

A PLANIFICAÇÃO NA PERSPETIVA DOS PROFESSORES DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

Susana Santos¹, Ana Paula Cardoso², Carla Lacerda³

*¹Instituto Politécnico de Viseu, CI&DETS, ESEV (PORTUGAL),
susanamartins.tdl@gmail.com*

²Instituto Politécnico de Viseu, CI&DETS, ESEV (PORTUGAL), a.p.cardoso@esev.ipv.pt

³Instituto Politécnico de Viseu, CI&DETS, ESEV (PORTUGAL), clacerda@esev.ipv.pt

Resumo

A planificação acompanha toda e qualquer tarefa de um professor e, nessa medida, considerou-se relevante trazer à análise a presente proposta de comunicação, que pretende partilhar os resultados de um estudo empírico, que tem como objetivo analisar as perceções dos professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB), relativamente à planificação no processo de ensino-aprendizagem.

Para sustentar este trabalho foi realizada uma investigação de carácter descritivo (Fortin, 1999), com recurso ao inquérito por questionário, que foi elaborado para o efeito com base na revisão teórica efetuada. O mesmo foi aplicado a sessenta e quatro professores de quatro agrupamentos de escolas do distrito de Viseu.

Através da análise dos dados recolhidos é possível concluir que a planificação é encarada como uma das mais importantes tarefas do trabalho do professor do 1.º CEB, devendo ser realizada ao longo de toda a prática profissional e em colaboração com outros professores. Todas as componentes curriculares da planificação são consideradas importantes para o trabalho docente, tendo em vista o sucesso da ação pedagógica.

Em virtude de a formação relativa à planificação estar inserida no plano de estudos de qualquer estudante na área da docência, os professores passam por um processo formativo no que respeita às questões da planificação. Relativamente às práticas de planificação realizadas pelos professores, estes, em geral, afirmam que realizam todos os tipos de planos curriculares (plano anual, periódico, mensal, semanal e diário), embora a frequência de realização dos planos anuais seja maior.

Palavras-chave: 1.º Ciclo do Ensino Básico, planificação, professores, processo de ensino-aprendizagem, Prática de Ensino Supervisionada.

Abstract

Planning accompanies any teacher's task and to that extent analysing this communication proposal was considered important. Its aim is to share the results of an empirical study, intended to analyse the perceptions of teachers of the 1st Cycle of Basic Education (1st CEB) [1st four years of schooling] with regards to planning the teaching-learning process.

This work is based on a descriptive study carried out (Fortin, 1999) using a survey questionnaire, which was founded on a theoretical review. The questionnaire was applied to sixty-four teachers from four groups of Viseu district schools (Portugal).

Through data analysis it is possible to conclude that planning is considered one of the most important 1st CEB school teacher's tasks. It should be done throughout the teacher's professional practice and in collaboration with other teachers. All the curricular elements of planning are regarded as important for teaching work, with a view to the success of pedagogical action.

Bearing in mind that planning is part of any student curriculum in an educational course, teachers have to go through a training process in terms of planning. Relatively to planning practices carried out by teachers, they state, in general, that they develop all types of curricular plans (annual, periodic, monthly, weekly and daily plans), although the frequency of annual plans is higher.

Key words: 1st Cycle of Basic Education, planning, teachers, teaching-learning process, Supervised Teaching Practice.

1 INTRODUÇÃO

Na sociedade atual, é frequente observar o cidadão comum a planificar, ou seja, a pensar com antecedência no que quer fazer e a realizar preparativos que lhe permitam concretizar esse pensar. A planificação constitui um desafio para quem a realiza, legítima uma ambição, uma finalidade, um propósito que se pretende atingir e assegura um articulado de componentes necessárias para o alcance do propósito inicial.

Segundo Bratman (1987), há duas razões importantes que justificam a necessidade do ser humano planificar com antecedência as suas atividades: existir como um ser racional, tendo a tendência de refletir sobre o que faz; coordenar as suas atividades com as dos outros, porque vive em grupo e tem de se relacionar com outras pessoas. Para além destes aspetos, a planificação também orienta as pessoas nas suas vidas, auxiliando na resolução de problemas e na reflexão de todos os seus atos.

A planificação assume grande importância na prática profissional. De acordo com Cortesão (1993), ela exige muita dedicação, capacidade de articular e refletir e também muito estudo, para que se traduza em resultados positivos. O professor deverá selecionar, organizar e apresentar o conteúdo ao aluno, recorrendo à imaginação e à criatividade, a fim de garantir o interesse do aluno e ao mesmo tempo ir ao encontro das suas necessidades.

Ao querer desenvolver competências nos alunos, o professor precisa de antecipar, no campo da reflexão, a forma como as conseguirá promover. No entanto, não deve ficar-se pelo plano das ideias, das conjecturas, das estratégias mentais, deve, após esse processo, elaborar a sua planificação. Através da reflexão são encontrados os pontos fortes e fracos da ação e com a planificação é possível organizar essa mesma ação, como garantia de êxito. Algumas qualidades contribuem para um bom plano: “a coerência, a sequência, a adequação, a flexibilidade, a continuidade, a precisão e a riqueza” (Cortesão, 1993, p. 94).

A planificação apresenta-se como determinante para o sucesso educativo, uma vez que abarca a reflexão de todos os aspetos da ação (Zabalza, 2003). Segundo este autor, é importante refletir sobre algumas questões, como “o que se pretende planificar?”, “o que se deve ter em conta quando se planifica?”, “o que se faz quando se planifica?”, ou “o que pode influenciar a planificação?”. Todas estas questões são cruciais na planificação, visto que definem o quê, porquê, como e quando esta deve ocorrer.

Nas palavras de Zabalza (2003), planificar consiste em

converter uma ideia ou um propósito num curso de ação. Prever possíveis cursos de ação de um fenómeno e plasmar de algum modo as nossas previsões, desejos, aspirações e metas num projeto que seja capaz de representar, dentro do possível, as nossas ideias acerca das razões pelas quais desejaríamos conseguir, e como poderíamos levar a cabo, um plano para as concretizar (pp. 47-48).

Para Clark e Lampert (1986, citado por Arends, 2008), a planificação do professor é “a principal determinante daquilo que é ensinado nas escolas. O currículo, tal como é publicado, é transformado e adaptado pelo processo de planificação através de acrescentos, supressões e interpretações e pelas decisões do professor sobre o ritmo, sequência e ênfase” (p.44). Neste contexto, os autores especificam que:

nas salas de aula do 1.º Ciclo do Ensino Básico, onde um único professor é responsável por todas as disciplinas, as decisões de planificação sobre o que deve ser ensinado, o tempo que se deve dedicar a cada tópico e o treino que se deve proporcionar revestem-se de um significado e de uma complexidade suplementares. Outras funções da planificação do professor incluem a decisão do tempo de instrução atribuída a alunos individualmente ou em grupos, a constituição dos grupos, a organização de horários diários, semestrais e trimestrais, a compreensão de interrupções alheias à sala de aula e a comunicação com professores substitutos (p.44).

A planificação permite, pois, aplicar os programas escolares, desenvolvendo-os e adaptando-os aos cenários de ensino (Januário, 1991). Através da mesma é realizada uma previsão do que vai acontecer, pondo em prática os referidos programas. Mas, para além disso, é através da planificação que o professor define tudo o que vai ser ensinado/aprendido, como, quando, porquê e para quem. Quando o professor planifica ele desconstrói o currículo e adapta-o ao meio/comunidade envolvente. É na fase de planificação que são maioritariamente tomadas as decisões, são estabelecidos os objetivos, as atividades, os tempos para realizar as mesmas, os modos de avaliação para verificar se os objetivos foram atingidos, os materiais que serão necessários, os modos de trabalho dos alunos e a abordagem das áreas (individualmente ou interdisciplinar), são pensados os imprevistos, entre outras coisas.

Para além de servir de guia para as interações com os alunos e de ferramenta de organização, no que concerne a objetivos, atividades, materiais e à distribuição do tempo, a planificação, transmite ao professor uma maior segurança na sua ação pedagógica.

São várias as componentes dos planos curriculares, designadas pelos autores de forma similar. Ribeiro (1998) refere “as finalidades e objetivos, matérias e conteúdos, estratégias e atividades e avaliação” (p.39). Damião (1996), por sua vez, subdivide as componentes em: “os pré-requisitos; os objetivos; os conteúdos; as estratégias de trabalho; as estratégias de avaliação; a gestão do espaço e do tempo; os recursos; o/s grupo/s interveniente/s; e o espaço para anotações” (p.68).

A planificação é uma tarefa fundamental e constitui um desafio para o professor. Desde que iniciámos a nossa formação, fomos ao encontro deste conceito, sem termos presente a sua definição; no decurso do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, confrontámo-nos, na prática, com a necessidade de realizar planificações para os contextos de estágio. Foi aí que percebemos melhor o significado deste conceito e todas as derivações do mesmo e surgiu a motivação para abordar a questão central desta investigação: “Qual é a perceção dos professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico relativamente à planificação no processo de ensino-aprendizagem?”.

2 METODOLOGIA

2.1 Tipo de investigação

O presente estudo tem como finalidade perceber qual é a perceção dos professores do 1.º CEB relativamente à planificação no processo de ensino-aprendizagem. Em termos mais específicos, este visa: *i)* analisar a opinião dos professores do 1.º CEB sobre aspetos fundamentais da planificação; *ii)* determinar a frequência de realização dos planos curriculares (anual, periódico, mensal, semanal e diário); *iii)* conhecer a formação dos professores no âmbito do saber respeitante às questões da planificação; *iv)* averiguar o grau de dificuldade dos professores na realização dos planos curriculares; *v)* saber o que os professores mais valorizam nas componentes da planificação; *vi)* averiguar a utilidade dos diversos planos na perspetiva dos professores.

Em termos empíricos, foi realizada uma investigação de carácter descritivo simples, através de um inquérito por questionário. Segundo Fortin (2003), o estudo descritivo apresenta como objetivo primordial “discriminar os fatores determinantes ou conceitos que, eventualmente, possam estar relacionados com o fenómeno em estudo” (p.162).

A investigação enquadra-se no âmbito do paradigma quantitativo, cujo objetivo fundamental é a “obtenção de descrições, relações e explicações estatísticas, pelo que podem ser utilizadas diversas técnicas para sumariar, de forma numérica, muitas vezes grandes quantidades de informação” (Vieira, 1995, pp.73-74).

2.2 Participantes e sua caracterização

Esta investigação teve como população alvo os professores do 1.º CEB, de agrupamentos de escolas do distrito de Viseu, onde foi recolhida a informação. Esta escolha deve-se ao facto de este distrito ser o local de realização da prática de ensino supervisionada do mestrado que frequentámos.

Inicialmente, definimos como população acessível os professores do 1.º CEB do concelho de Tondela. Porém, em virtude do número reduzido de respostas, acabámos por alargar a recolha de dados a outros concelhos (Vouzela e S. Pedro do Sul). Trata-se, por conseguinte, de uma amostra por conveniência (Hill & Hill, 2000) que foi escolhida pela facilidade de acesso aos inquiridos.

A amostra é constituída por 64 professores: 12 do Agrupamento de Escolas de Tondela – Tomaz Ribeiro (18,8%); 23 do Agrupamento de Escolas de Tondela – Cândido Figueiredo (35,9%); 15 do Agrupamento de Escolas de Santa Cruz da Trapa (23,4%); 14 do Agrupamento de Escolas de Vouzela (21,9%).

Dos docentes inquiridos, 8 (12,5%) são do sexo masculino e 56 (87,5%) do sexo feminino. As suas idades estão compreendidas entre os 30 e os 61 anos, tendo mais de metade dos professores (51,6%) 47 ou mais anos. Os restantes professores (48,4%) apresentam idade igual ou inferior a 46 anos. A idade média é 47,78 anos e o desvio padrão é de 6,698.

O tempo de serviço dos professores está compreendido entre os 7 e os 36 anos, sendo que mais de metade dos professores (53,1%) possui 21 ou mais anos de experiência docente, e os restantes

professores (46,9%) possuem 20 ou menos anos. A maioria dos professores (84,4%) tem a licenciatura. Apenas 4 (6,2%) têm o bacharelato e 6 (9,4%) possuem o mestrado.

2.3 Técnicas e instrumento de pesquisa

Para a obtenção dos dados necessários ao estudo, recorremos ao inquérito por questionário. O instrumento elaborado apresenta vários tipos de perguntas: na parte I, questões de facto, referentes aos dados de caracterização sociodemográfica dos inquiridos; na parte II, perguntas de ação relativas às práticas dos professores e perguntas de opinião, que remetem para as percepções dos mesmos. Predominam as questões fechadas, existindo apenas duas questões mistas e uma de resposta aberta, para que o inquirido possa responder livremente (Ghiglione & Matalon, 1993).

Na elaboração do questionário, seguimos os passos propostos por Borg e Gall (1989, p.423): 1) definir o problema e os objetivos da pesquisa; 2) selecionar a amostra; 3) redigir os itens; 4) construir o questionário; 5) realizar o pré-teste; 6) preparar a carta de apresentação; 7) enviar o questionário; e 8) enviar o(s) *follow-up*. Apenas o último passo não foi posto em prática, por não ser pertinente para este estudo.

De destacar, neste âmbito, a fase do pré-teste, que se reveste de grande importância pois “é necessário garantir que o questionário seja de facto aplicável e que responda efetivamente aos problemas colocados pelo investigador” (Ghiglione & Matalon, 1993, p.172). Assim, foi realizado um pré-teste a um conjunto reduzido de professores do 1.º CEB, que não faziam parte da amostra. O pré-teste permitiu concluir que este estava bem elaborado e perceptível, indo ao encontro do pretendido.

2.4 Procedimento

Para a concretização deste estudo foi necessário realizar várias diligências, como o pedido de monitorização do inquérito à Direção Geral da Educação (DGE) e o pedido de autorização aos Diretores dos Agrupamentos visados.

Depois de finalizado, o questionário foi enviado à DGE, com o objetivo de ser aprovado e autorizada a sua aplicação em meio escolar aos professores do 1.º CEB. Este foi deferido nos seguintes termos: “o pedido de realização de inquérito em meio escolar é autorizado uma vez que, submetido a análise, cumpre os requisitos”.

De seguida, foram pedidas autorizações à Direção dos Agrupamentos de Escolas, através de uma carta, para a aplicação do questionário aos professores. Este pedido teve em vista obter permissão para a realização do estudo empírico, sendo explicado em que consistia o projeto de investigação, bem como as suas finalidades. Depois de obtida a autorização, os próprios agrupamentos mostraram-se disponíveis para distribuir os questionários aos professores e, mais tarde, os recolher.

2.5 Análise e tratamento de dados

Finda a recolha de dados, seguiu-se a fase de sistematização, análise e interpretação dos mesmos, de forma a podermos analisá-los e extrair as devidas conclusões. Para a análise estatística dos dados quantitativos, foi utilizado o programa informático *Statistical Package for the Social Sciences* – SPSS, versão 22. Depois de introduzidos os dados no programa, foram extraídas as estatísticas descritivas (frequências absolutas e frequências relativas percentuais, médias e desvios-padrão, entre outros), que permitiram resumir e descrever o conjunto dos dados obtidos.

Para a análise dos dados da questão de resposta aberta, recorremos à análise de conteúdo (Bardin, 2004), “um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens” (p. 37).

3 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS

❖ Opinião dos professores relativamente à planificação

Analisando a opinião dos professores sobre aspetos fundamentais da planificação, constata-se, em termos gerais, um maior grau de concordância com a afirmação “a planificação é relevante quando o

professor se preocupa com os processos de ensino-aprendizagem” (96,9%), seguindo-se as afirmações “a planificação permite articular e adequar as aprendizagens que se esperam desenvolver nos alunos” e “a planificação em grupo contribui para as práticas colaborativas dos professores”, ambas com 92,1% de concordância. Por outro lado, com maior grau de discordância surge a afirmação “a planificação só deve ocorrer quando o professor está em contexto de formação” (92,2%), seguindo-se a asserção “os professores com muita experiência profissional não necessitam de planificar as suas atividades letivas” (82,8%).

Analisando de modo mais específico algumas das afirmações apresentadas, os professores referem que concordam ou concordam totalmente (96,9%) que a “planificação é relevante quando o professor se preocupa com os processos de ensino-aprendizagem”, sendo “uma das mais importantes tarefas do professor” (75,0%). Esta opinião vai ao encontro do preconizado pelos autores de referência, como Roldão (2009), que menciona que para o processo de ensino-aprendizagem acontecer é fundamental organizar uma série de elementos, como os conteúdos, as atividades, a avaliação, entre outros, que promovam ativamente a aprendizagem do outro, e também Cortesão (1993), que refere que a planificação docente assume grande importância na prática profissional, no que é ensinado nas escolas, para a construção de uma escola mais eficaz.

Na perspetiva de grande parte dos professores inquiridos, a planificação “permite um melhor controlo do tempo, em sala de aula” (89,1%), bem como “articular e adequar as aprendizagens que se esperam desenvolver nos alunos” (92,1%). Este resultado é congruente com a perspetiva de Damião (1996), que refere que a planificação da componente tempo tem como propósito organizar o mesmo de modo mais favorável em cada situação, sendo, segundo Cortesão (1993), uma componente fundamental da planificação. Já quanto ao facto de permitir articular e adequar as aprendizagens que se esperam desenvolver nos alunos, a opinião maioritária dos professores está em consonância com o que afirma Januário (1996). Para este autor, a planificação permite aplicar os programas escolares desenvolvendo-os e adaptando-os às condições do cenário de ensino.

Também existe grande concordância dos inquiridos (92,1%) quando questionados se “a planificação em grupo contribui para as práticas colaborativas dos professores”, indo ao encontro da perspetiva de Roldão (2007), quando refere que a planificação é um dos momentos do trabalho colaborativo do professor.

Os docentes estão, ainda, maioritariamente (84,4%) de acordo quando se refere que “o plano de aula é importante enquanto apoio ao desempenho dos professores na sala de aula”, sendo este “relevante para as aprendizagens dos alunos” (59,4%). Deste modo, a opinião dos professores confirma a tese de Arends (2008), que declara que o plano de aula esquematiza tudo o que o professor necessita para uma aula de sucesso, de modo a que o processo de ensino-aprendizagem seja eficaz.

Por outro lado, os professores referem discordar, ou discordar totalmente (51,6%), da afirmação de que “a planificação deve sempre ser assumida como um ato individual do professor”, indo ao encontro do que é preconizado por Roldão (2007). Discordam ainda que “a planificação só deva ocorrer quando o professor está em contexto de formação”, o que é coerente com a ideia de que a planificação é importante em qualquer fase da carreira do professor, desde o professor principiante ao professor experiente (Arends, 2008).

Maioritariamente refutada pelos docentes inquiridos (82,8%) foi a afirmação de que “os professores com muita experiência profissional não necessitam de planificar as suas atividades letivas”. Esta opinião está em consonância com a ideia de que o professor deve, ao longo da sua carreira, estar em constante formação para que acompanhe as mudanças no ensino e da cultura em que está inserido.

A maioria dos docentes questionados (70,2%) discorda também da afirmação, “a planificação envolve um conjunto de saberes nem sempre conhecidos pelos professores”, indo ao encontro do preceituado no Decreto-Lei nº 43/2007, de 22 de fevereiro, onde é referido que, durante a formação inicial, os professores têm experiências de planificação. Os professores discordam (40,6%) também da afirmação “a planificação permite prevenir a ocorrência de imprevistos na sala de aula”, o que corresponde ao defendido por Proença (1990), ou seja, apesar de se poder fazer algumas previsões, não é possível prever todos os acontecimentos de uma aula.

❖ **Frequência de realização de planos curriculares**

Como se pode observar na Tabela 1, todos os planos (os anuais, os periódicos, os mensais, os semanais e os diários) são, maioritariamente, realizados sempre, sendo os planos anuais os que

apresentam maior percentagem de resposta (82,8%) e os semanais menor (51,6%); ainda assim mais de metade dos professores afirma que os concretizam sempre. Este resultado contraria Arends (2008) quando refere que os planos diários são os planos a que os professores dedicam mais tempo.

Tabela 1. Frequência de realização dos planos curriculares

Frequência Planos Curriculares	Nunca		Raramente		Algumas vezes		Muitas vezes		Sempre	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Planos anuais	-	-	2	3,1	6	9,4	3	4,7	53	82,8
Planos periódicos	4	6,3	2	3,1	10	15,6	10	15,6	38	59,4
Planos mensais	1	1,6	1	1,6	6	9,4	14	21,8	42	65,6
Planos semanais	6	9,4	3	4,7	13	20,3	9	14,0	33	51,6
Planos diários	-	-	3	4,7	11	17,2	11	17,2	39	60,9

❖ Formação no âmbito da planificação

Quanto à avaliação da formação para a elaboração dos planos curriculares, constatou-se que, para qualquer um dos planos mencionados, a maioria dos professores inquiridos considera que a sua formação é boa (mais de 40%), ou muito boa (mais de 23%). Tal revela que a formação inicial dos professores terá, na perspetiva dos docentes, capacitado para a planificação.

De salientar ainda que mais de metade dos professores inquiridos (62,5%), ao longo da sua formação contínua, não frequentou ações que abordam questões da planificação. No entanto, os que responderam de modo afirmativo, em geral, admitem ter frequentado ações sobre temas não específicos da planificação, mas que abordam aspetos da mesma (Português, Matemática, Ciências, Ensino Experimental das Ciências, Tecnologias da Informação e Comunicação, etc.). Consideram ainda que estas deram um bom (54,2%), ou muito bom (37,5%) contributo para as questões da planificação. Não obstante, uma vez que, segundo os inquiridos, as formações ajudam os professores na planificação, consideramos que estes deveriam procurar frequentar formações relativas ao tema.

A grande maioria dos docentes afirma que obteve conhecimento referente à planificação através da formação académica (96,3%), uma menor percentagem por meio de ações de formação científico-pedagógicas (37,5%), de pesquisas (43,8%) e por intermédio de colegas (35,9%). A análise dos dados desta questão sugere que existem vários meios, acessíveis aos professores, para aprofundar o conhecimento relativo à planificação.

❖ Grau de dificuldade na realização dos planos curriculares

A esmagadora maioria dos professores (87,4%) admite possuir um grau razoável ou bom de conhecimento sobre o processo de planificação. A maior parte dos professores considera que o grau de dificuldade na realização de qualquer um dos planos (anual, periódico, mensal, semanal e diário) é baixo e nenhum professor o considera “muito alto”.

Tal evidencia que, ao longo do seu percurso profissional, os docentes foram alcançando conhecimento relativo à planificação, por diversos meios, como já foi evidenciado, o que poderá contribuir para a afirmação de poucas dificuldades na realização dos planos.

❖ Relevância atribuída às diferentes componentes da planificação

A planificação traduz-se num articulado de componentes essenciais à organização do processo de ensino-aprendizagem. De acordo com os dados obtidos, as estratégias/tarefas/atividades/experiências são a componente que os professores consideram com maior grau de importância (48,4%), seguindo-se os objetivos (42,2%), os conteúdos (40,6%), a

avaliação (37,5%), os recursos/materiais (20,4%) e, por fim, a componente tempo (17,2%) (cf. Tabela 2).

Apesar de nenhum professor avaliar qualquer uma destas componentes como não importantes, atribuem-lhes uma relevância desigual, o que contraria a perspectiva dos especialistas que atribuem a todas as componentes um idêntico grau de importância, pois todas elas contribuem para uma aula bem-sucedida. Faltando uma das componentes o processo de ensino-aprendizagem fica incompleto.

Tabela 2. Grau de importância atribuída às componentes da planificação

Importância Componentes	Nada importante		Pouco importante		Importante		Bastante importante		Muito importante	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Conteúdos	-	-	-	-	23	35,9	15	23,5	26	40,6
Objetivos	-	-	-	-	16	25,0	21	32,8	27	42,2
Estratégias/Tarefas/ Atividades/Experiências	-	-	1	1,6	8	12,5	24	37,5	31	48,4
Avaliação	-	-	2	3,1	18	28,1	20	31,3	24	37,5
Recursos/Materiais	-	-	2	3,1	26	40,6	23	35,9	13	20,4
Tempo	-	-	5	7,8	22	34,4	26	40,6	11	17,2

❖ **Utilidade dos diversos planos curriculares na perspectiva dos professores**

No que concerne à utilidade dos três planos curriculares apresentados – o Plano de Turma, o Plano de Acompanhamento Pedagógico e o Programa Educativo Individual – todos eles são considerados, em geral, úteis ou bastante úteis na ação pedagógica (cf. Tabela 3). Caso fosse dada a possibilidade aos docentes de os manter, ou não, os dados sugerem que todos os planos seriam mantidos, com destaque para o Programa Educativo Individual (92,2%), que reúne um maior grau de concordância.

Tabela 3. Utilidade dos planos curriculares na ação pedagógica

Utilidade Planos Curriculares	Sem utilidade		Pouco útil		Útil		Bastante útil		Muito útil		Sem resposta	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Plano de Turma	4	6,3	9	14,0	32	50,0	14	21,9	5	7,8	-	-
Plano de Acompanhamento Pedagógico (PAP)	2	3,1	6	9,4	36	56,2	16	25,0	4	6,3	-	-
Programa Educativo Individual (PEI)	-	-	1	1,6	30	46,9	23	35,9	9	14,1	1	1,6

Na realidade, todos estes planos têm o seu papel no sistema educativo, sendo importantes no seu âmbito, como é possível verificar nos documentos legais, Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho, Despacho normativo n.º 24-A/2012, de 6 de dezembro e Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro, respetivamente.

4 CONCLUSÃO

A análise dos dados possibilitou-nos chegar a diversas conclusões, que corroboram, em geral, o parecer dos especialistas neste domínio. Podemos concluir que a planificação é considerada uma das mais importantes tarefas do trabalho do professor do 1.º CEB, indo ao encontro da preocupação que estes demonstram com o processo de ensino-aprendizagem, permitindo articular e adequar as aprendizagens que se esperam desenvolver nos alunos. Realizada em grupo, a planificação contribui para as práticas colaborativas dos professores que podem assim partilhar conhecimentos e experiências de modo a enriquecer a sua ação pedagógica, não devendo, pois, ser assumida como um ato individual.

Os docentes consideram que a planificação não se deve restringir aos professores com pouca experiência profissional, uma vez que os professores com muita experiência também necessitam de planificar as suas atividades letivas, como afirmam maioritariamente. Esta não deve ocorrer apenas quando o professor se encontra em contexto de formação, mas ao longo da sua carreira, uma vez que o docente deve estar em constante processo de atualização profissional. É ainda importante ressaltar que a formação inicial dos professores envolve saberes respeitantes à planificação, assim, todos deverão estar aptos para tal tarefa.

Constatámos ainda que a planificação permite articular e adequar as aprendizagens que esperam desenvolver nos alunos, no entanto, não permite prevenir todos os possíveis imprevistos. As suas componentes são consideradas todas importantes, embora em grau variável, sendo a componente estratégias/tarefas/atividades/experiências a mais valorizada, logo seguida dos objetivos, conteúdos e avaliação. O tempo e recursos/materiais também são consideradas componentes com alguma importância, mas em menor grau relativamente às primeiras.

Os professores afirmam que realizam todos os tipos de planos (anuais, periódicos, mensais e diários), admitindo que a formação que possuem para a realização de qualquer um deles é boa. O saber necessário à planificação foi adquirido maioritariamente através da formação académica e, em menor grau, através de ações de formação científico-pedagógicas, pesquisas e trocas de informação com colegas. Os docentes que frequentaram ações de formação, abordaram temas relacionados com a planificação, embora não específicos desta. Ainda assim, os sujeitos inquiridos consideram que estas ações lhes deram um bom ou muito bom contributo para as questões da planificação.

Os docentes julgam todos os planos curriculares (Plano de Turma, Plano de Acompanhamento Pedagógico e Programa Educativo Individual) úteis e, caso lhes fosse dada oportunidade de decidir, mantê-los-iam como instrumentos de trabalho, destacando, no entanto, o Programa Educativo Individual.

De salientar que, em virtude do tipo de amostra utilizado e da sua dimensão, não é possível generalizar os dados obtidos à população, isto é, a todos os professores do 1.º CEB dos agrupamentos de escolas do distrito de Viseu. Sugerimos, por isso, a realização de uma investigação com uma amostra mais alargada, de tipo probabilístico, de professores do 1.º CEB dos vários agrupamentos do distrito de Viseu, procurando analisar a relação entre a formação académica e a experiência profissional dos docentes com a perceção que estes têm sobre os vários aspetos da planificação. Seria também interessante realizar uma investigação num outro distrito do país e comparar os resultados com os obtidos neste estudo, a fim de complementar e enriquecer a análise da perceção dos professores sobre a planificação.

REFERÊNCIAS

- Arends, R. (2008). *Aprender a ensinar* (7.ª ed.). Lisboa: Editora McGraw-Hill de Portugal, Lda.
- Bardin, L. (2004). *Análise de conteúdo* (3.º ed.). Lisboa: Edições 70.
- Borg, W., & Gall, M. (1989). *Educational research*. Nova Iorque: Longman.
- Cortesão, L. (1993). *A avaliação formativa – que desafios?*. Cadernos Pedagógicos. Porto: Edições ASA.
- Damião, M. (1996). *Pré, inter e pós ação. Planificação e avaliação em pedagogia*. Coimbra: Minerva.

- Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho - estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão dos currículos, da avaliação dos conhecimentos e capacidades a adquirir e a desenvolver pelos alunos dos ensinos básico e secundário da República.
- Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro - define os apoios especializados a prestar na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário dos sectores público, particular e cooperativo.
- Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de fevereiro - aprova o regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário.
- Despacho normativo n.º 24-A/2012, de 6 de dezembro - regulamenta a avaliação e certificação dos conhecimentos adquiridos e das capacidades desenvolvidas pelos alunos do ensino básico, nos estabelecimentos de ensino público, particular e cooperativo, bem como as medidas de promoção do sucesso escolar que podem ser adotadas no acompanhamento e desenvolvimento dos alunos.
- Fortin, M. (2003). *O processo de investigação: Da concepção à realização* (3.ª ed). Loures: Lusociência.
- Ghiglione, R., & Matalon, B. (1993). *O Inquérito: Teoria e prática*. Lisboa: Celta Editora.
- Hill, M., & Hill, A. (2000). *Investigação por questionário*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Januário, C. (1996). *O currículo e a reforma do ensino*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Pacheco, J. (1990). *Planificação didáctica: Uma abordagem prática*. Braga: Centro de Estudos Educacionais e Desenvolvimento Comunitário - Universidade do Minho.
- Proença, M. (1990). *Ensinar/aprender História: Questões de didáctica aplicada*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Ribeiro, A., & Ribeiro, L. (1990). *Planificação e avaliação do ensino-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Roldão, M. (2007). Colaborar é preciso: Questões de qualidade e eficácia no trabalho dos professores. Dossier: Trabalho colaborativo dos professores. *Noesis*, 71, 24-29.
- Roldão, M. (2009). *Estratégias de ensino. O saber e o agir do professor*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Vieira, C. (1995). *Investigação quantitativa e investigação qualitativa: Uma abordagem comparativa* (Provas de Aptidão Pedagógica e Capacidade Científica). Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, Coimbra.
- Zabalza, M. (2003). *Planificação e desenvolvimento curricular na escola* (7.ª ed.). Porto: Edições ASA.

AGRADECIMENTOS

Este trabalho é financiado por fundos nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia, I.P., no âmbito do projeto UID/Multi/04016/2016. Agradecemos adicionalmente ao Instituto Politécnico de Viseu e ao CI&DETS pelo apoio prestado.