

DO PLANEJAMENTO À EXECUÇÃO: A PRÁTICA DOCENTE EM MOVIMENTO NA ESCOLA PÚBLICA

Gabrielly Oliveira da Silva¹
 Laura Beatriz Araújo dos Santos²
 Diana Barbosa de Freitas³
 Tatiana Fernandes Sant'ana⁴

RESUMO

O fazer docente é marcado por constantes reavaliações. No processo de construção de uma sequência didática (SD), o docente em formação traça caminhos possíveis, mas é no chão da escola que esses trajetos ganham novas formas, ritmos e sentidos. Nesse sentido, este artigo tem como objetivo refletir sobre a experiência de licenciandas participantes do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), durante a produção e aplicação de uma sequência didática voltada para uma turma da 1ª série do Ensino Médio de uma escola pública localizada em Campina Grande (PB). Para tanto, apoiamos-nos teoricamente nos estudos de Geraldi (2015), Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), Foucault (1995), dentre outros. A proposta da SD abordou o tema “Os impactos das redes sociais na saúde mental dos adolescentes”, com o intuito de desenvolver a aprendizagem e a escrita do gênero artigo de opinião. No entanto, ao aplicá-la em sala de aula, surgiram diversos desafios e novos caminhos a serem percorridos. A observação do ritmo da turma, os silêncios dos discentes, as adversidades em torno da abordagem do tema e a necessidade de flexibilizar o ensino de linguagens de modo mais significativo nos levaram a reformular a proposta inicial, adaptando-a às necessidades reais do contexto escolar. Com base em uma abordagem qualitativa e reflexiva, discutiremos como essas reestruturações, longe de invalidar o planejamento, contribuíram para a formação docente crítica, focada na escuta, na sensibilidade ao contexto e na construção de uma prática que articule teoria e realidade escolar. Como resultado, observamos um processo de ensino-aprendizagem mais reflexivo, participativo e significativo para os alunos.

Palavras-chave: Sequência didática, formação docente, escola pública.

INTRODUÇÃO

A sala de aula, composta por diferentes sujeitos, histórias e personalidades, constitui um espaço dinâmico, marcado por interações sociais e coletivas que influenciam de forma direta o processo de ensino-aprendizagem. Trata-se de um ambiente em constante movimento,

¹ Graduanda do Curso de Letras - Língua Portuguesa pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB). Bolsista Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) da UEPB/ Campus I, financiado pela CAPES, gabrielly.oliveira.silva@aluno.uepb.edu.br

² Graduanda do Curso de Letras - Língua Portuguesa pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB). Bolsista Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) da UEPB/ Campus I, financiado pela CAPES, laura.santos@aluno.uepb.edu.br

³ Doutoranda em Linguagem e Ensino pela Universidade Federal de Campina Grande – UFCG. Professora efetiva de Língua Portuguesa da rede estadual de ensino da Paraíba. Supervisora do PIBID-Letras Português/UEPB, dianabarbosa146@gmail.com

⁴ Professora orientadora: Doutora em Linguística pelo PROLING/UFPB, Professora da Universidade Estadual da Paraíba, Coordenadora do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) de Letras/Língua Portuguesa FALLA/UEPB/CAPES, tatianasanta@servidor.uepb.edu.br



marcada pelo *acontecimento* (Geraldi, 2015), no qual a construção de novos saberes ocorre de forma compartilhada e só pode ser plenamente compreendida pela vivência na prática.

Durante o curso de Letras, são poucos os momentos em que o graduando tem a oportunidade de compreender e vivenciar, de forma prática, a aplicação dos conteúdos em sala de aula. Na maior parte da formação, esse contato direto ocorre apenas nos estágios supervisionados, geralmente realizados nos períodos finais do curso. Assim, é comum que haja certa dificuldade em compreender como se dá, na realidade escolar, a articulação entre teoria e prática.

Nesse sentido, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) surge como uma experiência fundamental, pois incentiva e possibilita ao licenciando conhecer o cotidiano da escola, refletindo sobre o fazer docente e promovendo a articulação entre teoria e prática.

O PIBID foi instituído pelo Decreto 6.094, de 24 de abril de 2007, por meio da ação conjunta do Ministério da Educação (MEC), da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e tem como principal objetivo a integração da Educação Superior com a Educação Básica.

O projeto tem como objetivo inserir os bolsistas em escolas públicas, possibilitando que atuem como professores em formação, sob a orientação de um docente da instituição escolar e de um professor coordenador do curso de licenciatura. Dessa forma, os participantes compreendem o funcionamento da sala de aula, as dinâmicas escolares, além de se reconhecerem como futuros professores, construindo sua identidade docente e refletindo sobre os desafios do planejamento e da prática pedagógica.

Tendo isso em vista, o PIBID representa uma porta de entrada para vivenciar a prática docente antes mesmo do estágio supervisionado, qualificando e oferecendo os recursos necessários para que o professor em formação compreenda o seu percurso profissional. Assim, o licenciando passa a reconhecer as diversas possibilidades e acontecimentos presentes no ambiente escolar, construindo, pouco a pouco, sua identidade profissional.

Logo, este artigo tem como objetivo refletir sobre a produção e a aplicação da primeira sequência didática elaborada pelas autoras deste trabalho, no âmbito do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). A sequência foi aplicada na turma da 1ª série do Ensino Médio da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Nossa Senhora Aparecida, localizada no município de Campina Grande (PB). Sob essa perspectiva,



buscamos analisar os processos percorridos durante a elaboração da sequência didática (SD), bem como os desafios e novas perspectivas que levaram à reformulação da proposta inicial.

Para tanto, apoiamo-nos teoricamente nas reflexões de Geraldi (2015), que discute o papel do professor como mediador das práticas da linguagem; de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), cuja contribuição sobre sequência didática orientam nossa prática; e de Foucault (1995) acerca das relações de poder presentes nas relações estabelecidas em sala de aula, dentre outros autores que dialogam com a perspectiva adotada neste trabalho.

Nossa metodologia consistiu em observar a turma e, a partir dessa observação, perceber que algumas formas de ensino e de planejamento, inicialmente propostas, não refletiam a realidade dos alunos. Diante disso, reformulamos a sequência didática, adaptando-a às reais necessidades da turma e analisando, de modo reflexivo, como essas mudanças contribuíram para a nossa formação docente, nos fazendo compreender como o replanejamento é um processo natural da docência. Assim, a pesquisa, de caráter qualitativo e reflexivo, fundamenta-se na observação e análise das práticas desenvolvidas durante o planejamento e a aplicação das aulas, o que será detalhado na seção de Metodologia.

Além desta introdução, o artigo está organizado em cinco seções: **metodologia**, que descreve os procedimentos adotados; **referencial teórico**, intitulado “Prática docente como processo reflexivo”, que apresenta os fundamentos da proposta; **resultados e discussão**, que analisam a construção e aplicação da sequência didática; **considerações finais**, que sintetizam as reflexões do estudo; e, por fim, as **referências**.

METODOLOGIA

Com o objetivo de promover a integração entre a Educação Básica e os cursos de formação inicial de professores, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) foi implementado como parte das políticas públicas educacionais do Ministério da Educação (MEC) com o intuito de contribuir para o aperfeiçoamento da formação docente e melhoria na qualidade das escolas públicas (BRASIL, 2024).

Nesse sentido, este artigo, baseado em uma abordagem qualitativa e reflexiva, discute o processo de planejamento, aplicação e replanejamento da sequência didática elaborada durante o período de intervenção do subprojeto de Língua Portuguesa, vinculado à Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), Campus I. O trabalho foi desenvolvido pela dupla de bolsistas do programa entre os meses de fevereiro e julho de 2025.



A metodologia adotada neste artigo está dividida em duas etapas. A primeira refere-se ao período de planejamento, que ocorreu antes das intervenções em sala de aula, e configurou-se como momento de fundamentação teórica e de elaboração da proposta da primeira versão da sequência didática, que denominaremos como **versão I**. Nesse período, ocorreram as discussões, pesquisas e orientações realizadas de forma remota, por meio da plataforma *Google Meet*, entre as bolsistas, a coordenadora⁵ e a supervisora do subprojeto⁶. A segunda etapa corresponde ao período de aplicação e replanejamento da sequência, que denominaremos de **versão F**, desenvolvido após o início das atividades na turma. Nessa fase, evidencia-se a observação da dinâmica da sala, os silêncios e a baixa participação dos alunos, além das orientações presenciais e remotas feitas pela coordenadora e supervisora. Para coleta de dados, foram utilizadas as versões da sequência didática elaboradas para aplicação.

PRÁTICA DOCENTE COMO PROCESSO REFLEXIVO

A prática docente é um processo contínuo que envolve planejamento, execução e reflexão. É na interação entre essas etapas que o trabalho pedagógico se concretiza, ganha sentido e se aprimora. No contexto de escola pública, esse movimento assume uma dimensão ainda mais significativa, porque o professor enfrenta realidades complexas, diversidades e desafios que exigem flexibilidade, criatividade e compromisso. Sendo assim, compreender o exercício da docência como um processo em movimento significa reconhecer que o ato de ensinar é, antes de tudo, um exercício de reflexão, adaptação e transformação.

Nessa perspectiva, Freire (1997) afirma que ensinar exige reflexão crítica sobre a prática, uma vez que é por meio dela que o professor aprimora sua ação e transforma a realidade escolar. Já para Imbernón (2006, p. 41), deve-se “formar um professor como um profissional prático-reflexivo que se defronta com situações de incerteza, contextualizadas e únicas”. Dessa maneira, o professor é visto como um ser capaz de refletir e intervir sobre a própria prática docente.

Segundo Vasconcellos (2000), o planejamento orienta toda a prática docente, possibilitando um trabalho mais significativo e transformador, a partir do qual o professor estabelece objetivos, organiza conteúdos e seleciona metodologias que vão de encontro à realidade dos alunos. Além disso, o autor aponta que o planejamento não se limita à

⁵ Professora da instituição de ensino superior responsável pelo planejamento, orientação e avaliação das atividades dos bolsistas, além da articulação com as escolas participantes.

⁶ Docente da escola pública responsável por acompanhar e supervisionar as atividades dos bolsistas de iniciação à docência.



elaboração de planos e sequências didáticas, mas, para além disso, é necessário refletir sobre a realidade da sala de aula, os desafios, as necessidades e ressignificá-las na prática. Penteado (2003) complementa essa colocação ao afirmar que é a partir das reflexões vivenciadas que o profissional docente supera eventuais limites do seu planejamento.

Logo, planejar é apenas o ponto de partida de uma trajetória que se concretiza na sala de aula. Nela, o planejamento ganha vida e pode se transformar por meio das interações com os alunos. Para Pimenta (2002), a prática docente não é mera aplicação de teorias, mas um espaço de construção de saberes a partir da experiência. Dessa forma, o professor precisa observar o planejamento como um processo flexível e contínuo, no qual, às vezes, precisa ser reelaborado conforme as necessidades da realidade escolar.

Desse modo, nossas aulas, pensadas em uma forma de promover as interações entre professor e aluno, sofreram um impedimento: o silêncio dos estudantes. O silêncio em sala de aula pode ser interpretado de diversas maneiras; contudo, em muitos casos, expressa as relações de poder, refletidas por Foucault (1955), presentes no espaço escolar, em que o professor, tradicionalmente, ocupa o lugar de quem fala, e o aluno, de quem escuta. Esse distanciamento interfere diretamente na metodologia docente, especialmente quando o professor busca promover práticas interativas e dialógicas.

No capítulo *O sujeito e o Poder*, Foucault (1995) afirma que o poder não é algo que se possui, mas algo que circula nas relações sociais. Assim, no contexto da sala de aula, o professor é institucionalmente visto como o portador do saber, enquanto o aluno é frequentemente silenciado. No sentido de repensar essas relações de poder, Geraldi (2015) propõe compreender a sala de aula como um acontecimento que reflete uma prática voltada para a interação entre o professor e o aluno, de modo que o conhecimento ocorra por meio dessa interação, não focalizado apenas no professor.

[...] o lugar privilegiado é o da interação tomada como espaço de produção de linguagem e de constituição dos sujeitos. Antes de qualquer outro de seus componentes, a linguagem fulcra-se como evento, faz-se na história e tem existência real no momento singular de interação verbal. É da natureza do processo constitutivo da linguagem e dos sujeitos discursivos sua relação com o singular, com a unicidade do acontecimento (GERALDI, 2015, p. 34-35).

Logo, o autor enfatiza que, por meio do processo interativo, a sala de aula deve ser compreendida como um espaço de produção coletiva de conhecimento, em que a linguagem e a interação professor-aluno constituem os sujeitos. Sob essa ótica, é necessário repensar as práticas tradicionais, centradas exclusivamente no professor como único detentor do saber.



Em vista dessas considerações, essa ausência fez-nos repensar a prática pedagógica utilizada e, assim, modificar a forma de mediação utilizada para com os estudantes. Quando o silêncio se instala e o professor busca modificar a metodologia utilizada, revela como o ensino ainda está preso no tradicional, sustentado pelas relações de poder. Ao mesmo tempo, evidencia-se a necessidade constante de o professor ressignificar o espaço da sala de aula, de modo a transformá-lo em um ambiente de escuta e interação.

Com isso, a sequência didática surge como um instrumento de planejamento que auxilia e contribui tanto para a prática pedagógica quanto para a aprendizagem dos alunos. Segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 84), a SD é um “conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”, ou seja, a SD, de acordo com os autores, pauta-se em atividades planejadas de maneira relacionada, com o intuito de desenvolver capacidades de linguagem e a aprendizagem de um gênero textual. Essa metodologia, portanto, possibilita que o professor planeje suas aulas de forma contextualizada e coerente, o que resulta em aprendizagens significativas.

Dessa forma, Ferreira, Souza e Costa (2020) afirmam que a sequência didática, além de organizar as aulas em partes, pode facilitar o trabalho do professor, tendo em vista que a sistematização das atividades permite organizar melhor o ensino, garante que as ações em sala de aula sigam uma ordem, com objetivos claros. Para as autoras, a SD permite que o professor adapte autonomamente sua prática às atuais teorias.

Concordamos com as autoras na compreensão da sequência didática como meio de planejamento, em que o docente consegue relacionar as teorias à sua prática de maneira significativa. Contudo, esse planejamento precisa dialogar com as condições reais da sala de aula. Para Libâneo (2004):

[...] não adianta fazer previsões fora das possibilidades dos alunos. Por outro lado é somente tendo conhecimento das limitações da realidade que podemos tomar decisões para superação das condições existentes. Quando falamos em realidade devemos entender que a nossa ação, e a nossa vontade, são também componentes dela. Muitos professores ficam lastimando dificuldades e acabam por se esquecer de que as limitações e os condicionantes do trabalho docente podem ser superados pela ação humana. (LIBÂNEO, 2004, p. 224).

Desse modo, compreende-se a prática docente como um processo vivo e dinâmico, em pleno movimento entre planejar, agir, refletir e replanejar. Como defende Leal (2005, p. 2), é necessário o professor “decidir, prever, selecionar, escolher, organizar, refazer, redimensionar, refletir sobre o processo antes, durante e depois da ação concluída”. Ao contemplar esse docente como um ser reflexivo e crítico, capaz de elaborar uma reflexão de sua prática



educativa e tomar decisões que contribuam para um ensino mais significativo, considera-se o planejamento e a execução não como etapas fechadas, mas, sim, fluídas, que se transformam conforme a necessidade da sala de aula. Ou seja, apesar do planejamento e da formulação da sequência didática serem elementos essenciais na prática docente, a SD não se limita à aplicação desses planos, mas, vai além disso, estimulando a capacidade de o professor construir sentidos a partir da vivências em sala de aula.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O planejamento e o replanejamento elaborados tiveram como temática “Os impactos das redes sociais na saúde mental dos adolescentes”, tendo como proposta final a produção textual de um artigo de opinião. Para alcançar esse objetivo, desenvolvemos uma sequência didática composta por oito encontros, nos quais foram abordados conteúdos relacionados à compreensão do gênero artigo de opinião, bem como ao uso das conjunções, coesão e coerência textual. Dessa forma, o quadro de aulas inicial foi estruturado conforme apresentado na figura a seguir.

Quadro de aulas:

Aula 1:	Apresentação do gênero artigo de opinião e da temática	1ª semana
Aula 2:	Estudo do gênero artigo de opinião	2ª semana
Aula 3:	Proposta de produção inicial de um artigo de opinião	3ª semana
Aula 4:	A função das conjunções na construção da argumentação	4ª semana
Aula 5:	Coesão e coerência textual	5ª semana
Aula 6:	Análise coletiva da produção inicial	6ª semana
Aula 7:	Reescrita (produção final)	7ª semana
Aula 8:	Divulgação das produções	8ª semana

Figura 01 — Quadro de aulas da versão I. (Fonte: dados da pesquisa)

O planejamento foi realizado de forma online, via *Google Meet*, com encontros semanais entre as bolsistas, a coordenadora e a professora supervisora. Após a definição das turmas, das duplas e dos horários de aula, iniciamos a organização da sequência didática, estruturada em oito aulas conforme orientação da professora supervisora. Dessa forma, todo o processo de planejamento foi pautado e desenvolvido tanto a partir das orientações da supervisora e da coordenadora do programa, como também por meio das observações realizadas na turma, que permitiram acompanhar o trabalho da professora em sala de aula,



identificar as estratégias de ensino utilizadas, o tipo de avaliação aplicada, e a relação com os alunos.

Tendo isso em mente, o professor em formação tende a enfrentar diversos desafios no percurso entre o preparo e a efetivação da aula. Compreender a prática docente em sala de aula ultrapassa a teoria: é necessário vivenciá-la para entender como a didática se concretiza na realidade escolar. Conforme Libâneo (2012, p. 4).

Definindo-se como mediação escolar dos objetivos e conteúdos do ensino, a didática investiga as condições e formas que vigoram no ensino e, ao mesmo tempo, os fatores reais (sociais, políticos, culturais, psicossociais) condicionantes das relações entre docência e aprendizagem.

Em outras palavras, o autor entende que a didática analisa as condições concretas que influenciam o ensino. Logo, não basta ao professor apenas dominar o conteúdo, é preciso compreender o contexto social dos alunos, as políticas educacionais, a cultura da escola, entre outras questões, pois tudo isso influencia o modo que o ensino irá ocorrer. Diante do exposto, o principal desafio enfrentado durante a elaboração e a execução da sequência foi compreender o ritmo e as especificidades dos alunos, adequando o planejamento às reais condições de aprendizagem observadas em sala.

Logo, ao iniciar a intervenção na turma, percebeu-se um impasse entre o planejado e o executado. Como exposto anteriormente (Figura 1), a primeira aula da sequência didática foi a apresentação do gênero artigo de opinião e a temática proposta. Durante a formulação dessa aula, contou-se bastante com a participação dos alunos durante os debates, entretanto, houve uma frustração quanto a essa expectativa, pois grande parte da turma apresentou timidez e receio de se impor e debater sobre o assunto. Apenas alguns estudantes debateram nas discussões e, por esse motivo, a aula não tomou a dimensão esperada.

Essa situação foi o principal sinal de alerta que nos levou a repensar a forma como conduzíamos e planejávamos as intervenções. Durante a formação universitária, refletimos bastante sobre a sala de aula como um espaço inclusivo e interativo entre professor e aluno. Por essa razão, todo o nosso planejamento foi elaborado de modo a garantir momentos de participação discente, em que os estudantes se sentissem à vontade para expressar suas ideias e compartilhar seus conhecimentos de mundo.

Nessa perspectiva, Foucault (1995) discute sobre as relações de poder presentes em diversos espaços sociais, enfatizando que estas manifestam-se em contextos como política, trabalho e família. A escola, nesse sentido, configura-se como um espaço onde o poder é produzido, reproduzido e naturalizado por meio de práticas cotidianas, discursos e



significados. Ela não apenas transmite o conhecimento, mas forma sujeitos e modos de pensar, assim, refletindo e reforçando as relações de poder presentes na sociedade.

Historicamente, o professor é visto como o principal detentor da palavra, cabendo ao aluno o papel de ouvir e reproduzir, sem exercer ativamente a produção de conhecimento. Como consequência, temos uma sala de aula repleta de silêncios. Geraldi (2015, p. 81), ao discutir que “nossa concepção de aula, entendida sempre como um encontro ritual, e por isso com gestos e fazeres predeterminados de transmissão de conhecimentos”, critica justamente esse modelo de aula tradicional, no qual a aula não é vista como um espaço vivo de troca e criação, mas como uma rotina rígida, marcada pela transmissão de conteúdos. Logo, essa visão reduz o potencial da aula como um espaço de diálogo entre professor-aluno.

Além disso, a falta de compreensão sobre a dinâmica do tempo em sala de aula resultou em uma seleção numerosa de materiais, dificultando os primeiros momentos de aplicação da SD, gerando um ritmo acelerado e superficial. Essa experiência evidenciou que as aulas excessivamente expositivas comprometem a principal função da escola: a troca de conhecimento entre professor e aluno.

Com o olhar mais crítico e reflexivo sobre o desenvolvimento das aulas, percebeu-se a necessidade de repensar o planejado e adaptá-lo às condições reais da sala de aula, de maneira que alcançássemos os objetivos propostos no planejamento, mas com uma abordagem mais próxima dos discentes. Inicialmente, pensou-se em aulas interativas, com dinâmicas, apresentações de slides, vídeos, entretanto, observou-se que, apesar de os alunos gostarem da metodologia, era um salto enorme entre o que eles estavam habituados e o executado, logo, eles prestavam atenção na aula, mas não conseguiam interagir e nem gerar sentidos, o que tornava a aula apenas expositiva, porque, ainda que no planejamento tivéssemos a presença de diversas metodologias ativas, como se tinha a precisão de atingir o plano em sua completude, transmitia-se um grande volume de informações para os alunos em um curto período de tempo, tornando as exposições muito longas e, talvez, por isso, eles não conseguiam atribuir tantos sentidos às aulas.

Com o intuito superar esses impasses, realizou-se alterações quanto à metodologia utilizada, à reorganização do tempo de aula e às etapas da sequência didática. Nessas mudanças, o conteúdo foi reorganizado e melhor distribuído entre as aulas, tornando-as menos expositivas e mais interativas, favorecendo, assim, a participação dos estudantes, o que permitiu uma melhor retomada dos conteúdos trabalhados anteriormente.



A seguir (Figura 2), são apresentadas as reformulações na estrutura da sequência didática:

Quadro de aulas

AULAS	TEMÁTICA	DATA
Aula 1	Apresentação do gênero artigo de opinião e da temática	06/05/2025
Aula 2	Estudo do gênero artigo de opinião	13/05/2025
Aula 3	Proposta de produção inicial de um artigo de opinião	20/05/2025
Aula 4	A função das conjunções na construção da argumentação (Aula 1)	27/05/2025
Aula 5	A função das conjunções na construção da argumentação (Aula 2)	06/06/2025
Aula 6	Coesão e coerência textual e desvios recorrentes	10/06/2025
Aula 7	Coesão e coerência textual	02/07/2025
Aula 8	1ª reescrita	09/07/2025
Aula 9	2ª reescrita + atividade	15/07/2025
Aula 10	Divulgação das produções (culminância)	23/07/2025

Figura 02 — Quadro de aulas da versão F. (Fonte: dados da pesquisa)

Após o replanejamento, não só da sequência didática, mas, também, da maneira de ministrar as aulas, observou-se maior envolvimento dos alunos nas discussões. Ao passo que as aulas eram ministradas com mais calma e aprofundamento, percebeu-se que os alunos passaram a participar mais ativamente dos encontros demonstrando maior disposição para expor ideias e opiniões, além de uma melhor compreensão dos conteúdos das aulas e mais engajamento na realização das atividades, reforçando, assim, o posicionamento de Pimenta (2002) e de Vasconcellos (2000) de que o planejamento não é e não deve ser entendido como um plano fixo a ser seguido com rigor, mas como um processo aberto, que se reconstrói a partir das demandas reais da sala de aula.

Desse modo, a experiência, no âmbito do PIBID, demonstra que o planejar, o refletir e o replanejar tornam-se atividades essenciais na construção da prática docente. É necessário, pois, compreender que o planejamento é dinâmico e poderá sofrer mudanças durante a sua execução e que apenas por meio da constante observação, escuta e, essencialmente, da reflexão crítica sobre sua própria prática, o docente consegue ter um olhar mais sensível e atento para perceber as mudanças necessárias e ajustá-las tendo em vista as reais demandas da turma, garantindo que o planejamento continue sendo um instrumento vivo e adaptável. Assim, a intervenção buscou criar um espaço acolhedor, em que os estudantes pudessem



expressar suas ideias e perceber a importância de suas vozes na efetivação do conhecimento, contribuindo para romper relações de poder historicamente presentes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, apresentamos os resultados sobre a reflexão acerca da prática docente em movimento, com foco no planejamento e nos caminhos que conduzem ao replanejamento. Esta pesquisa, desenvolvida sob a perspectiva de bolsistas iniciantes do PIBID, reforça a importância do programa na formação inicial dos licenciandos.

A sala de aula, especialmente a da escola pública, é um processo vivo e dinâmico. Por isso, é necessário que o docente planeje e replaneje suas ações, de modo a garantir uma prática acessível e inclusiva para toda a comunidade escolar. Dessa forma, a prática docente vai além do domínio do conteúdo: ela deve ser significativa, participativa, e capaz de produzir sentidos que ultrapassem os limites da sala de aula.

Assim, a presente pesquisa evidenciou que o processo de planejamento é natural, uma vez que não há uma fórmula pronta para planejar e conduzir a sala de aula. A teoria oferece o repertório e o direcionamento, mas a prática está em contínua transformação. Logo, identificamos, ao longo das nossas reflexões, que, no processo de intervenção na escola, fomos diversas vezes estimulados a refletir sobre a prática docente, traçando os caminhos possíveis para construção da nossa identidade como futuros professores. Esse processo contribui para a nossa formação, uma vez que, por meio dos erros e acertos no programa, temos a chance de conhecer, reformular e sermos guiadas para uma melhoria através das contribuições, formações e orientações da professora supervisora, da coordenadora e dos alunos.

Por fim, compreender e discutir sobre planejamento e replanejamento como uma atividade essencial da docência é de extrema importância. Além disso, abordar essa temática durante a formação inicial também se mostra essencial, pois, muitas vezes, o licenciando pode se frustrar e acreditar que não está caminhando corretamente. No entanto, a reformulação faz parte do processo e é algo totalmente recorrente na prática docente. Portanto, esta pesquisa auxilia no fortalecimento da reflexão crítica sobre o fazer pedagógico, valorizando o planejamento como um processo contínuo, flexível e fundamental para a construção de práticas mais significativas na sala de aula.



REFERÊNCIAS

BRASIL. **Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).**

Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). Brasília: CAPES, [s.d.].

Disponível em:

<https://www.gov.br/capes/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/pibid/pibid>. Acesso em: 22 out. 2025.

DREYFUS, Hubert L.; RABINOW, Paul. **Michel Foucault: uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica**. Tradução de Vera Porto Carrero. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michele; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004, p.81-108.

FERREIRA, Kandice da Silva, SOUZA, Ana Karine. COSTA, Maria Helenice Araújo. **(Não) artificialização dos gêneros textuais nas práticas de ensino de língua materna**. Revista Linguagem em Foco, v.11, n. 1, p.83-96, 30 mar. 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autofobia: saberes necessários à prática educativa**, Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1997.

GERALDI, J.W. **A Aula como Acontecimento**. São Paulo: Pedro & João Editores, 2015. 208p.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 6.ed. São Paulo: Cortez, 2006.

LEAL, Regina, Barros. **Planejamento de ensino: peculiaridades significativas**. Revista Iberoamericana de Educación: Vol. 37 Núm. 3, 2005, p. 1-6.

LIBÂNEO, José Carlos. Ensinar e aprender, aprender e ensinar: o lugar da teoria e da prática em didática. **Temas de pedagogia: diálogos entre didática e currículo**. São Paulo: Cortez, p. 61-76, 2012.

LIBÂNEO, José. Carlos. Didática. **O planejamento escolar**. São Paulo: Cortez, 2004. p. 221-247.

PENTEADO, Valéria. Souza. **Plano de curso, plano de ensino ou plano de aula, que planejamento é esse?** Cascavel/PR: Anais.Unioeste, 2003.

PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: Gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002.

VASCONCELLOS, Celso. Santos. Planejamento: **Plano de Ensino Aprendizagem e Projeto Educativo**. São Paulo: Libertad, 2000.

