



Orientações para o planejamento do ensino primário: as recomendações do Manual do PABAE “princípios básicos de prática de ensino” (1965)

*Guidelines for planning primary education:
the recommendations of the Pabae Manual
“basic principles of teaching practice” (1965)*

Juarez José Tuchinski dos Anjos ¹
Luzineide de Oliveira Campos²

Resumo

O artigo tem por objetivo analisar o planejamento do ensino primário por parte do professor conforme apresentado no manual *Princípios Básicos de Prática do Ensino*, traduzido e publicado no Brasil em 1965, por iniciativa do PABAE. Num contexto nacional em que o planejamento educacional vinha ganhando relevância, as propostas de planejamento do ensino por parte do professor apresentadas pelo Manual vinham ao encontro dos debates educacionais que então se fazia, que viam no planejamento a pedra do toque da racionalização para a organização do processo de escolarização. Pensando o planejamento do ensino como atividade fundante da escolarização, o Manual, como uma caixa de utensílios (Carvalho, 2007), oferecia diversas técnicas que deveriam ser seguidas para se atingir a meta do sucesso do ensino e aprendizado dos alunos.

Palavras-chave: História da Educação; Manuais Pedagógicos; PABAE.

1. <https://orcid.org/0000-0003-4677-5816>. juarezdosanjos@yahoo.com.br. Doutor em Educação, na linha de História e Historiografia da Educação pela UFPR. Professor Adjunto de História da Educação e História da Educação Brasileira no Departamento de Teoria e Fundamentos e nos Programas de Pós-Graduação em Educação (Acadêmico e Profissional) da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília. Líder do GRUPHE-UnB/ CNPq.

2. <https://orcid.org/0009-0007-2711-3768>. dluzineide@yahoo.com.br. Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação, Modalidade Profissional, da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília. Professora da Secretaria de Educação do Distrito Federal.

Abstract

The article aims to analyze the planning of primary education by teachers as presented in the manual *Basic Principles of Teaching Practice*, translated and published in Brazil in 1965, on the initiative of PABAAE. In a national context in which educational planning was gaining relevance, the proposals for teaching planning by teachers presented in the manual were in line with the educational debates that were taking place at the time, which saw planning as the cornerstone of rationalization for the organization of the schooling process. Considering teaching planning as a founding activity of schooling, the manual, like a toolbox (Carvalho, 2007), offered several techniques that should be followed to achieve the goal of successful teaching and student learning.

Keywords: History of Education; Pedagogical Manuals; PABAAE.

Introdução

Entre os anos de 1956 e 1964 foi implementado, em Belo Horizonte, Minas Gerais, o Programa de Assistência Brasileiro-Americana ao Ensino Elementar (PABAAE). Resultado de um acordo entre os governos brasileiro e norte-americano, durante oito anos de funcionamento, recebeu professores de todos os estados do Brasil que, depois de formados, deveriam atuar como multiplicadores de propostas de modernização do ensino primário¹. Um balanço recente sobre o PABAAE na historiografia educacional brasileira evidenciou que, apesar do crescente interesse dos historiadores e historiadoras por esse Programa e seus impactos nas décadas de 1950 e 1960 nas diversas regiões do país, muitos aspectos ainda estão à espera de serem mais bem compreendidos, dentre eles, a circulação de modelos pedagógicos pelo estudo dos impressos por ele produzidos (Campos; Anjos, 2025)². Um desses impressos foi o manual *Princípios Básicos de Prática de Ensino*, publicado no Brasil em 1965, pela editora Fundo de Cultura.

De autoria de Harold P. Adams e Frank Graves Dickey, educadores norte-americanos e membros da Faculdade de Educação da Universidade do Kentucky, o manual aborda, em seus doze capítulos, os seguintes temas: 1) Estabelecendo bases para a prática do ensino; 2) Preparando para a prática do ensino; 3) Iniciando a prática do ensino; 4) Conhecendo e orientando crianças; 5) Dirigindo a aprendizagem; 6) Planejando o ensino; 7) Selecionando e utilizando materiais de ensino; 8) Manejando a classe; 9) Dirigindo a atividade dos alunos; 10) Avaliando e relatando o progresso dos alunos; 11) Estabelecendo relações; 12) Avaliando a prática de ensino.

Como manual pedagógico, *Princípios Básicos de Prática de Ensino* claramente era concebido como aquele modelo de impresso a que Marta Carvalho denominou de *caixa de utensílios*, isto é, “que se organiza segundo a lógica de fornecer ao professor ‘coisas para usar’ na sala de aula” (Carvalho, 2007, p. 123). Trata-se de princípios considerados básicos para a organização do ensino primário, indo do seu planejamento à sua avaliação, passando por todos os aspectos essenciais do cotidiano da sala de aula e seu funcionamento.

Diante do exposto, nosso objetivo neste artigo, é analisar um tópico específico conforme apresentado no manual *Princípios Básicos de Prática do Ensino*: o planejamento do ensino primário por parte do professor responsável por esse nível de escolarização.

Compreendemos que o manual, ao falar em práticas de planejamento, o faz por meio de *representações* sobre essas práticas, representações entendidas como “esquemas intelectuais incorporados que criam figuras graças às quais o presente pode adquirir sentido, o outro tornar-se inteligível e o espaço ser decifrado” (Chartier, 2002, p. 17). O manual pedagógico, enquanto suporte de representações sobre práticas de planejamento escolar, funciona assim, “como um *vade-mécum* dos métodos e procedimentos com que os professores regularam e gerem a atividade das aulas, um guia de governança, diríamos hoje, da vida escolar” (Escolano Benito, 2013, p. 21, *tradução nossa*). Embora o manual, por seu caráter prescritivo, não seja a realidade do que foi a escola do passado, é um testemunho de como tentou-se interferir nessa realidade e moldá-la de acordo com determinados pressupostos pedagógicos, considerados modernos e capazes de renovar o ensino primário brasileiro nos anos 1960. É essa a importância desse tipo de fonte para a compreensão do que se considerava práticas de planejamento adequadas ao desenvolvimento do ensino primário no período aqui em exame.

Em termos metodológicos, concordando com Michel de Certeau, para quem, em história, “tudo começa com o gesto de separar, de reunir, de transformar em ‘documentos’ certos objetos distribuídos de outra maneira” (Certeau, 2002, p. 81), realizamos a leitura integral do manual, considerando todas as referências ao planejamento do ensino primário – com especial atenção ao capítulo dedicado a essa temática. Posteriormente, realizamos o fichamento das informações, reunindo-as em categorias temáticas, das quais selecionamos as mais relevantes para análise neste estudo. Paralelamente, também empreendemos uma revisão historiográfica sobre a história do planejamento educacional no Brasil, para compreender o lugar que o manual e suas recomendações poderiam desempenhar no contexto específico dos anos 1960, marcados, em especial, por uma ditadura civil-militar.

O artigo, ancorado nesses pressupostos teórico-metodológicos, estrutura-se em três partes. Na primeira, realizamos uma breve narrativa da história do planejamento educacional no Brasil, a fim de delinear o contexto sobre o qual o manual visava intervir. Na segunda parte, analisamos as prescrições do manual *Princípios Básicos de Práticas do Ensino* para o planejamento do ensino primário, numa perspectiva micro, isto é, a da sala de aula. Ao final, empreendemos algumas considerações, a título de conclusão.

O planejamento educacional brasileiro: notas de história

Falar sobre o planejamento do ensino a partir do manual *Princípios Básicos de Prática de Ensino* de Adams e Dickey (1965) exige uma breve retomada do contexto histórico do século XX, um período marcado pela crescente influência do Estado na educação. Esse período reflete as demandas por modernização e desenvolvimento nacional, impulsionadas por reformas que buscavam racionalizar e padronizar o ensino para atender às necessidades econômicas e sociais do país:

Durante o período da Primeira República (1889-1930), a economia brasileira não carecia do planejamento enquanto instrumento racionalizador e como processo de formulação de políticas públicas. O modelo econômico vigente caracterizado por atividades agrário-exportadoras e uma incipiente industrialização prescindia de controle administrativo no setor, pois os donos da produção se alternavam no poder, praticando uma política protecionista. Igualmente, sem uma legislação nacional para a educação, as reformas nesse setor aconteciam isoladamente, isto é, em conformidade com as necessidades e interesses dos governos estaduais. Até então, ainda vigoravam as determinações do Ato Adicional de 1834, herança de D. Pedro I. Não obstante, na segunda metade do século XX, surge no Brasil o planejamento orientado para o desenvolvimento econômico, seguindo uma tendência mundial de controle das economias no mundo do trabalho capitalista (Mesquita; Coelho, 2008, p. 164).

Esse período foi caracterizado por esforços governamentais para alinhar a educação às demandas do desenvolvimento econômico e social, levando à elaboração de diretrizes e incremento de manuais que orientavam a formação docente e a prática pedagógica. No Brasil, o planejamento educacional seguiu a tendência global de racionalização e tecnificação, especialmente a partir da década de 1930, com a criação de órgãos responsáveis por coordenar e estruturar a educação nacional (Mesquita; Coelho, 2008). Durante o Estado Novo (1937-1945), por exemplo, o governo Vargas implementou políticas centralizadoras e criou instituições como o Ministério da Educação e Saúde, buscando maior controle sobre o ensino:

Instaurada a Revolução de 1930, tem início no país uma fase do federalismo com característica mais centralizadora, marcada pelo contínuo fortalecimento do Estado nacional (o Estado Vargas-desenvolvimentista) e caracterizada pelo fortalecimento do poder executivo central em termos administrativos e financeiros. Nesse cenário, a educação passa ser entendida como uma questão nacional, justificando, assim, a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública e a adoção de medidas relativas à educação. Destaca-se a Reforma Francisco Campos, em 1931, com a criação do Conselho Nacional de Educação a fim de organizar o ensino superior e o ensino secundário no Brasil; o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, em 1932, sinalizando à organização de um sistema nacional

de educação; a promulgação da Constituição de 1934, reforçando os ideais estabelecidos pelo Manifesto (Oliveira; Cypriano, 2014, p. 04).

Como corroboram Oliveira e Cypriano (2014), durante esse período, o Estado assumiu um papel ativo na regulamentação e expansão do ensino, reforçando a necessidade de um sistema educacional estruturado para atender às demandas do desenvolvimento nacional. A Constituição de 1934, influenciada pelas propostas do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, estabeleceu a educação como um direito de todos e um dever do Estado, prevendo a obrigatoriedade do ensino primário e a organização de um plano nacional de educação (Oliveira; Cypriano, 2014).

Com a Constituição de 1937, no entanto, houve um retrocesso em relação às diretrizes progressistas anteriores, uma vez que o regime do Estado Novo conferiu maior controle ao governo sobre o sistema educacional, alinhando-o aos interesses nacionalistas e autoritários do período. A educação passou a ser utilizada como instrumento de formação da identidade nacional e da consolidação do poder estatal, enfatizando valores cívicos e patrióticos (Oliveira; Cypriano, 2014):

Não obstante, na segunda metade do século XX, surge no Brasil o planejamento orientado para o desenvolvimento econômico, seguindo uma tendência mundial de controle das economias no mundo do trabalho capitalista. Vasconcelos (1999) afirma que a partir da experiência russa (na época União Soviética) de planificação da economia, o planejamento avança por todos os setores da sociedade ocidental, e a escola não ficou imune a esse movimento. Quando surge a necessidade de “[...] adequar a escola ao desenvolvimento do capitalismo” (FÉLIX, 1986, p. 31), o ato de planejar é incorporado ao campo educacional (Mesquita; Coelho, 2008, p. 164).

De acordo com Mesquita e Coelho (2008) o período pós-Segunda Guerra Mundial, o planejamento educacional começou a ser influenciado por teorias do desenvolvimento, alinhando-se às demandas do crescimento econômico e da industrialização. Esse movimento se intensificou nas décadas de 1950 e 1960, quando foram elaborados planos nacionais de educação, como o Plano Nacional de Educação de 1962, que buscava expandir o ensino e garantir maior acesso à educação formal (Mesquita; Coelho, 2008).

Além disso, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), promulgada em 1961, representou um marco na organização do ensino brasileiro, estabelecendo normas gerais para o funcionamento dos diferentes níveis de escolarização. Essa legislação buscava equilibrar a centralização e a descentralização educacional, conferindo maior autonomia aos estados e municípios na gestão da educação, embora sem comprometer o controle do governo federal sobre as diretrizes gerais (Oliveira; Cypriano, 2014).

Com o golpe militar de 1964, o planejamento educacional adquiriu um caráter técnico e instrumental, alinhado às diretrizes do regime autoritário. A ênfase passou a ser a formação de mão de obra qualificada para atender às necessidades do mercado de trabalho, sobretudo no contexto da crescente industrialização do país:

Sob essa lógica, o planejamento educacional é concebido dentro de uma perspectiva centralizadora e ganha um caráter tecnocrata, principalmente a partir do golpe militar de 1964. Tal caráter mais tecnocrata foi explicitado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 5.692/71, que instituiu o ensino técnico em todo o país, tanto na rede pública quanto na rede privada, independentemente da classe social. Foi também a partir desta Lei que a União transferiu mais responsabilidades aos municípios no sentido de se tornarem mais eficientes quanto à utilização dos recursos públicos destinados à educação, especialmente em relação ao 1º grau (hoje Ensino Fundamental), que passou a ser formalmente responsabilidade dos municípios (Oliveira; Cypriano, 2014, p. 07).

O enfoque na formação de mão de obra especializada refletia a concepção de que a educação deveria servir como instrumento de desenvolvimento econômico, em detrimento de uma visão mais ampla de formação cidadã e crítica. Assim, ao longo do século XX, o planejamento educacional no Brasil passou de uma organização inicial incipiente para uma estruturação mais técnica e centralizada, influenciada por acontecimentos globais e pelo contexto político e econômico do país.

De acordo com Fernandes (2014), o planejamento, enquanto processo social, desempenha um papel duplo: ao mesmo tempo em que promove inovações, interferindo de maneira racional para minimizar os impactos negativos de outros processos sociais, também atua na manutenção da estrutura existente, garantindo a continuidade do sistema. Além disso, pode ser compreendido como uma técnica social, uma vez que possibilita o controle racional sobre os elementos que organizam os grupos sociais (Fernandes, 2014).

Do ponto de vista histórico-social, o planejamento não é apenas um instrumento intelectual, mas também um reflexo das condições sociais de seu tempo. Suas funções incluem a manutenção do sistema, a valorização dos elementos culturais por meio da reinterpretação das tradições e o desenvolvimento de novas estratégias para influenciar opiniões e comportamentos, como a propaganda (Fernandes, 2014).

É dentro deste contexto conjuntural do planejamento educacional no Brasil no período em que começa a circular o manual do PABAE que devemos lê-lo, a fim de evidenciar como ele concebia o ato de planejar o ensino, mas numa perspectiva micro: a da sala de aula.

Orientações do PABAE para o planejamento escolar em sala de aula

No manual *Princípios Básicos de Prática do Ensino*, especificamente no sexto capítulo, intitulado *Planejando o Ensino*, Adams e Dickey (1965) apresentam, logo no início, uma série de questões reflexivas que servem de base para a elaboração de um planejamento de ensino voltado para o nível primário:

1. Quais os diferentes tipos de plano de aula que devem interessar ao professor?
 2. Como pode o professor organizar planos sem violar os princípios de planejamento democrático?
 3. Que é necessário conhecer, a respeito dos alunos, antes de organizar um plano?
 4. Como diferem dos planos diários os planos para largos períodos?
 5. Por que é necessário estabelecer objetivos para o ensino?
 6. Como pode o professor conseguir uma genuína motivação?
 7. Que atividades devem ser incluídas em todos os planos de aulas?
 8. Que tópicos devem ser considerados de maneira especial, ao serem marcadas tarefas para os alunos?
 9. Como podem os planos diários relacionar-se com os periódicos?
 10. Qual a posição do aluno no processo de planejamento?
- (Adams; Dickey, 1965, p. 165).

Ao analisar as questões, observa-se que são reflexões que permitem ao professor compreender a complexidade do planejamento de ensino. Primeiramente, ao abordar os diferentes tipos de plano de aula, os autores incentivam o docente a reconhecer que o planejamento deve ser flexível e adaptável às necessidades específicas do contexto escolar. Além disso, a preocupação com os princípios democráticos no planejamento destaca a importância de envolver a comunidade escolar, garantindo que os planos reflitam a diversidade e promovam uma educação equitativa.

Outro ponto relevante nestas questões é a importância do conhecimento prévio sobre os alunos. O manual propõe que antes de elaborar um plano, o professor deve compreender o perfil de sua turma, levando em conta fatores como estilo de aprendizagem, dificuldades específicas e interesses individuais. Esse aspecto está diretamente relacionado à definição de objetivos de ensino, tema abordado na quinta questão. Sem objetivos claros, torna-se difícil mensurar a eficácia das atividades propostas e a evolução dos alunos.

As questões trazem reflexão sobre a motivação, que também é um elemento-chave no planejamento educacional. Conforme destacado na sexta questão, o professor deve buscar estratégias para engajar os estudantes, tornando o aprendizado mais atrativo. Por fim, a última questão aborda a posição do aluno no processo de planejamento, ressaltando a necessidade de um ensino centrado no estudante.

Sendo a história uma ciência de relações, é difícil não identificar aqui um passado que ainda sobrevive no nosso presente. Pensando na contemporaneidade, o planejamento do ensino continua sendo uma etapa fundamental no processo

educacional, pois organiza e estrutura as ações pedagógicas, garantindo coerência entre objetivos, metodologias e avaliação. De acordo com Libânio (2006, p. 222) “O planejamento é um processo de racionalização, organização e coordenação da ação docente, articulando a atividade escolar e a problemática do contexto social.” O autor destaca que o planejamento não é apenas uma formalidade burocrática, mas sim um processo intencional e reflexivo que orienta a prática docente. Assim, o planejamento permite que o professor tome decisões fundamentadas, garantindo que o ensino tenha coerência e propósito.

As questões reflexivas que introduzem o sexto capítulo do manual, por outro lado, podem refletir as concepções pedagógicas predominantes na época, priorizando a sistematização do ensino, a padronização das práticas escolares e a centralidade do professor como mediador do conhecimento. No entanto, ao orientar a prática docente, o manual não aborda nem antecipa possíveis limitações e desafios enfrentados pelos educadores daquele período, especialmente no que se refere à adaptação às realidades locais e à necessidade de uma formação mais crítica e contextualizada para o cenário brasileiro, considerando que o manual foi originalmente elaborado para a sociedade estadunidense. Ademais, o manual fala em educação democrática, mas estava sendo dado a ler num país que vivia, desde 31 de março de 1964, uma ditadura civil-militar, que, embora fosse representada como uma “Revolução” democrática, era, na sua essência, um regime autoritário.

Adams e Dickey (1965) pontuam, logo na introdução do sexto capítulo, a importância de que o planejamento de ensino esteja orientado por objetivos educacionais bem definidos. Segundo os autores “Ha três tipos principais de planejamento: para todo um semestre ou ano, para cada um dos blocos ou unidades principais que integram o trabalho do semestre, e para cada dia de trabalho, visando contribuir para a realização do todo” (Adams; Dickey, 1965, p. 166).

Os três tipos de planejamento descritos por Adams e Dickey (1965) refletem diferentes níveis de organização do ensino, cada um com sua função específica dentro do processo educativo, ainda vigente no sistema de ensino brasileiro. O planejamento de longo prazo (semestral ou anual) permite ao docente estruturar os objetivos gerais do curso, distribuindo conteúdos e atividades ao longo de um período extenso. Esse tipo de planejamento possibilita uma visão ampla do ensino, garantindo coerência entre os temas abordados e assegurando que as metas educacionais sejam cumpridas.

O planejamento por unidades ou blocos é um desdobramento do planejamento anual, organizando os conteúdos em partes menores e agrupando-os por temas ou competências. Esse tipo de planejamento favorece a progressão lógica do aprendizado,

auxiliando na estruturação de sequências didáticas e na adaptação do ensino às necessidades dos alunos.

Já o planejamento diário detalha as atividades e metodologias a serem aplicadas em cada aula. Este permite maior flexibilidade e ajustes conforme o andamento do ensino, para que o professor atenda às dinâmicas da sala de aula e aos imprevistos que possam surgir.

Esses três níveis de planejamento, a seu modo, buscam controlar o trabalho docente durante todas as suas etapas, visando garantir que este obtenha os melhores resultados. É verdade que desde o século XIX manuais escolares voltados a professores em circulação no Brasil já falavam da necessidade de planejar o processo escolar, mas, aqui, em plenos anos 60, tal planejamento é apresentado como a pedra de toque, capaz de garantir o êxito da tarefa de educar, desde que o professor siga as orientações recebidas. Segundo Adams e Dickey (1965), embora cada professor estabeleça seus próprios objetivos, é fundamental que eles estejam alinhados com bases amplamente reconhecidas no campo educacional. Nesse sentido, destacam os quatro principais objetivos delineados pela Comissão de Política Educacional – órgão norte-americano, que o leitor acaba tendo que tomar como parâmetro para “traduzir” essas recomendações ao contexto brasileiro dos anos 1960: a autorrealização, as relações humanas, a segurança econômica e a responsabilidade cívica:

Os planos devem ser feitos em função dos objetivos que se têm em vista atingir. Embora cada professor determine os seus próprios objetivos, é importante que considere aqueles que são, de modo geral, reconhecidamente significativos. Os quatro principais objetivos da educação, estabelecidos pela Comissão de Política Educacional (Educational Policies Commission), e que encontram ampla aceitação por parte dos educadores, são os seguintes:

1. Objetivos de autorrealização – a pessoa educada.
2. Objetivos de relações humanas – o membro educado da família e da comunidade.
3. Objetivos de segurança econômica – o produtor e o consumidor educados.
4. Objetivos de responsabilidade cívica – o cidadão educado (Adams; Dickey, 1965, p. 167).

A citação acima, quando analisada à luz do contexto educacional dos Estados Unidos – para o qual o manual foi originalmente produzido antes de ser traduzido e publicado no Brasil em 1965 –, demonstra que os objetivos delineados refletem valores e princípios alinhados à política educacional da época. A ênfase na autorrealização, nas relações humanas, na segurança econômica e na responsabilidade cívica revela uma concepção de educação voltada à formação do indivíduo como um agente autônomo e produtivo dentro de uma sociedade democrática e capitalista.

A menção à “responsabilidade cívica” está vinculada ao ideal democrático dos EUA. Surge, então, uma questão: esse também era um objetivo do Brasil na época? Essa perspectiva insere-se no contexto da Guerra Fria, período em que a educação foi utilizada como ferramenta para fortalecer valores democráticos em oposição às ideologias comunistas, combatidas pelos EUA e seus países aliados. Kuhlmann Jr. (2000) aponta que, ao longo do século XX, houve um movimento mais amplo de alinhamento cultural e político do Brasil com os Estados Unidos, especialmente no que se referia à educação e à formação das crianças.

Ao transpor esses objetivos para outros contextos, como o brasileiro, é necessário considerar diferenças estruturais e históricas. Enquanto nos Estados Unidos a educação já estava consolidada como parte de um projeto nacional de desenvolvimento, no Brasil da década de 1960 o sistema educacional ainda enfrentava desafios significativos, como altos índices de analfabetismo e desigualdades regionais (Mendonça *et al.*, 2006). Assim, a adoção de modelos estrangeiros sem uma adaptação crítica poderia resultar na imposição de ideias desconectadas da realidade educacional local.

Adams e Dickey (1965) trazem, entre outras reflexões, a importância da elaboração de planos educacionais eficazes, que exigem um equilíbrio entre estrutura e flexibilidade, garantindo a aplicabilidade das propostas à prática pedagógica. Os autores destacam que um planejamento bem-sucedido deve ser construído pelos próprios educadores, considerando a realidade do ensino e as necessidades dos alunos. Além disso, argumentam que a efetividade de um plano está relacionada à sua capacidade de adaptação e à clareza na definição de objetivos, métodos e estratégias avaliativas, proporcionando um direcionamento adequado ao processo educacional:

Como dissemos, o plano deve ser um guia flexível, passível de alterações durante o seu desenvolvimento. São as seguintes, as características dos planos eficazes:

1. São feitos por aqueles que vão usá-los.
2. São completos, flexíveis e exequíveis.
3. Ajustam-se ao ponto ou nível de onde deve partir o ensino e oferecem direção segura.
4. Apresentam: definição dos objetivos, processos a serem adotados, conteúdo que se pretende desenvolver, grande variedade de materiais e de atividades, e métodos de avaliação a serem aplicados.
5. Atendem aos interesses, à capacidade e às necessidades dos alunos, quer individualmente, quer em grupos (Adams; Dickey, 1965, p.167-168).

Os autores destacam neste trecho que um plano educacional não deve ser uma estrutura rígida e imutável, mas, um guia que permita ajustes conforme o contexto e as necessidades do ensino. A ideia de que os planos devem ser elaborados por aqueles que os utilizarão reforça a importância da participação ativa dos educadores

no processo de planejamento, evitando a imposição de ideias alheias à realidade da sala de aula. Nesse sentido, é possível afirmar que o manual busca construir uma autoridade pedagógica em torno da figura do professor que, desde que capacitado e guiado por mãos mais experientes – como a dos autores do manual – poderia tomar decisões e conduzir o processo de ensino e aprendizado com certo nível de autonomia.

Outro ponto interessante abordado por Adams e Dickey (1965) é a necessidade de um planejamento detalhado, com objetivos claros, métodos definidos e estratégias avaliativas bem delineadas, permitindo um acompanhamento do aprendizado.

O sexto capítulo organiza-se em torno de cinco tópicos que são chamados de princípios pelos autores e que orientam o planejamento educacional, os quais constituem os eixos da divisão do texto. A seguir, esses “princípios” serão apresentados em um quadro para facilitar a compreensão do leitor.

Quadro 01: Organização do capítulo VI – Planejando o Ensino

	VI - PLANEJANDO O ENSINO	p. 165
35	Os Planos de Ensino são Feitos Para os Alunos aos quais se Destinam.	p. 168
36	Os Planos de Ensino Formulados Numa Atmosfera de Liberdade Proporcionam aos Alunos Mais Ricas e Mais Amplas Experiências de Aprendizagem.	p.170
37	Para um Ensino Eficiente são Necessários Planos de Longo Alcance.	p.171
38	O Planejamento em Bloco ou Para Períodos Curtos Supera a Organização por Matérias Isoladas.	p.175
39	Planos de Aula Pessoais Servem Como Guias a Experiências de Classe Apropriadas.	p.187

Fonte: Adams e Dickey (1965)

Adams e Dickey (1965) reiteram a importância de um ambiente educacional que valorize a autonomia e a participação ativa dos estudantes no processo de ensino. Esse conceito está alinhado a uma visão pedagógica que privilegia a construção do conhecimento de forma dinâmica, incentivando o pensamento crítico e a criatividade.

Ao defender a liberdade na formulação dos planos de ensino, esse princípio sugere que a aprendizagem se torna mais significativa quando os alunos têm a oportunidade de explorar diferentes perspectivas, conectar conteúdos a suas próprias experiências e desenvolver habilidades para a tomada de decisões. “O professor precisa ter conhecimento pessoal de seus alunos e de suas necessidades e deve estar apto a planejar o trabalho de tal forma que cada aluno possa cobrir e expandir seus próprios interesses e capacidades a fim de entender as suas próprias necessidades” (Adams; Dickey, 1965, p. 170).

No contexto histórico em que esses princípios foram formulados, marcados pela influência dos ideais democráticos e pela valorização do indivíduo, pode-se interpretar essa ênfase na liberdade como parte de um esforço maior para fortalecer a autonomia

dos cidadãos desde a educação primária. Contudo, cabe questionar até que ponto essa liberdade era realmente aplicada na prática e se seu alcance era o mesmo em diferentes contextos educacionais, especialmente no Brasil da época em que, à medida que a ditadura avançava, aumentava a vigilância e a repressão às ideias contrárias ao regime e que teria na escola pública uma das suas arenas de embates.

Adams e Dickey (1965), sustentam que a formulação de planos que transcendem a visão imediatista permite uma organização coerente dos conteúdos, garantindo a progressão do aprendizado e a articulação entre diferentes etapas da formação dos estudantes:

Por meio de um planejamento de longo alcance torna-se possível atingir, em sequência contínua, os objetivos fixados para determinada classe, uma vez que, ao planejar o trabalho com antecedência, professor e alunos cogitam do *quem, onde, que, quando e como* relativos à sua realização (Adams; Dickey, 1965, p. 171).

Ao considerar aspectos como “*quem, onde, que, quando e como*”, o planejamento de longo alcance endossa a necessidade de um ensino contextualizado, que leve em conta as particularidades dos estudantes, os recursos disponíveis e os desafios do ambiente educacional.

Ao pontuar a importância do planejamento duradouro, o texto sugere que a educação deve ser pensada estrategicamente, de modo a acompanhar as transformações sociais, tecnológicas e culturais, preparando os indivíduos para os desafios futuros. No entanto, cabe questionar se, na prática, essa abordagem foi plenamente aplicada em diferentes realidades do Brasil, onde a continuidade das políticas educacionais nem sempre foi garantida ao longo das décadas.

O manual destaca uma abordagem integrada no ensino. Em vez de fragmentar o conhecimento em disciplinas isoladas, o planejamento em bloco permite uma maior articulação entre os conteúdos, favorecendo a interdisciplinaridade e a aprendizagem. Essa metodologia possibilita que os alunos percebam conexões entre diferentes áreas do saber, tornando o ensino mais dinâmico e contextualizado:

É importante incluir nos planos o seguinte: a. trabalhos individuais, e de grupo; b. tarefas destinadas a atender às diferenças individuais e a motivar a aprendizagem; c. problemas; d. tipos de informações necessárias e onde encontrá-las; e. trabalhos de quadro-negro; f. relatos ou conversas informais; g. trabalhos de biblioteca; h. assembleias, mesas-redondas e debates; i. experiências de laboratório (podendo a sala de aula servir perfeitamente como tal); j. passeios e excursões; k. materiais ilustrativos e pessoas capazes de prestar informações; (Adams; Dickey, 1965, p.177)

De acordo com os autores, a inclusão de trabalhos individuais e em grupo, debates, pesquisas e experiências práticas, objetiva atender às diversas formas de aprender, promovendo um ensino mais dinâmico e participativo. A ênfase em recursos como biblioteca, materiais ilustrativos e especialistas convidados fortalece a necessidade de ampliar as fontes de conhecimento para além dos livros didáticos, tornando o aprendizado mais rico.

Adams e Dickey (1965) argumentam que o plano de aula deve ser compreendido como um guia para o trabalho diário, permitindo que o professor direcione suas atividades com os alunos em sala. Estruturado para favorecer o sucesso do ensino, o plano de aula não deve ser visto apenas como um roteiro rígido, mas como um guia flexível que auxilia o professor na organização dos conteúdos, metodologias e estratégias didáticas de forma coerente e adaptada às necessidades da turma.

Um planejamento bem elaborado contribui para a otimização do tempo, permite ajustes conforme o andamento das aulas e possibilita uma experiência de aprendizagem para os alunos. Os autores reiteram que: “Nenhum professor pode permitir-se aparecer diante de um grupo de alunos sem ter preparado um plano cuidadoso para o trabalho do dia” (Adams, Dickey, 1965, p. 188):

Um bom plano de aula deve proporcionar o seguinte: 1. A formulação de um bom plano cooperativo. 2. Tarefas adequada. 3. Um bom sumário. 4. Possibilidades variadas de atendimento às diferenças individuais. 5. Formulação de questões básicas. 6. Revisão. 7. Inclusão de ilustrações importantes. 8. Material informativo sobre o assunto em estudo. 9. Uso de técnicas de motivação. 10. Emprego de técnicas de avaliação. 11. Distribuição aproximada de tempo para cada fase da aula. 12. Oportunidades para aprendizagens perceptivas - o novo relacionado ao antigo (Adams; Dickey, 1965, p. 191).

Ao considerar aspectos como diferenciação pedagógica, técnicas de motivação e avaliação contínua, o professor pode adaptar o ensino às necessidades individuais dos alunos, promovendo uma experiência mais dinâmica.

Os autores concluem o sexto capítulo com as seguintes aplicações:

APLICAÇÕES: 1. Inclua os alunos em todos os estágios de planejamento. 2. Organize planos para um período dilatado. 3. Assegure-se de que as aulas diárias estejam cuidadosamente planejadas. 4. Distribua bem o tempo. 5. Familiarize-se com objetivos estabelecidos para a educação. 6. Não hesite em alterar os planos se disso resultarem melhores situações de aprendizagem. 7. Organize os planos em função das necessidades dos alunos. 8. Confira aos alunos sentimentos de responsabilidade pelo êxito dos planos. 9. Promova um ambiente educativo de liberdade e responsabilidade. 10. Admita que nenhum processo didático é o melhor em todas as situações. 11. Determine com cuidado os objetivos de seus planos. 12. Utilize-se dos guias de

currículo e outros materiais profissionais como fontes de idéias e não como trilhas para as suas atividades. 13. Conheça o trabalho realizado anteriormente pelos alunos. 14. Ajude os alunos a perceberem a relação entre o trabalho do momento e os objetivos gerais. 15. Esteja certo de que os alunos dominam o conteúdo, as idéias e as habilidades envolvidos em suas várias tarefas. 16. Familiarize-se perfeitamente com materiais e fontes de ensino. 17. Relacione vários métodos e processos que possam ser empregados em diferentes situações de ensino. 18. Organize bibliografias para diversas áreas de estudo. 19. Dê motivos aos alunos para que cultivem o desejo de aprender. 20. Verifique se são fidedignos os materiais que pretende utilizar. 21. Conheça diferentes tipos de planejamento, incluindo os planejamentos em blocos, em unidades, e por áreas de interesse. 23. Determine trabalhos que atendam às diferenças individuais. 24. Proporcione período de estudo supervisionados pelo professor. 25. Use materiais confeccionados pessoalmente pelo professor. 26. Proporcione meios de relacionar o trabalho de classe com as atividades realizadas fora da escola. 27. Fixe os limites prováveis de tempo em que as diversas fases do trabalho devam ser concluídas. 28. Estimule a prática da leitura com finalidade de relacionar a habilidade de ler, com propósitos de obter informações e entretenimento. 29. Faça, periodicamente, um sumário do trabalho já realizado. 30. Determine as tarefas de maneira absolutamente clara. 31. Proporcione ilustrações suficientes para tornar claras as noções. 32. Dispense atenção à aprendizagem a perceptiva, relacionando o novo ao antigo (Adams; Dickey, 1965, p. 191-193).

Essas aplicações descritas no final do manual apresentam um modelo de planejamento educacional centrado no aluno, estruturado, porém adaptável, com ênfase na responsabilidade compartilhada e na flexibilidade pedagógica.

Considerações finais

Este artigo teve por objetivo analisar o planejamento do ensino primário por parte do professor conforme apresentado no manual *Princípios Básicos de Prática do Ensino*, publicado no Brasil em 1965, por iniciativa do PABAAE.

Num contexto nacional em que o planejamento educacional vinha ganhando relevância, as propostas de planejamento do ensino por parte do professor apresentadas pelo manual vinham ao encontro dos debates educacionais que então se fazia, que viam no planejamento a pedra do toque da racionalização para a organização do processo de escolarização. Pensando o planejamento do ensino como atividade fundante da escolarização, o manual, como uma caixa de utensílios (Carvalho, 2007), oferecia diversas técnicas que deveriam ser seguidas para se atingir a meta do sucesso do ensino e aprendizado dos alunos.

O manual em tela, porém, foi produzido num contexto político, econômico e social diverso daquele vivenciado pelo Brasil a partir do golpe civil-militar de 1964. O manual

parte do pressuposto de que, numa sociedade democrática, o professor teria liberdade para planejar e executar suas tarefas pedagógicas. Certamente, ao ser colocado em circulação em nosso país, os professores-leitores precisariam de boa dose de adaptação daqueles conteúdos a uma realidade marcada pela vigilância e autoritarismo, em que as diretrizes educacionais eram sobretudo verticalizadas e o professor, por vezes, visto como mero executor de uma política educacional pensada sem sua participação efetiva, diferente do contexto sugerido pelo manual ao defender o engajamento do docente no planejamento do ensino.

Para além do que foi possível compreender neste artigo, em estudos futuros, seria interessante – pelo uso de outras fontes, como planos de aula, imprensa periódica e fontes orais obtidas em entrevistas com professores primários da época –, interrogar sobre a circulação e usos de que este manual possa ter sido objeto. O que a presente pesquisa demonstra é que ele se constituía num modelo pedagógico possível para o planejamento do ensino. Teria sido adotado? Chegou a professores leitores? Como foi sua circulação no Brasil? Gozou da mesma autoridade do PABAE para orientar as práticas cotidianas dos professores primários? Teve algum impacto na elaboração de outros manuais ou diretrizes para o planejamento do ensino? São questões instigantes, que podem vir a ser enfrentadas por outros historiadores e historiadoras da educação a partir das interpretações construídas até aqui.

Referências

- ADAMS, Harold P.; DICKY, Frank G. *Princípios básicos de prática de ensino*. Tradução: Wanda Rolim Pinheiro Lopes. Editora Fundo de Cultura: Rio de Janeiro, 1965.
- CAMPOS, Luzineide Oliveira; ANJOS, Juarez José Tuchinski dos. O PABAE na historiografia educacional brasileira (1997-2024). **Educação em Análise**. Londrina, v. 10, p. 1-19, 2025.
- CARVALHO, Marta Maria Chagas de. Manuais de pedagogia, materialidade do impresso e circulação de modelos pedagógicos no Brasil. **Revista Colombiana de Educación**. Bogotá, n. 52, p. 114-135, jan.-jun. 2007.
- CERTEAU, Michel de. **A escrita da História**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002.
- CHARTIER, Roger. **A história cultural entre práticas e representações**. Lisboa: Difel, 2002.
- ESCOLANO BENITO, Agustín. La manualística en España: dos décadas de investigación (1992-2011). In: MEDA, Juri; BADANELLI, Ana Maria. (a cura di). **La Historia de la cultura escolar en Itália y en España: balance y perspectivas**. Macerata: Edizioni Università di

Macerata, 2013, p. 17-43.

FERNANDES, Fabiana Silva. Planejamento educacional: uma abordagem histórica. **Revista de Educação PUC-Campinas**. Campinas, v. 19, n. 1, p. 25-34, 2014.

KUHLMANN JR, Moysés. Histórias da educação infantil brasileira. **Revista Brasileira de Educação**. Campinas, n. 14, p. 5-18, mai.-ago. 2000.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2006.

MENDONÇA, Ana Waleska Polo Campos *et al.* Pragmatismo e desenvolvimentismo no pensamento educacional brasileiro nos anos de 1960/1960. **Revista Brasileira de Educação**. Campinas, n. 24, p. 96-113, jan.-abr. 2006.

MESQUITA, Maria Fátima Monteiro; COELHO, Maria Hercília Mota. Breve trajetória histórico-pedagógica do planejamento de ensino e da avaliação da aprendizagem. **Dialogia**. V. 7, n. 2, p. 163-176, 2008.

OLIVEIRA, Elisângela dos Santos; CYPRIANO, Alessandra Martins Constantino. O planejamento educacional no Brasil nos séculos XX e XXI: aspectos históricos. In: CONGRESSO IBERO-AMERICANO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 4. **Anais...** 2014.

PAIVA, Edil Vasconcellos de. PAIXÃO, Lea Pinheiro. PABAE (1956 - 1964): A americanização do ensino elementar no Brasil? Niterói: Ed. UFF, 2002.

‘Notas de fim’

1 Para mais detalhes sobre o funcionamento e realizações do PABAE, ver Paiva e Paixão (2002).

2 “Conforme o relatório elaborado ao final do Programa, ao menos seis tipos de impressos foram postos em circulação: 1) as apostilas e boletins mimeografados durante a realização dos cursos em Belo Horizonte, eventualmente remanescentes em bibliotecas e arquivos mineiros; 2) as versões finais desses materiais publicadas em forma de livros ao longo do programa; 3) os trabalhos finais das alunas dos cursos, existentes em acervos públicos e/ou privados; 4) a revista “Criança e Escola” publicada a partir de 1963 e que teve edições até o começo da década seguinte, prolongando, com isso, o alcance das ideias do PABAE em solo brasileiro; 5) outros livros impressos que não circularam diretamente nos cursos do programa, mas foram traduzidos e postos em circulação no Brasil por sua iniciativa; 6) e a Biblioteca de Orientação da Professora Primária (PABAE, 1964)” (Campos; Anjos, 2025, p. 16)