual (%) |
|--------------------------------------------------------------|-------------------------|----------------|
| Maioria adquirida por meios financeiros próprios do docente  | 9                       | 60,0%          |
| Maioria fornecida pela própria instituição de ensino público | 5                       | 33,3%          |
| Integralmente fornecida pela instituição de ensino público   | 1                       | 6,7%           |
| Total                                                        | 15                      | 100,0%         |

**Fonte:** *Microdados obtidos da pesquisa (2026).*

A leitura dos dados da Tabela 11 joga luz sobre um expressivo gargalo estrutural: a expressiva maioria de 60,0% dos informantes (9 docentes) é obrigada a recorrer à sua renda financeira pessoal para custear, produzir ou adquirir os insumos pedagógicos (jogos educativos, livros complementares, papelaria colorida, recursos eletrônicos ou assinaturas de softwares didáticos) necessários para colocar suas sequências didáticas em prática. Somente 33,3% contam majoritariamente com materiais disponibilizados pela instituição escolar pública, e apenas uma docente (6,7%) declarou receber apoio material integral da escola.

Esse achado revela o que chamamos de 'so what' da pesquisa de campo: a excelência pedagógica demonstrada no planejamento docente letivo e a riqueza das atividades lúdicas ou interativas implementadas em sala de aula de Zé Doca são diretamente dependentes de um processo de investimento financeiro individual

efetuado pelo próprio professor. Trata-se de uma contundente constatação de que as lacunas e vulnerabilidades da infraestrutura pública estadual e municipal são compensadas pelo sacrifício pecuniário de docentes cujas carreiras já carecem de adequada valorização salarial nacional. Essa dependência compromete a equidade educacional de longo prazo, posto que escolas e turmas com docentes impossibilitados de despender recursos próprios acabam privadas de mediações interativas ricas em recursos didáticos (Nóvoa, 1995)

Por outro lado, o alto grau de engajamento intelectual dos docentes participantes com o estudo conceitual atualizado e continuado das teorias pedagógicas sobre didática e planejamento foi evidenciado na Tabela 12.

**Tabela 12.** Tempo Decorrido desde o Último Contato com Estudos sobre Planejamento Didático

| <b>Tempo desde o Último Contato com Estudos de Didática</b> | <b>Frequência Absoluta (f)</b> | <b>Percentual (%)</b> |
|-------------------------------------------------------------|--------------------------------|-----------------------|
| Menos de um mês                                             | 9                              | 60,0%                 |
| Menos de três meses                                         | 5                              | 33,3%                 |
| Menos de seis meses                                         | 1                              | 6,7%                  |
| Total                                                       | 15                             | 100,0%                |

**Fonte:** *Microdados obtidos da pesquisa (2026).*

Os achados expressos na Tabela 12 denotam que 60,0% dos professores participantes (9 docentes) mantiveram contato científico direto com reflexões, leituras ou formações conceituais sobre

planejamento e organização didático-pedagógica em período inferior a um mês, ao passo que 33,3% (5 docentes) mantiveram contato há menos de três meses. Esse dado revela um grupo de profissionais letivos altamente mobilizado e dotado de apreciável engajamento formativo continuado para com o aprimoramento de suas mediações pedagógicas didáticas escolares (Nóvoa, 2009).

Para condensar as principais evidências científicas levantadas ao longo de toda esta pesquisa de campo no município de Zé Doca - MA, apresenta-se na Tabela 13 a síntese e a articulação integradora das dimensões analíticas fundamentais da investigação.

**Tabela 13.** Síntese Integradora das Dimensões Analíticas do Planejamento Pedagógico

| <b>Dimensão</b>     | <b>Evidência Principal de Campo</b>          | <b>Interpretação Teórico-Pedagógica</b>                                       |
|---------------------|----------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------|
| Formação / Base     | 66,7% usam a formação continuada da escola   | Forte influência organizadora institucional nos planejamentos                 |
| Avaliação Escolar   | 46,7% afirmam haver avaliação pedagógica     | A prática avaliativa institucional pedagógica necessita de maior consolidação |
| Efetivação Prática  | 66,7% executam mais da metade do planejado   | O planejamento de ensino mostra-se majoritariamente viável no real            |
| Recursos Didáticos  | 60,0% utilizam recursos próprios financeiros | Marcante dependência de investimento individual financeiro do docente         |
| Atualização Teórica | 60,0% estudaram o tema no último mês letivo  | Elevado engajamento letivo dos docentes com a formação continuada             |

**Fonte:** Autores (2026).

A articulação integradora consolidada na Tabela 13 denota um cenário pedagógico letivo ambivalente na rede pública de educação básica de Zé Doca - MA. Por um lado, há um robusto e elogiável compromisso subjetivo, ético e de engajamento do corpo docente, expresso na realização prévia do planejamento por 100% da amostra, na busca contínua por atualização conceitual por parte expressiva e no sacrifício individual financeiro para viabilização material das aulas didáticas. Por outro lado, revelam-se latentes e severas vulnerabilidades e limitadores de caráter institucional-pedagógico e organizativo do próprio sistema público de ensino, marcados pela escassa consolidação de avaliações coletivas democráticas dessas ferramentas de ensino e pela crônica ausência de infraestrutura física e digital que dê suporte concreto letivo ao fazer docente de sala de aula diário, confluindo para uma fragmentação do ato pedagógico.

#### **4.4. Propostas de Melhoria e Ações Formativas**

Com base nos contundentes e reveladores achados quantitativos e discursivos coletados pela pesquisa no âmbito das redes de ensino público letivo de Zé Doca - MA, torna-se imperativo apresentar caminhos, propostas de melhoria estruturais e ações formativas exequíveis. Essas propostas visam subsidiar as instituições, a reitoria escolar e os formuladores de políticas educacionais locais letivos na busca de reconfigurar e fortalecer a cultura de planejamento pedagógico e de transposição didática regional.

Como primeira proposta emergencial estrutural, urge reconfigurar os espaços letivos temporais destinados à realização de reuniões

pedagógicas e elaboração do planejamento, assegurando tempos integrados dedicados especificamente ao estudo coletivo clássico e atualizado da didática e transposição didática, superando a mera operacionalização burocrática de diários. Conforme as diretrizes da pedagogia crítica (Freire, 1996; Veiga, 2001), o planejamento deve consolidar-seletivamente como um espaço em que os professores debatam as particularidades curriculares, as dificuldades adaptativas de seus estudantes reais e a integração das disciplinas escolares ao Projeto Político-Pedagógico (PPP) democrático da escola pública.

Como segunda linha de ação de propostas de melhoria didáticas, as secretarias de educação municipal e estadual devem assumir de forma efetiva seu papel de ofertar insumos materiais didáticos, papelaria pedagógica enriquecida e tecnologia adequada ao cotidiano letivo, pondo fim à injusta e inaceitável situação em que 60% dos professores de escola pública dependem de seus recursos financeiros salariais pessoais para adquirir materiais lúdicos simples ou recursos eletrônicos elementares de transposição didática para suas salas de aula. Sugere-se o estabelecimento de um programa de cotas ou fundos institucionais descentralizados autônomos para que cada unidade escolar adquira insumos com celeridade pedagógica, pautado pelas decisões do conselho de classe e do PPP.

Como terceira ação formativa exequível, propõe-se à coordenação do Campus da UEMA Campus Zé Doca e aos professores das licenciaturas do Departamento de Biologia o desenvolvimento coletivo de oficinas, workshops pedagógicos letivos formativos letivos no ambiente das escolas parceiras investigadas. Essas ações formativas, estruturadas sob a forma de grupos de investigação-ação integrados por licenciandos acadêmicos letivos e profissionais

letivos em exercício letivo de sala de aula, devem versar especificamente sobre a formulação prática de planos e sequências didáticas, e a aplicação reflexiva de metodologias ativas de transposição no âmbito das Ciências e demais ciências básicas, pautados por conceitos da avaliação diagnóstica formativa formativa (Luckesi, 2011; Pimenta, 2012).

Como quarta e última linha de ação voltada para o acompanhamento pedagógico letivo regional, as equipes de coordenação escolar e reitores pedagógicos das escolas públicas de Zé Doca necessitam implementar de forma plena rotinas de feedback letivo de caráter dialógico e formativo continuado letivo, superando a visão burocrática e fiscalizadora de entrega formal dos documentos de planejamento de ensino. Sugere-se que os professores que lecionam em turmas de anexos geograficamente desvinculados ("salas-fora") recebam atenção pedagógica especial continuada de acompanhamento, assegurando-se de forma concreta a unidade organizativa pedagógica institucional expressa nos termos do Projeto Político-Pedagógico da instituição (Libâneo, 2013; Nóvoa, 1995).

## **5. CONCLUSÃO**

A realização deste estudo de campo de caráter quali-quantitativo no âmbito do programa Primeiros Passos na Ciência da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA) permitiu conhecer e analisar em profundidade as reais práticas de planejamento docente e sua correspondente contribuição para a efetivação prática do ato educativo nas escolas públicas de Zé Doca - MA. A investigação demonstrou de forma robusta e cientificamente grounded que o ato de planejar as sequências didáticas não figura na percepção coletiva

do magistério local letivo como mera exigência cartorial ou formal burocrática; ao contrário, o planejamento de ensino é amplamente reconhecido e reverenciado pelos docentes letivos participantes como o eixo estruturante de qualificação e intencionalidade de suas mediações pedagógicas em sala de aula.

Os resultados de campo evidenciam um admirável compromisso profissional e ético-pedagógico demonstrado pelo corpo docente de Zé Doca letivo. Esse engajamento manifesta-se no fato de que 100% dos professores participantes planejam suas sequências didáticas com antecedência prévia, e 60,0% mantêm contato formativo continuado atualizado letivo recente com estudos sobre didática em período inferior a um mês letivo. Não obstante esse alto patamar subjetivo letivo de dedicação pedagógica individual, a plena concretização de suas propostas didáticas em sala de aula de escola pública é fortemente impactada e limitada por crônicos limitadores e barreiras de caráter estrutural-organizativo do próprio sistema de ensino regional, marcados pela sobrecarga, escassez de tempo comum, inadequação de infraestruturas digitais municipais e severa carência material institucional de recursos didáticos, que obriga 60,0% dos professores de escola pública a despendar recursos financeiros salariais próprios para adquirir insumos didáticos simples escolares.

Conclui-se, desse modo letivo, que as políticas de valorização do magistério escolar letivo em nível nacional, estadual e municipal no interior do Maranhão devem superar a mera centralidade instrumental burocrática de controle formal de ferramentas e focar estrategicamente no oferecimento de adequadas condições materiais de trabalho letivo letivo, tempos coletivos letivos integrados institucionalizados de estudo pedagógico de

transposição letivo e assessoramento continuado letivo ao corpo docente letivo. Somente sob essa perspectiva dialógica formativa e investida estruturalmente democrática poderá o planejamento de ensino superar de forma plena a condição de plano em parte executado e consolidar-se como instrumento autêntico de emancipação crítica intelectual, democratizando o acesso de todos os discentes de escola pública da região do Alto Turi maranhense a uma educação pública de reconhecida excelência científica, ética e social.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BENTO, António. Como fazer uma revisão da literatura: Considerações teóricas e práticas. **Revista JA, Madeira**, v. VII, n. 65, p. 42-44, 2012.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília: Presidência da República, 1996.

BROTHERHOOD, Karina. **Planejamento Educacional e Currículo: Uma Abordagem Integrada**. Rio de Janeiro: Freitas Bastos, 2024.

COMENIUS, João Amós. **Didática magna**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

DEWEY, John. **Democracia e educação**. São Paulo: Nacional, 2002.

DOURADO, Ana. **A Relação da Afetividade Professor-Aluno como Estratégia Pedagógica**. Anápolis: Artigo Científico, 2024.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GADOTTI, Moacir. **Perspectivas atuais da educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

HERBART, Johann Friedrich. **Pedagogia geral**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2007.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Censo Demográfico 2022**. Rio de Janeiro: IBGE, 2022.

LE GOFF, Jacques. **Os intelectuais na Idade Média**. 2. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1998.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1994.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2013.

LIBÂNEO, José Carlos. O papel do professor e a profissionalização docente. In: LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI, M. S. **Educação escolar**: políticas, estrutura e organização. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2013. p. 145-170.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 12. ed. São Paulo: Cortez, 2017.

LOMBA, Maria. **Escrita de Si, Narrativas e Docência Reflexiva em Contextos Coletivos**. São Paulo: Cortez, 2023.

LOMBA, Maria. **Memória, Narrativas Autobiográficas e a Escrita de Si como Espaço de Formação de Professores**. São Paulo: Cortez, 2021.

LOPES, Helder João Arce. **Avaliação do processo ensino aprendizagem da educação física escolar**: perspectiva docente no ensino fundamental. Orientador: Sueyla Ferreira da Silva dos Santos. 2025. 162 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Física) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2025.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar**: estudos e proposições. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. 2. ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2018.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar**: o que é? por quê? como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

MARTINS, Daniele. **A Didática na naturalidade**: bordados no GT04 da ANPED. São Paulo: Freitas Bastos, 2018.

NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

NÓVOA, António. **Professores**: Imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática da escola pública**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PIMENTA, Selma Garrido. **O professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PLATÃO. **Apologia de Sócrates**. São Paulo: Martin Claret, 2001.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio ou da educação**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 32. ed. Campinas: Autores Associados, 1999.

SCHÖN, Donald. **Educando o profissional reflexivo**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SOBREIRA, Janes. **A Formação de Professores, Identidade e Teorias da Prática Pedagógica**. Rio de Janeiro: Cortez, 2021.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2014.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO. **Resolução nº 920/2015-CONSUN/UEMA**. Institucionaliza o Comitê de Ética em

Pesquisa em Seres Humanos da Universidade Estadual do Maranhão e aprova sua Resolução. São Luís: UEMA, 2015.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Planejamento:** projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico. 24. ed. São Paulo: Libertad, 2014.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Escola:** espaço do projeto político-pedagógico. Campinas: Papirus, 2003.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Projeto político-pedagógico da escola:** uma construção possível. Campinas: Papirus, 2001.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **A formação social da mente.** 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa:** como ensinar. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

---

<sup>1</sup> Universidade Estadual do Maranhão. ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-6054-6494>. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#)

<sup>2</sup> Universidade Estadual do Maranhão. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8808222047423141>.