

O MÉTODO PDCA APLICADO À EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: POSSIBILIDADES PARA O PLANEJAMENTO E O REPLANEJAMENTO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA

THE PDCA METHOD APPLIED TO YOUTH AND ADULT EDUCATION: POSSIBILITIES FOR PLANNING AND REPLANNING PEDAGOGICAL PRACTICE

 <https://doi.org/10.63330/armv2n9-011>

Submetido em: 21/09/2026 e Publicado em: 29/09/2026

ARM: e262333

Alessandra Verginelli Turatto

Mestranda em Tecnologias Emergentes em Educação pela Must University

E-mail: alessandraturatto29176@student.mustedu.com

ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-8519-6512>

Resumo

O presente paper analisa as possibilidades de aplicação do método PDCA ao planejamento educacional na Educação de Jovens e Adultos (EJA), considerando as especificidades dos sujeitos, suas diferentes trajetórias escolares e as condições que interferem nos processos de aprendizagem e permanência escolar. Parte-se da compreensão de que o planejamento pedagógico não deve ser reduzido a uma atividade burocrática ou a uma programação rígida, mas constituir um processo intencional, contextualizado, flexível e aberto ao acompanhamento e ao replanejamento. O estudo tem como objetivo analisar de que maneira a lógica do ciclo PDCA — planejar, executar, verificar e agir — pode contribuir para organizar processos de acompanhamento e reorientação da prática pedagógica na EJA. Para tanto, foi realizada uma pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa, fundamentada em estudos sobre planejamento educacional, avaliação, Educação de Jovens e Adultos e melhoria contínua. A discussão indica que o PDCA pode funcionar como ferramenta auxiliar para sistematizar o diagnóstico, a execução das ações, a análise dos resultados e a tomada de decisões pedagógicas. Entretanto, sua utilização requer uma apropriação crítica, evitando a redução da educação a metas ou indicadores quantitativos. Conclui-se que o ciclo pode contribuir para fortalecer uma cultura de planejamento reflexivo na EJA, desde que articulado ao diálogo, à avaliação formativa e à valorização das experiências e trajetórias dos estudantes.

Palavras-chave: Avaliação formativa; Educação de Jovens e Adultos; PDCA; Planejamento educacional; Prática pedagógica.



Abstract

This paper analyzes the possibilities of applying the PDCA method to educational planning in Youth and Adult Education (EJA), considering the specific characteristics of learners, their different educational trajectories, and the conditions that affect learning processes and school retention. The study is based on the understanding that pedagogical planning should not be reduced to a bureaucratic activity or a rigid program, but rather constitute an intentional, contextualized, flexible process that remains open to monitoring and replanning. Its general objective is to analyze how the logic of the PDCA cycle — Plan, Do, Check, and Act — can contribute to organizing processes for monitoring and redirecting pedagogical practice in EJA. To this end, a qualitative bibliographic study was conducted, based on research concerning educational planning, assessment, Youth and Adult Education, and continuous improvement. The discussion indicates that PDCA can serve as an auxiliary tool for systematizing diagnosis, implementing actions, analyzing results, and making pedagogical decisions. However, its use requires a critical appropriation that avoids reducing education to goals or quantitative indicators. It is concluded that the cycle can contribute to strengthening a culture of reflective planning in EJA, provided that it is articulated with dialogue, formative assessment, and recognition of learners' experiences and educational trajectories.

Keywords: Educational planning; Formative assessment; PDCA; Pedagogical practice; Youth and Adult Education.

1 INTRODUÇÃO

O planejamento constitui uma dimensão essencial do trabalho educativo, pois permite estabelecer objetivos, organizar ações e definir estratégias para favorecer os processos de ensino e aprendizagem. Entretanto, planejar não significa apenas elaborar documentos ou cumprir exigências administrativas. No contexto escolar, o planejamento precisa estar relacionado às condições concretas em que a prática pedagógica acontece, considerando os sujeitos envolvidos, os conhecimentos que possuem, as dificuldades identificadas e os objetivos educacionais estabelecidos.

Essa discussão assume particular importância na Educação de Jovens e Adultos (EJA), modalidade marcada pela diversidade de trajetórias escolares e experiências de vida. Os estudantes podem apresentar diferentes idades, níveis de escolarização, experiências profissionais, responsabilidades familiares e relações com a escola. Muitos conciliam os estudos com o trabalho e outras atividades, enquanto outros retornam à escolarização após longos períodos de afastamento. Essas características exigem práticas pedagógicas que considerem a realidade dos estudantes e não simplesmente reproduzam modelos destinados a outros contextos escolares.



Nesse cenário, o planejamento assume papel estratégico, pois precisa articular as finalidades educacionais às condições efetivas de aprendizagem. Ao mesmo tempo, planejar implica acompanhar aquilo que foi realizado e analisar se as estratégias utilizadas produziram os resultados esperados. O planejamento que permanece inalterado diante das dificuldades identificadas pode perder sua função pedagógica. Por essa razão, torna-se necessário compreender o planejamento como um processo dinâmico, capaz de incorporar informações produzidas pela própria prática.

É nesse ponto que se insere a discussão sobre o método PDCA. Originado no campo da gestão da qualidade e associado aos princípios de melhoria contínua, o ciclo organiza-se em quatro movimentos: Plan (planejar), Do (executar), Check (verificar) e Act (agir). Sua lógica pressupõe que as ações sejam planejadas, realizadas, acompanhadas e posteriormente analisadas para orientar novas decisões (American Society for Quality [ASQ], n.d.).

A aproximação entre uma ferramenta desenvolvida no campo da gestão da qualidade e o planejamento educacional exige uma abordagem crítica. Embora o PDCA ofereça uma estrutura sistemática para organizar ações e acompanhar resultados, sua utilização na educação precisa considerar a complexidade das relações pedagógicas e as especificidades dos sujeitos envolvidos. A educação não constitui um processo mecânico, e os resultados da aprendizagem não podem ser explicados exclusivamente por relações lineares entre planejamento e desempenho. Na EJA, essa preocupação é ainda maior em razão das condições sociais e das trajetórias diversas dos estudantes.

Diante desse contexto, este paper tem como objetivo geral analisar as possibilidades de utilização do método PDCA no planejamento e no replanejamento da prática pedagógica na Educação de Jovens e Adultos. Busca-se compreender de que maneira as etapas de planejar, executar, verificar e agir podem contribuir para a organização do trabalho pedagógico, considerando as especificidades dos sujeitos da EJA e os limites de uma abordagem originalmente desenvolvida no campo da gestão da qualidade.

Para alcançar esse objetivo, foi realizada uma pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa, baseada na análise de produções acadêmicas e documentos relacionados ao planejamento educacional, à avaliação, à Educação de Jovens e Adultos e aos fundamentos do PDCA, buscando estabelecer relações entre esses campos. O desenvolvimento está organizado em quatro eixos: inicialmente, discute-se o planejamento educacional e os desafios da EJA; em seguida, apresentam-se os fundamentos e as etapas do PDCA; posteriormente, analisa-se sua aplicação ao planejamento pedagógico; por fim, discutem-se suas potencialidades e limites.

1.1 PLANEJAMENTO EDUCACIONAL E OS DESAFIOS DA EJA

O planejamento educacional constitui uma dimensão fundamental do trabalho pedagógico, pois permite estabelecer objetivos, organizar conteúdos, selecionar estratégias e definir formas de



acompanhamento da aprendizagem. Para Libâneo (1994), planejar envolve organizar as ações docentes de maneira articulada às finalidades do ensino. Entretanto, o planejamento não deve ser compreendido como roteiro rígido, mas como referência para orientar a prática e possibilitar ajustes diante das situações concretas encontradas em sala de aula.

Na Educação de Jovens e Adultos (EJA), essa flexibilidade é especialmente necessária devido à diversidade de sujeitos que integram a modalidade. Os estudantes apresentam diferentes trajetórias escolares, experiências profissionais, conhecimentos construídos ao longo da vida e condições de participação. A legislação educacional reconhece a EJA como modalidade destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade dos estudos na idade considerada regular (Brasil, 1996), enquanto as Diretrizes Curriculares Nacionais destacam a necessidade de considerar suas características específicas (Conselho Nacional de Educação [CNE], 2000).

Nesse contexto, o planejamento precisa considerar não apenas os conteúdos escolares, mas também os conhecimentos e experiências dos estudantes. Freire (1996) defende uma educação que reconheça os sujeitos como participantes da construção do conhecimento. Na EJA, essa perspectiva permite estabelecer relações entre os conhecimentos escolares e as experiências sociais, profissionais e culturais dos estudantes, favorecendo uma prática mais contextualizada.

O planejamento também precisa estar articulado à avaliação. Para Perrenoud (1999), a avaliação formativa pode contribuir para a regulação das aprendizagens ao fornecer informações que orientam intervenções pedagógicas. Assim, os resultados observados durante as atividades podem indicar a necessidade de retomar conteúdos, modificar estratégias ou reorganizar o percurso inicialmente previsto.

Corrêa e Hanoff (2019), ao analisarem o planejamento de ensino de professoras da EJA, evidenciam a importância dessa dimensão do trabalho docente e apontam a necessidade de fortalecer a formação dos profissionais que atuam na modalidade. O planejamento, portanto, não constitui apenas uma exigência administrativa, mas uma prática que exige conhecimento sobre os estudantes, capacidade de análise e tomada de decisões.

A partir dessa perspectiva, planejar na EJA significa articular intencionalidade e flexibilidade. É necessário estabelecer objetivos e organizar ações, mas também acompanhar os resultados e estar disposto a modificar estratégias quando as necessidades identificadas assim exigirem. Essa característica aproxima o planejamento da lógica cíclica do PDCA, que propõe uma relação contínua entre planejamento, execução, verificação e ação.

1.2 O MÉTODO PDCA: FUNDAMENTOS E ETAPAS

O PDCA é um método associado à melhoria contínua e à organização sistemática de processos. A sigla corresponde às etapas Plan, Do, Check e Act, traduzidas como planejar, executar, verificar e agir. A



lógica do ciclo pressupõe que as ações sejam planejadas, realizadas, acompanhadas e analisadas, utilizando os resultados obtidos para orientar decisões posteriores (ASQ, n.d.).

Os fundamentos da melhoria contínua e do controle da qualidade estão relacionados aos estudos de Walter A. Shewhart, especialmente no campo do controle estatístico dos processos. Posteriormente, Deming contribuiu para a disseminação e consolidação desses princípios no campo da gestão da qualidade (Deming, 1986; Shewhart, 1939). O método consolidou-se como uma abordagem cíclica de planejamento, execução, verificação e ação. Cada etapa produz informações que orientam as decisões seguintes e podem dar origem a um novo ciclo.

Na etapa Plan, o professor parte do diagnóstico das necessidades da turma para estabelecer objetivos de aprendizagem, selecionar conteúdos e definir estratégias. Em uma situação hipotética, caso sejam identificadas dificuldades de leitura e interpretação de textos, o planejamento poderá estabelecer objetivos relacionados ao desenvolvimento dessas habilidades e selecionar atividades compatíveis com os conhecimentos e experiências dos estudantes.

Na etapa Do, as ações planejadas são desenvolvidas. No trabalho pedagógico, corresponde à realização das atividades e à mediação docente. A execução, entretanto, não precisa ocorrer de maneira rígida, pois situações não previstas podem exigir adaptações.

Na etapa Check, são analisados os resultados obtidos. Em uma perspectiva educacional, podem ser consideradas produções dos estudantes, atividades realizadas, participação, frequência e outros elementos capazes de fornecer informações sobre o processo de aprendizagem.

Por fim, na etapa Act, são tomadas decisões a partir da análise realizada. O professor ou a equipe pedagógica pode manter, adaptar ou substituir estratégias, dando início a um novo ciclo de planejamento. A característica central do método está, portanto, na utilização das informações produzidas pela prática para orientar novas ações.

A transposição dessa lógica para a educação precisa, contudo, ser realizada criticamente. A aprendizagem não constitui um processo mecânico e os resultados educacionais não podem ser totalmente previstos ou controlados. Por isso, o PDCA deve ser compreendido como ferramenta de organização e reflexão, e não como modelo capaz de explicar integralmente a complexidade do trabalho educativo.

1.3 O PDCA APLICADO AO PLANEJAMENTO PEDAGÓGICO DA EJA

A aplicação do PDCA ao planejamento da EJA pode contribuir para organizar o movimento entre diagnóstico, intervenção, acompanhamento e replanejamento. Sua utilização não significa transformar a prática pedagógica em um processo produtivo, mas aproveitar a lógica cíclica do método para estruturar a reflexão sobre as ações desenvolvidas.



Considerando uma situação hipotética, o ciclo poderia iniciar com a identificação de dificuldades de leitura e interpretação de textos. A partir desse diagnóstico, seriam estabelecidos objetivos de aprendizagem e selecionadas estratégias relacionadas às experiências dos estudantes. Durante a execução, o professor acompanharia as atividades, registrando dificuldades e avanços e realizando ajustes quando necessário.

A etapa de verificação permitiria analisar as produções dos estudantes, sua participação e seu desempenho nas atividades, considerando diferentes evidências do processo de aprendizagem. A partir dessas informações, poderiam ser mantidas, modificadas ou substituídas estratégias, dando origem a um novo ciclo de planejamento.

O exemplo é hipotético e tem apenas finalidade ilustrativa, uma vez que este estudo não realizou aplicação empírica do PDCA em uma turma específica. Sua função é demonstrar como o ciclo pode ser incorporado ao planejamento sem retirar do professor a responsabilidade pela interpretação pedagógica dos resultados.

A lógica também pode ser utilizada em situações institucionais. Diante de uma redução da frequência dos estudantes, por exemplo, a equipe escolar poderia investigar suas possíveis causas, planejar ações de acompanhamento, observar os resultados e decidir pela manutenção ou alteração das estratégias. Nesse processo, o método organiza o percurso decisório, mas não determina previamente a solução.

O trabalho coletivo também pode ser favorecido, uma vez que professores e equipes pedagógicas podem utilizar o ciclo para discutir problemas, analisar experiências e definir novas ações. Entretanto, os estudantes precisam permanecer como sujeitos do processo, e suas experiências e percepções devem ser consideradas tanto no diagnóstico quanto na avaliação.

Na EJA, essa dinâmica é particularmente relevante porque as condições de aprendizagem e participação podem variar ao longo do processo. A necessidade de modificar uma estratégia não representa necessariamente fracasso do planejamento inicial, mas pode indicar que novas informações foram produzidas e que a prática precisa responder a elas. O replanejamento, nesse sentido, constitui parte do próprio processo educativo.

1.4 POTENCIALIDADES E LIMITES DO PDCA NA EJA

Entre as potencialidades do PDCA está a possibilidade de conferir maior sistematicidade ao planejamento, articulando objetivos, ações, acompanhamento e tomada de decisões. Na EJA, essa organização pode auxiliar professores e equipes pedagógicas a responder de maneira mais estruturada às dificuldades identificadas e a utilizar os resultados para orientar novas intervenções.

Outra contribuição possível está na aproximação entre planejamento e avaliação. Quando as informações obtidas durante o processo são utilizadas para reorganizar as ações, a avaliação assume função



formativa e deixa de representar apenas uma etapa final. Essa perspectiva favorece a compreensão de que avaliar também significa produzir elementos para novas decisões pedagógicas.

Entretanto, sua utilização apresenta limites. O primeiro está relacionado à origem do PDCA no campo da gestão da qualidade. Sua transferência para a educação não deve ser realizada de forma automática, pois os processos educativos envolvem sujeitos, relações sociais e diferentes condições históricas e culturais que não podem ser reduzidos à lógica de controle de processos. Na EJA, os resultados educacionais são influenciados por condições que ultrapassam a ação pedagógica. Trabalho, responsabilidades familiares, condições econômicas e trajetórias escolares podem interferir na frequência, participação e aprendizagem. Assim, resultados insatisfatórios não podem ser automaticamente atribuídos ao professor, ao estudante ou ao planejamento.

Também é necessário evitar a valorização excessiva de indicadores quantitativos. Frequência, notas e resultados de avaliações fornecem informações relevantes, mas não representam sozinhos a complexidade da aprendizagem. Participação, autonomia, relação com o conhecimento e outros aspectos qualitativos também precisam ser considerados.

Outro risco é a burocratização. Se o PDCA for reduzido à produção de formulários e relatórios, poderá aumentar as tarefas administrativas sem contribuir efetivamente para a prática pedagógica. Sua utilização precisa, portanto, estar subordinada às necessidades do processo educativo.

Nesse sentido, o método pode ser utilizado como ferramenta complementar, articulada ao conhecimento pedagógico, à autonomia docente, à avaliação formativa e ao diálogo com os estudantes. Sua contribuição não está em oferecer respostas prontas aos desafios da EJA, mas em estruturar um movimento de planejamento, acompanhamento, análise e replanejamento.

A apropriação crítica do PDCA permite, assim, conciliar sistematização e flexibilidade. A sistematização oferece organização ao trabalho; a flexibilidade permite responder às situações concretas. Quando essas dimensões são articuladas às finalidades da educação e às especificidades dos estudantes da EJA, o ciclo pode contribuir para fortalecer uma cultura de planejamento mais reflexiva e orientada pela análise contínua da prática.

2 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise desenvolvida permitiu compreender que o planejamento educacional na Educação de Jovens e Adultos (EJA) precisa ser intencional, contextualizado, flexível e articulado às necessidades dos estudantes. Nesse contexto, o método PDCA apresenta possibilidades de contribuição para organizar o planejamento e o replanejamento da prática pedagógica, por meio das etapas de planejar, executar, verificar e agir. Essa dinâmica pode auxiliar professores e equipes pedagógicas a acompanhar as ações desenvolvidas, analisar os resultados e realizar ajustes necessários ao longo do processo educativo.



Conclui-se, entretanto, que a utilização do PDCA na EJA deve ocorrer de maneira crítica e contextualizada, sem reduzir a educação a metas ou indicadores quantitativos. O método não substitui os conhecimentos pedagógicos, a autonomia docente ou o diálogo com os estudantes, mas pode atuar como ferramenta auxiliar para fortalecer uma cultura de reflexão contínua sobre a prática. Articulado à avaliação formativa e à valorização das experiências e trajetórias dos educandos, o ciclo pode contribuir para um planejamento mais consciente, flexível e comprometido com as especificidades da Educação de Jovens e Adultos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMERICAN SOCIETY FOR QUALITY. **PDCA cycle**. [S. l.]: ASQ, [s. d.]. Disponível em: <https://asq.org/quality-resources/pdca-cycle>. Acesso em: 01 set. 2026.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**: estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 01 set. 2026.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Parecer CNE/CEB nº 11/2000**: diretrizes curriculares nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2000. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb011_00.pdf. Acesso em: 01 set. 2026.

CORRÊA, D. C.; HANOFF, M. I. V. O planejamento de ensino das professoras na Educação de Jovens e Adultos em uma escola da rede municipal de Içara-SC. **Revista Saberes Pedagógicos**, v. 3, n. 2, p. 214-233, 2019. DOI: <https://doi.org/10.18616/rsp.v3i2.5112>.

DEMING, W. E. **Out of the crisis**. Cambridge, MA: Massachusetts Institute of Technology, Center for Advanced Engineering Study, 1986.

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

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

PERRENOUD, P. **Avaliação**: da excelência à regulação das aprendizagens: entre duas lógicas. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SHEWHART, W. A. **Statistical method from the viewpoint of quality control**. Washington, D.C.: The Graduate School, Department of Agriculture, 1939.