

GIZELI BEATRIZ CAMILO VOLPIN

**O SIGNIFICADO E O SENTIDO DO  
PLANEJAMENTO NO TRABALHO DO  
PROFESSOR: uma análise crítica a partir da  
teoria da atividade de A. N. Leontiev**

ARARAQUARA – S.P  
2016

GIZELI BEATRIZ CAMILO VOLPIN

**O SIGNIFICADO E O SENTIDO DO  
PLANEJAMENTO NO TRABALHO DO  
PROFESSOR: uma análise crítica a partir da  
teoria da atividade de A. N. Leontiev**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

**Linha de pesquisa:** Teorias Pedagógicas, Trabalho Educativo e Sociedade.

**Orientador:** Prof. Dr. Francisco José Carvalho Mazzeu.

ARARAQUARA – S.P.  
2016

Volpin, Gizeli Beatriz Camilo.

O Significado e o Sentido do Planejamento no trabalho do professor: uma análise crítica a partir da teoria da atividade de A.N. Leontiev / Gizeli Beatriz Camilo Volpin - 2016  
151 f.

Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) - Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Faculdade de Ciências e Letras (Campus Araraquara).

Orientador: Francisco José Carvalho Mazzeu

1. Trabalho do Professor. 2. Planejamento de Ensino.
3. Sentido e Significado. I. Título

GIZELI BEATRIZ CAMILO VOLPIN

# **O SIGNIFICADO E O SENTIDO DO PLANEJAMENTO NO TRABALHO DO PROFESSOR: uma análise crítica a partir da teoria da atividade de A. N. Leontiev**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – UNESP/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

**Linha de pesquisa:** Teorias Pedagógicas, Trabalho Educativo e Sociedade.

**Orientador:** Prof. Dr. Francisco José Carvalho Mazzeu

Data da Defesa: 05/02/2016

## **MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:**

---

**Presidente e Orientador: Prof. Dr. Francisco José Carvalho Mazzeu**  
Universidade Estadual Paulista – Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara

---

**Membro Titular: Profa. Dra. Maria Aparecida Mello**  
Universidade Federal de São Carlos - UFSCAR

---

**Membro Titular: Profa. Dra. Silvia Regina Ricco Lucato Sígolo**  
Universidade Estadual Paulista - Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara

---

**Membro Suplente: Profa. Dra. Eliza Maria Barbosa**  
Universidade Estadual Paulista – Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara

---

**Membro Suplente: Prof. Dra. Sonia Marise Salles Carvalho**  
Universidade de Brasília - Faculdade de Educação

**Local:** Universidade Estadual Paulista  
Faculdade de Ciências e Letras  
UNESP – Campus de Araraquara  
Data da defesa: 05/02/2016

Dedico este trabalho à minha filha Lívia e ao meu esposo Evandro pelo amor e paciência que demonstraram por mim na busca por esta realização pessoal.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus que ilumina e inspira as decisões da minha vida. Aos meus pais Luiz e Neide, dos quais me orgulho muito, pois me ensinaram e oportunizaram os caminhos que me levaram a desejar o conhecimento.

Ao meu esposo Evandro e a minha filha Livia, meus amores que souberam compreender a minha ausência.

Agradeço aos familiares que me auxiliaram nesta caminhada de alguma maneira.

Ao orientador e amigo Prof. Francisco J. C. Mazzeu que, com muita paciência e dedicação, não mediu esforços para que eu aprendesse os conceitos teóricos e os relacionasse à prática do trabalho, ampliando meu olhar para ações mais humanizadoras no ambiente escolar.

À amiga Camila Mazzeu, gratidão infinita, excelente profissional, exemplo de fé, persistência, coragem e determinação, a qual ensinou e orientou o início da minha carreira docente, dividiu momentos de angústias no trabalho e, principalmente, acreditou no meu potencial incentivando-me aos estudos acadêmicos.

A Débora Palma, amiga e luz nos momentos de dificuldades.

Gratidão a Ana Amélia Vanalli, querida amiga.

Aos amigos, companheiros de trabalho e de mestrado que me alegraram e incentivaram nesta caminhada.

Agradeço a Marina, Gabriela, Heitor, Leonardo, Liz, Ana Clara e Ana Júlia, sobrinhos queridos, companheiros da Livia nos momentos em que eu me dedicava aos estudos.

Às professoras que me alfabetizaram no Ciclo I na Escola Prof. Manoel Liberato Mattos Negraes, em especial a Sra. Edna Wray Lopes Chiavoloni, minha primeira professora, a quem tenho enorme carinho.

Às participantes desta pesquisa que se mostraram interessadas em contribuir com a educação e se disponibilizaram em expor seus pontos de vista e manifestar opiniões, fizeram o trabalho com muito profissionalismo. Agradeço por serem profissionais dedicadas ao trabalho docente mesmo em meio aos desafios e às contradições da realidade escolar.

Ao Departamento Municipal de Educação e aos dirigentes que me acolheram e permitiram que eu realizasse esta pesquisa nas melhores condições possíveis.

Gratidão aos docentes da Banca de qualificação e defesa, os quais contribuíram para a finalização desta pesquisa, em especial a Professora Dra. Silvia Regina Ricco Lucato Sígolo que acompanhou toda a minha trajetória de formação docente nesta universidade.

Aos amigos que confiaram em mim, Wilson Forte Junior, Maria Terezinha Sartorelli Manieri e Valdirene Lumini Caron.

Agradeço à Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Patrícia de Oliveira, exemplo de determinação, que orientou o meu projeto inicial e me incentivou a buscar os conhecimentos acadêmicos.

Enfim, gratidão a todos que contribuíram para que mais uma etapa da vida profissional fosse vencida.

## RESUMO

A ação de planejar o ensino é parte fundamental no trabalho do professor. É uma ação que requer tempo e disponibilidade do profissional, visto que é neste momento que o professor define a sua metodologia de trabalho, escolhe os conteúdos, visualiza as condições e os meios adequados para a realização da sua atividade. Considerando a importância desta ação por ser ela uma mediação intencional no trabalho do professor – principalmente no processo de alfabetização de crianças de seis anos do primeiro ano do ensino fundamental – este estudo teve por objetivo investigar como o processo de planejamento vem ocorrendo no ambiente escolar, apresentar os seus problemas e discutir possibilidades para a elaboração de um plano de ensino mais intencional. A reflexão teórica fundamentou-se em autores marxistas, especialmente na Teoria da Atividade de A. N. Leontiev, a fim de indicar uma perspectiva crítica quanto ao sentido e o significado do planejamento no trabalho do professor. A metodologia aplicada procurou se pautar em uma abordagem dialética e a coleta de dados foi realizada por meio de questionário, diário de pesquisa e intervenções com grupo de discussão formado por professoras do primeiro ano do Ensino Fundamental, em uma cidade do interior de São Paulo. Os dados foram analisados com base nas categorias trabalho e atividade, às quais levaram a conclusão de que a alienação – decorrente da separação entre o sentido e o significado – traz implicações que comprometem o ensino à medida que impedem ações de planejar que levem a uma prática transformadora, pois os motivos que cada professor apresenta na sua atividade definem o sentido que certamente influencia no resultado da atividade. Deste modo, buscou-se com este trabalho apontar alguns aspectos da alienação na ação de planejar para que, ao serem compreendidos, sejam repensados pelos professores para um fazer pedagógico crítico condizente com o significado histórico social do trabalho educativo.

**Palavras-Chave:** Trabalho do Professor. Planejamento do Ensino. Sentido e Significado.



## ABSTRACT

Teaching planning is a fundamental part in the teacher's work. It is an action that requires the professional's time and availability, since it is at this moment that the teacher defines his/her work methodology, chooses the contexts, visualizes the conditions and the adequate means for their activity achievement. Considering the importance of this action, because it is an intentional mediation in the teacher's work – mainly in the process of six year old children's literacy of the elementary school first year – the aim of this study was to investigate how the planning process has happened at the school environment, present its problems and discuss possibilities for the elaboration of a functional and meaningful teaching plan. The theoretical reflexion was based on Marxist authors, mainly in the A.N. Leontiev's Activity Theory in order to indicate a critical perspective as the sense and meaning in the teacher's work planning. The applied methodology ried to be based on a dialectical approach and the data collection was done by means of a questionnaire, research diary, interventions with a discussion group formed by teacher of the first year of elementary school in a city of São Paulo state. The data were analyzed based on the work and activity categories which came to a conclusion that the alienation – due to the separation between the sense and the meaning – brings implications that compromise teaching as they prevent actions off planning which leads to a meaningful practice because the reasons that each teacher presents in his/her activity defines the sense that certainly influences in the activity results. That way, with this work, it was attempted to point some aspects of the alienation in the planning action so that when understood, they are thought over by the teachers to make a critical pedagogic consistent whit the historic social meaning of the educational work.

**Key words:** Teacher's work, Teaching Planning, sense and Meaning.

## LISTA DE FOTOS

<b>Foto 1</b>	Dinâmica I	141
<b>Foto 2</b>	Dinâmica I	141
<b>Foto 3</b>	Dinâmica I	141
<b>Foto 4</b>	Dinâmica I	142
<b>Foto 5</b>	Dinâmica I	142
<b>Foto 6</b>	Dinâmica I	142
<b>Foto 7</b>	Dinâmica II	143
<b>Foto 8</b>	Dinâmica II	144
<b>Foto 9</b>	Dinâmica II	145
<b>Foto 10</b>	Dinâmica II	146
<b>Foto 11</b>	Dinâmica II	147
<b>Foto 12</b>	Dinâmica II	148
<b>Foto 13</b>	Dinâmica III	149
<b>Foto 14</b>	Dinâmica III	150

## **LISTA DE FIGURAS**

<b>Figura 1</b>	Representação da estrutura da atividade	<b>50</b>
<b>Figura 2</b>	Representação do movimento na atividade de ensinar	<b>61</b>

## LISTA DE QUADROS

**Quadro 1** Perfil das Participantes

76

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

- ATPC** – Atividade de Trabalho Pedagógico Coletivo
- ATPI** – Atividade de Trabalho Pedagógico Individual
- ATPL** – Atividade de Trabalho Pedagógico de Livre Escolha
- CEALE** – Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita
- H/A** – Hora/Aula
- HTPC** – Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo
- HTPI** – Horário de Trabalho Pedagógico Individual
- HTPL** – Horário de Trabalho Pedagógico Livre Escolha
- PNAIC** – Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
- CAPES** – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CNE** – Conselho Nacional de Educação
- CBE** – Câmara da Educação Básica
- CONAE** – Conferência Nacional de Educação
- IBICT** – Instituto Brasileiro de Informação, Ciência e Tecnologia
- LDB** – Lei de Diretrizes e Bases
- MEC** – Ministério da Educação
- PPP** - Projeto Político Pedagógico
- PCN** – Parâmetros Curriculares Nacionais
- SCIELO** – Scientific Electronic Library Online
- TIC** – Tecnologia de Informação e Comunicação
- TCLE** – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
- UFSCar** – Universidade Federal São Carlos
- UNESP** – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”
- UNICAMP** – Universidade Estadual de Campinas
- USP** – Universidade de São Paulo

## SUMÁRIO

<b>APRESENTAÇÃO</b>	<b>16</b>
<b>INTRODUÇÃO</b>	<b>20</b>
<b>1 – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA</b>	<b>36</b>
<b>1.1 - O Trabalho e a Alienação</b>	<b>36</b>
<b>1.1.2 - O Trabalho Educativo</b>	<b>45</b>
<b>1.2 - A Atividade</b>	<b>48</b>
<b>1.2.1 - O Sentido e o Significado</b>	<b>53</b>
<b>1.2.2 - O Planejamento na Atividade do Professor para ações significativas</b>	<b>57</b>
<b>2 – METODOLOGIA</b>	<b>65</b>
<b>2.1 - Instrumentos para a coleta de dados</b>	<b>66</b>
<b>2.2 - Processo de análise</b>	<b>72</b>
<b>3 - ANÁLISE DOS DADOS E RESULTADOS</b>	<b>73</b>
<b>3.1 O primeiro contato: as percepções docentes e o objeto de pesquisa</b>	<b>73</b>
<b>3.2 - A ação de planejar: processo de escolhas, organização e intencionalidade</b>	<b>97</b>
<b>3.3 - Definição dos Objetivos</b>	<b>103</b>
<b>3.4 - O motivo e o sentido do Planejamento</b>	<b>109</b>
<b>4- CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	<b>117</b>
<b>5. REFERÊNCIAS</b>	<b>122</b>
<b>APÊNDICES</b>	<b>130</b>
<b>APÊNDICE A – Levantamento de Teses e Dissertações</b>	<b>131</b>
<b>APÊNDICE B – Carta à Secretaria Municipal de Educação</b>	<b>132</b>
<b>APÊNDICE C - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido</b>	<b>133</b>
<b>APÊNDICE D – Questionário</b>	<b>136</b>

<b>APENDICE E - Autorização do representante municipal para a realização da pesquisa</b>	<b>140</b>
<b>APENDICE F- Encontro IV</b>	<b>141</b>
<b>ANEXO A – Aprovação da pesquisa pelo comitê de ética</b>	<b>151</b>

## APRESENTAÇÃO

A minha vivência escolar como docente e gestora despertou a necessidade de refletir sobre este tema, uma vez que no decorrer do trabalho, foram encontrados aspectos problemáticos na prática da alfabetização com crianças de seis anos, os quais geraram um conjunto de indagações sobre o trabalho do professor, principalmente no que diz respeito à ação de planejar.

Além de constatar os problemas da ação de planejar por meio da análise e reflexão sobre a prática, pude observar em conversas informais, reuniões entre professores alfabetizadores e momentos de atividade pedagógica coletiva que os colegas de profissão compartilhavam do mesmo sentimento de angústia frente às incertezas em como elaborar e/ou realizar uma prática que estivesse consonante com os objetivos do sistema educacional e as demandas da sociedade contemporânea.

Levando em consideração que o Trabalho Docente requer do professor um conjunto de saberes (conhecimento das Teorias Pedagógicas que podem orientar o seu trabalho, do Projeto Político Pedagógico da Escola e suas especificidades, dos conteúdos e formas de ensino, etc.), a ação de planejar assume papel fundamental na organização deste trabalho, o qual deve ser intencional e objetivo.

Neste sentido, pensando na organização deste trabalho em decorrência da lei federal n.º 11.274/2006 (BRASIL, 2006) que alterava o ensino fundamental para nove anos e que passava a matricular crianças de seis anos nesta etapa escolar, entendi que as ações para o ensino precisavam ser articuladas, respeitando a idade e as necessidades educativas desta faixa etária. Por isso o professor precisa ter clareza das suas próprias ações a fim de que o processo não se torne cansativo ou sem significado para o aluno, considerando que ele começa a se apropriar de modo mais sistemático da linguagem escrita.

No início da minha carreira docente, as orientações dadas pelas professoras mais experientes das séries posteriores nos momentos HTPC<sup>1</sup> eram as de que a criança de seis anos já saísse do primeiro ano lendo, escrevendo e dominando a letra cursiva. Contudo, perante esse primeiro ano que era uma pré-escola, ficava a dúvida de como planejar ações que desenvolvessem essas crianças adequadamente.

Entendendo que o professor é o responsável por determinar tais ações, escolher o método, os recursos e as possíveis estratégias (sondagens e mediações) para que o aluno se aproprie do conhecimento, dentre as dúvidas percebidas nesses momentos coletivos, a que

---

<sup>1</sup> Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo



despertava maior preocupação era a de como realizar um plano de ensino que atendesse a um conjunto diversificado de demandas, tais como: a) as exigências do Projeto Político Pedagógico da escola; b) a necessidade de adequação do ensino à faixa etária das crianças, especialmente considerando a redução da idade mínima para ingresso no primeiro ano do ensino fundamental; c) a ocorrência de diversos projetos a serem desenvolvidos na escola, que não estavam previstos no planejamento; d) as orientações e diretrizes dos órgãos de gestão do sistema público de ensino, incluindo os materiais didáticos adotados no sistema, entre outros aspectos a serem considerados.

Desse modo, a dificuldade que enfrentava nesse contexto era a de como organizar todas essas demandas em um plano de ação perante a necessidade de articular estratégias e operações tanto para a produção de materiais didáticos complementares, que iam desde a utilização de recursos em diferentes espaços, até a elaboração de portfólios e confecção de materiais a serem apresentados aos pais e à comunidade.

Assim, a alternativa que encontrei para a elaboração do plano de ensino<sup>2</sup> foi a de solicitar à direção da escola o planejamento da antiga professora para que se contextualizasse a prática com a clientela local. Nesta circunstância, ao observar os registros, o caderno da professora e dos alunos dos anos anteriores, notei que os planos continham elementos apropriados para a primeira série e que poderiam ser aplicados ao primeiro ano, mas sob outra perspectiva, devido à idade alterada em decorrência da nova legislação.

Neste sentido, entendi que incluir crianças mais novas nessa etapa deixou uma lacuna quanto ao papel do professor na organização curricular, talvez por não termos clareza quanto à forma de trabalhar com essa nova faixa etária no ensino fundamental e termos que seguir com as exigências hierárquicas que, muitas vezes, iam contra as necessidades desta nova idade – visto que na ocasião as crianças haviam sido matriculadas com cinco anos e meio.

Mediante a nova exigência legal e a dificuldade das professoras quanto ao que ensinar e como planejar o ensino para as crianças dessa idade, o sistema educacional municipal, no qual trabalhava, solicitou às coordenadoras pedagógicas do município que observassem – juntamente com as professoras do primeiro ano – os aspectos que deveriam ser considerados para a construção de um plano comum a todas as salas desta etapa. Deste modo, com o levantamento dos dados feito pelas coordenadoras, houve a estruturação de um documento

---

<sup>2</sup> Nesta realidade de trabalho, os planos de ensino eram anuais e adotava-se o caderno como semanário. Posteriormente, com a introdução do material apostilado, os planos passaram a ser bimestrais e as orientações que tínhamos eram de que todo o trabalho deveria ser registrado detalhadamente.

que visava atender às especificidades da faixa etária e cada unidade de ensino ficava encarregada de adequar à sua realidade escolar.

Porém, este documento permaneceu na rede municipal por um ano apenas, visto que, com a inserção do sistema apostilado, as orientações metodológicas vinham prontas para que os professores aplicassem o conteúdo do material apostilado aos alunos. Mas a elaboração dos planos com base no material tinha a finalidade de articular as expectativas de ensino propostas pelo próprio material às estratégias a serem utilizadas pelo professor, cuja finalidade era a de identificar posteriormente se os objetivos foram atingidos.

Ao elaborar o Plano de Ensino de todas as disciplinas<sup>3</sup> era necessário relacionar conteúdos, metodologia, tempo e objetivo a serem alcançados bem como os projetos previstos na unidade escolar. Assim, atender a essas exigências e ainda considerar as características individuais das crianças neste processo de formação<sup>4</sup> constituía-se em uma tarefa árdua e trabalhosa, pois demandava tempo, já que esse plano deveria explicitar a utilização dos recursos materiais, os diferentes espaços, o material apostilado, em concomitância com os projetos, na tentativa de que o ensino não ficasse fragmentado.

Diante dessa situação e experiência dividida com um grupo de professores, observei uma dificuldade ou resistência em organizar as ações de trabalho à medida que este material se apresentava como algo contraditório aos princípios que norteavam o Projeto Político Pedagógico da escola e suas especificidades. Entendo que a dificuldade surgia pela implantação do material ainda ser recente e a resistência, provavelmente, era pela falta de autonomia que tínhamos frente ao novo trabalho a ser desenvolvido.

Além disso, considerando que o sistema educacional impunha prazos para a entrega de documentos, o tempo tornava-se então essencial para a organização e elaboração de um plano de ação que correspondesse às expectativas de ensino e, dado o pouco tempo disponível, esses documentos às vezes eram incompletos. Embora os planos apresentassem falhas na elaboração, a sua utilização norteava o trabalho para que os resultados correspondessem às necessidades da prática pedagógica, uma vez que possibilitava atividades organizadas e sequenciadas para que os resultados fossem satisfatórios.

No decorrer do trabalho – enquanto gestora – observei que o resultado desta ação de planejar dificilmente representava a prática de sala de aula visto que alguns professores não elaboravam seus planos antecipadamente, faziam isso depois de darem as aulas ou copiavam

---

<sup>3</sup> Os planos de ensino eram bimestrais e deveriam apresentar as estratégias diárias para desenvolver as competências e habilidades sugeridas pelo material apostilado de acordo com as unidades de trabalho propostas.

<sup>4</sup> Levando-se em consideração as adaptações curriculares para os alunos de inclusão.

de colegas, transcreviam de materiais didáticos, etc. Deste modo, seria incoerente afirmar que os planos eram os instrumentos que realmente dirigiam o trabalho do professor, pois eram incompletos, genéricos, etc.

A forma como este trabalho ocorria, possivelmente, estava atrelada às condições objetivas em que ele vinha se desenvolvendo, talvez, pela percepção docente de que havia a falta de autonomia no seu trabalho – à medida que as orientações eram impostas e as prescrições didáticas do material apostilado “engessavam” o seu trabalho – e a dificuldade da equipe diretiva em visualizar a prática pedagógica para que pudesse orientá-la, acabava gerando insatisfação na unidade escolar.

Compreendo que a ação de planejar se faz presente no cotidiano do trabalho do professor e afirmar que ele não planeja seria cometer um sério equívoco. No entanto, torna-se necessário entender a essência desta prática e os problemas que ela apresenta, ou seja, para quê, para quem e por que o professor planeja? Quais os motivos que o levam adotar uma forma de planejar que não serve como guia do ensino? Como e por que ele percebe os planos de ensino como produtos alheios ao seu trabalho, em lugar de serem um apoio fundamental para realizar seus objetivos?

Deste modo, a partir da realidade que vivenciei, essas relações de trabalho, levantei alguns questionamentos sobre a ação de planejar no trabalho do professor, suscitando a busca pela pesquisa acadêmica, a fim de compreender: para quem os planos de ensino – instrumento do professor – eram elaborados, para que e por quê? Qual a sua importância? Entendendo que o sentido da sua elaboração pode estar distanciado do significado da atividade docente, como esse esvaziamento da ação de planejar repercute no trabalho do professor?

## INTRODUÇÃO

Entendemos que com a evolução do cérebro humano, o desenvolvimento dos órgãos do sentido e o trabalho possibilitaram ao homem o desenvolvimento da consciência que em contato com a realidade concreta foi capaz de modificar a natureza, de modo que desenvolvessem as suas próprias capacidades à medida que agia sobre ela em prol da coletividade.

De acordo com Leontiev (2004) a natureza da atividade humana é movida por suas necessidades, as quais desencadeiam motivos, que impulsionam as ações para alcançar a sua finalidade. Essas necessidades decorrem da interação do indivíduo com o meio social e sob esta relação se constroem os significados, os quais são legitimados pelo grupo e transmitidos no decorrer do processo histórico a outros sujeitos.

Observamos ainda, neste autor que há animais que embora não apresentem atividade consciente e o seu comportamento seja movido de forma instintiva ou pela fixação na memória das experiências individuais em contato com a realidade, que a ação de planejar aparece de modo embrionário uma vez que antes de realizarem uma atividade manifestam uma fase preparatória para alcançar o objetivo.

Deste modo, compreendemos que se nos animais existe esta fase de preparação, nos seres humanos essa capacidade se apresenta de forma mais desenvolvida por apresentarem como característica a consciência diante das relações sócio-históricas construídas na convivência em grupo por meio do trabalho.

A ação intelectual do homem de planejar suas ações não se realiza apenas na transformação da natureza pelo trabalho, mas ocorre em todas as atividades de apropriação do seu próprio universo histórico e social. Dessa forma, a etapa do planejamento assume um caráter qualitativamente novo, uma vez que os homens organizam sua atividade para que as ações sejam eficazes.

Ao estabelecermos uma relação desta teoria com o trabalho do professor, compreendemos que a ação de planejar se torna imprescindível para a atividade de ensino, principalmente se considerarmos o significado social da sua realização.

Entendemos que a Educação é um processo social (Saviani, 2007) e que, portanto, todos os sujeitos devem passar pelo ato educativo a fim de atuar na sociedade e transformá-la segundo as necessidades do momento histórico que vivenciam para assegurar condições de existência às próximas gerações.

Contudo, a forma como nos relacionamos com o trabalho na sociedade contemporânea parece nos limitar em promover uma educação humanizada para que os sujeitos se tornem responsáveis, conscientes e com habilidades de transformá-la.

Por meio da teoria de Leontiev (2004) observamos que nas sociedades primitivas o homem se beneficiava diretamente das ações do seu próprio trabalho pelo fato das relações sociais serem fundamentadas na economia de subsistência e sua atividade apresentava motivos e significados voltados para a coletividade.

Na sociedade capitalista a divisão do trabalho, a formação de classes e as relações de dominação desintegram a relação entre o sentido e o significado da atividade, uma vez que a atividade produtiva é realizada em função do salário ou do acúmulo de bens materiais, fazendo com que o homem tenha que tornar o seu trabalho uma mercadoria que aliena, vendendo a outro.

Evidentemente, mediante as relações que se criaram acerca do capital no processo histórico, compreendemos que o salário se tornou essencial para que os trabalhadores possam garantir os meios de subsistência e atender as necessidades sociais, todavia o problema emergente está relacionado ao fato do trabalhador distanciar o sentido do significado no processo de atividade.

Ao pensarmos no trabalho do professor e nas várias ações em que ele se desenvolve, tomamos como ponto inicial a ação de planejar o ensino, pois é por meio dela que as demais se potencializam no interior da atividade de ensinar. Esta ação ideal que se materializa no produto “plano de ensino” e que se constitui de instrumento para nortear as etapas sequenciais dos conhecimentos a serem ensinados pelo professor tem como significado principal servir para orientar a prática educativa. Se o sentido do professor não for este, tal problema pode acarretar sérias consequências aos alunos no processo de formação e mais ainda, o professor pode não ver funcionalidade no planejamento como “ferramenta” de trabalho.

Para Marx (2004) quando desenvolvemos uma atividade alienada, o produto do trabalhador torna-se um objeto estranho a ele, pois ele se desgasta para produzir um objeto sem possuí-lo, o seu trabalho se reduz a uma mercadoria vendida em troca do salário que se constitui como valor de troca para que outros bens possam satisfazê-lo. Assim, o trabalhador realiza o seu trabalho principalmente em função do salário se perdendo do real motivo pelo qual desempenharia a atividade do ponto de vista histórico e social.

No caso do planejamento na atividade do professor, compreendemos que se esta ação for realizada por motivos que não correspondem ao significado da atividade de ensinar, tampouco os planos apresentarão funcionalidade visto que poderão ser elaborados apenas para

cumprir uma finalidade imediata. Por isso o plano “se torna um produto estranho”, pois o professor se esforça para satisfazer uma burocracia do trabalho, não com a finalidade de operacionalizá-lo e transformá-lo em um instrumento que dirige a sua prática, mas para entregá-lo e posteriormente realizar um planejamento individual mais significativo.

Entendemos que no trabalho educativo os motivos do professor deveriam levar a ações que correspondessem ao objetivo da educação, isto é formar novos homens para uma sociedade mais humanizada, pois assim o sentido se aproxima do significado social.

Destacamos que não se trata de discutir se consideramos o salário do professor como justo ou injusto – embora ele seja um motivo importante para desencadear ações no processo de atividade e por isso, apresenta bastante relevância – mas a discussão se refere ao significado e sentido que o planejamento possui no trabalho do professor.

Para que haja a relação entre atividade e significado na docência, o professor precisaria direcionar suas ações com mais intencionalidade assegurando a apropriação do conhecimento ao aluno para que ele se perceba como um sujeito histórico-social e, no entanto, não é o que observamos na prática muitas vezes, por ser a alienação um elemento presente nas relações de trabalho que esvazia o conteúdo das ações.

De acordo com Basso (1998), a perda de sentido do trabalho pedagógico compromete a qualidade de ensino visto que determinadas práticas estereotipadas vão se reproduzindo, e, em alguns casos, levam o aluno ao fracasso e a uma docência incapaz de analisar e enfrentar os problemas educacionais de modo a transformar a realidade. Segundo a autora, o trabalho docente precisa manter coerência com o sentido de sua atividade, pois caso contrário torna-se alienado, visto que ele não corresponde ao significado educativo.

Destacamos que as ações de outros indivíduos no processo da apropriação do trabalho são fundamentais à medida que compreendemos o quanto às relações sociais agem na construção dos motivos (LEONTIEV, 2001; BASSO, 1998).

Deste modo, pensamos que se houver o esvaziamento na atividade do professor e se as relações criadas no ambiente de trabalho não propiciarem discussões pedagógicas sobre o ensino, principalmente quanto ao planejamento, as quais envolvem tomadas de decisões e elaboração de estratégias, poucas mudanças ocorrerão no sentido de favorecer a humanização.

Assim, entendemos que a alienação não se manifesta apenas no produto que se materializa e resulta da ação de planejar o ensino, mas o próprio processo da atividade de planejamento torna-se alienado.

Compreendemos, portanto, que há o esvaziamento no planejamento do professor decorrente da maneira de como ele se relaciona com o seu instrumento de trabalho,

afirmamos, segundo Meszáros (2006), que o professor se aliena de si próprio, assim como seu produto se torna alienado, pois o processo também se constitui da alienação ativa, sendo que o produto é apenas “resumo” desta atividade.

Contudo, entendemos que as condições objetivas, às vezes dificultam a realização do planejamento exatamente como fora pensado, mas ainda assim consideramos a necessidade do professor de planejar, de executar, avaliar, replanejar o ensino de maneira articulada para que o sentido do seu trabalho corresponda e se aproxime do significado da sua atividade.

Deste modo, para que se compreenda como a alienação se manifesta no trabalho docente, principalmente, no que tange à ação de planejar, seria pertinente observarmos como esta prática se constituiu na educação escolar brasileira e quais as condições em que o trabalho docente vem sendo realizado para que sejam evidenciadas as possíveis causas do esvaziamento do planejamento no trabalho do professor.

De acordo com Castro et. al. (2008), o planejamento ganhou força no meio educacional a partir da Segunda Guerra Mundial quando os governantes passaram a utilizá-lo como estratégia para atender às necessidades da sociedade neoliberal em expansão. Deste modo, a escola passou a receber influências crescentes dos modelos de planejamento adotados nas empresas e outras organizações. Isso acabou gerando uma resistência em relação ao planejamento.

O regime autoritário fez com que muitos educadores criassem uma resistência com relação à elaboração de planos, uma vez que esses planos eram supervisionados ou elaborados por técnicos que delimitavam o que o professor deveria ensinar, priorizando as necessidades do regime político (CASTRO et.al., 2008, p. 52).

Fusari (2013) explica que as raízes dessa visão negativa sobre o planejamento se evidenciaram na década de 1970, quando o Estado de São Paulo realizou um curso de formação para os professores a fim de que eles aprendessem a organizar o seu trabalho. Porém, como a Ditadura Militar estava no auge da repressão, o governo autoritário percebeu no planejamento tecnocrático um forte aliado para manter o *status quo* da sociedade, já que legitimava os “especialistas” e desqualificava o saber dos professores.

Segundo este autor, compreendemos que a técnica utilizada para a realização do planejamento era fundamentada no behaviorismo americano, cujos componentes de organização de trabalho eram focados na “operacionalização de objetivos” de acordo com os conteúdos, bem como nas formas de aplicá-los para que os objetivos fossem alcançados.

Deste modo, os professores recebiam formulários diagramados a serem preenchidos, tal como ainda se faz na atualidade em muitas escolas, para que fosse registrado o planejamento do trabalho docente. Este tipo de situação favoreceu a mecanicidade e a

disseminação da visão tecnicista no planejamento de ensino levando os planos a se tornarem documentos burocráticos, desligados das necessidades da prática social e da realidade da sala de aula.

Assim, Saviani (2012) explica que nessa concepção em que o trabalho se desenvolvia, deslocava a responsabilidade pelo fracasso escolar para os indivíduos que não se “esforçavam” para aprender e contribuir produtivamente para a sociedade ou para os professores que não possuíam a competência necessária e deveriam passar por “reciclagem”.

Este momento da história brasileira foi marcado por grandes transformações sociais, políticas e econômicas, principalmente a expansão dos ideais do neoliberalismo que começava a emergir com a expansão do capitalismo.

Consideramos, com base no autor, que essa perspectiva tecnicista dificultou o trabalho do professor, pois o trabalho passou a ser fragmentado, descontínuo, agravando ainda mais os índices de evasão, repetência e desigualdade social.

De acordo com Facci (2004), compreendemos que o esvaziamento no trabalho do professor decorre das condições objetivas em que desenvolve a sua atividade e por isso precisamos considerar a formação deste profissional – visto que não é sujeito passivo neste processo – que desempenha suas ações reagindo contra ou a favor das relações sociais no interior do trabalho. O enfoque da autora se refere aos modismos pedagógicos e ao sentimento de desvalorização do trabalho do professor na atividade de ensinar.

A autora contextualiza a transição do século XX para o século XXI evidenciando que os antagonismos são consequências de uma sociedade de classes, cujas relações de produção interferem na maneira em como os indivíduos se relacionam com o trabalho e com eles mesmos neste processo.

Assim, considera que as políticas neoliberais reforçam a desigualdade social e instigam a competitividade e o individualismo. Deste modo a sociedade, de forma geral, sofre com essas relações que fortalecem o poder do capital. A escola – por ser um espaço dessa sociedade, na qual os trabalhadores da educação exercem a sua atividade em relação com os alunos, não fica imune aos efeitos dessas relações.

Os estudos de Facci (2004) descreveram como o professor se relacionou com as teorias emergentes no trabalho pedagógico, principalmente da década de 1980, destacando o construtivismo, os lemas educacionais do “aprender a aprender” e do professor reflexivo; e a partir de uma visão crítica norteia sua análise nos autores marxistas, principalmente, em Vigotski cujos pressupostos teóricos fundamentaram seus conceitos com referência ao trabalho do professor.



Em suas considerações, Facci argumentou que uma das causas da desvalorização e do esvaziamento do trabalho do professor foi à negação da “importância do conhecimento científico” que antes era objeto de trabalho do professor, passando o aprendizado da criança a conduzir o ensino pelas necessidades educativas trazidas da sua realidade para a escola, segundo os ideais da Escola Nova (FACCI, 2004 p. 252).

Neste sentido, Facci (2004) explicou que os professores precisam levar o aluno ao domínio do saber acumulado historicamente pela mediação do trabalho pedagógico e para isso é necessário os profissionais compreenderem que o trabalho educativo forma a subjetividade humana, ou seja, desenvolve a consciência, a qual se materializa nas ações humanas gerando as objetivações e a apropriação de novos conhecimentos.

Observamos em Sampaio e Marin (2004) que a precarização do trabalho docente e os efeitos sobre as práticas curriculares estão relacionadas à defasagem da formação docente, às condições materiais e de organização do ensino, visto que as práticas pedagógicas não atendem às demandas do trabalho, comprometendo o ensino.

Segundo as autoras, as causas dessa precarização remetem às conjunturas políticas e econômicas que, sob a influência do neoliberalismo e do fortalecimento do sistema capitalista acabam interferindo nos modelos curriculares e nas abordagens educacionais.

Neste sentido, compreendemos que aos professores eram colocados parâmetros curriculares distantes das reais necessidades dos alunos e, como consequência, eles rejeitavam as orientações desarticulando a sua prática das prescrições oficiais; porém, realizavam sua atividade de acordo com seus objetivos e das referências que eles tinham mediante a experiência profissional.

Sampaio e Marin (2004) – em um breve panorama histórico – levantaram as possíveis causas que levaram a precarização do trabalho do professor, sendo elas: o resultado do crescimento populacional que incorporava a mão-de-obra feminina no mercado de trabalho, principalmente, para atender a demanda da indústria; o aligeiramento na formação repercutiu no trabalho pedagógico, primeiro pela necessidade de qualificação profissional e segundo pelo ingresso na carreira ainda jovem. Isso nos permitiu o entendimento de que as professoras iniciantes se apropriavam dos conhecimentos das professoras experientes, por meio de diários, semanários, devido à ideia de que se aprende com a prática e que as mais experientes desenvolvem melhor o trabalho.

Destarte, não se trata de considerarmos essa aprendizagem docente como um fator negativo, mas apenas uma ressalva para compreendermos que, em alguns casos, os

comportamentos estereotipados da prática também são aprendidos e reproduzidos, como referidos em Basso (1998).

Sampaio e Marin (2004) argumentaram ainda que a precarização do trabalho docente se remetia às questões salariais, pois, se comparado com outros países, o Brasil apresentava um dos salários mais baixos para docentes, o que nos permite a compreensão das necessidades e motivos que o professor apresenta para ampliar sua jornada de trabalho. Observamos baseados nas autoras que a exaustão profissional induz ao esvaziamento da atividade de ensinar, pois as condições em que o professor as realizava conduziam para este caminho.

A fim de referenciar um pouco mais as causas desse esvaziamento no trabalho do professor, o qual retira o conteúdo significativo desta atividade, principalmente no que se refere à dificuldade de planejamento, ação importante e fundamental, encontramos em Aquino (2009) a análise sobre a questão do tempo como insuficiente para o preparo de aulas.

De acordo a autora, observamos que o professor dispõe de pouco tempo para realizar o seu planejamento de ensino e que as demandas externas ao seu trabalho o impossibilitam de preparar-se adequadamente para a atividade de ensinar.

De modo geral, os resultados desta pesquisa confirmaram a hipótese central de que estas horas de trabalho prescrito para além da sala de aula, na escola (HTPC) e fora dela (HTPL), são insuficientes para a demanda de trabalho real das professoras. As manifestações das docentes indicam que estão sujeitas em seu cotidiano de trabalho a um processo de intensificação, cujas consequências observadas foram à sobrecarga de tarefas, a ocupação do tempo da vida privada com o trabalho da escola e o sentimento constante de falta de tempo que é característico da faceta do tempo na sociedade em mudança (AQUINO, 2009 p. 97).

Notamos, em Aquino (2009), que o tempo torna-se um complicador para os professores de alfabetização, pois a jornada é insuficiente frente às exigências do sistema educacional e assim, os professores precisam subtrair um tempo da sua vida privada para a elaboração de atividades e exercícios para os alunos, correção de provas, pesquisas, etc.

Sampaio e Marin (2004, p.1218), anteriormente a Aquino (2009), já explicavam que a tentativa de organizar o currículo e atender às demandas do ensino estava levando a um “empobrecimento pedagógico”, primeiro pelo fato dos professores não disporem de tempo suficiente para planejar; segundo, por apresentarem dificuldade em trabalhar de forma interdisciplinar, pois conteúdos diversificados atendem mais ao interesse imediato dos alunos; e terceiro, pela necessidade de trabalhar os conteúdos de base comum com uma diversidade de métodos.

Em relação à questão da falta de tempo, a Lei n.º 11.738/08, que instituiu o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da Educação Básica,

compreende que o trabalho do professor não se limita a ministrar aulas, visto que, além da formação inicial, precisava realizar formações continuadas e contar com horas de atividade específicas para preparar o ensino e avaliar a aprendizagem a fim de que se tenha qualidade no trabalho pedagógico.

Após constantes apontamentos realizados por delegações e segmentos educacionais na CONAE – Conferência Nacional de Educação Básica realizada em 2010, consubstanciou-se a decisão no Parecer CNE/CEB nº 9/2012, que tratava sobre a implantação daquela lei.

Nessa condição, os professores teriam que destinar 1/3 de seu tempo e trabalho para atividades de planejamento e estudos. Contudo, compreendemos que com essa lei seria necessário que a escola adaptasse os espaços para que os professores pudessem realizar nela essas ações otimizando o tempo do seu trabalho.

Partindo dessa nova realidade, depreendemos que, embora os professores tivessem horário/atividade de trabalho pedagógico coletivo (HTPC/ATPC), horário/atividade de trabalho pedagógico individual (HTPI/ATPI), horário/atividade de trabalho pedagógico de livre (HTPL/ATPL), não demonstravam efetivamente que haveria o uso desses momentos para a finalidade pedagógica a que foram criadas, e isso certamente poderia ser explicado por meio da alienação no trabalho docente.

Consideramos, portanto, que há a necessidade do planejamento no trabalho do professor e Fusari (2008) reforça que “a ausência de um processo de planejamento de ensino nas escolas, aliado às demais dificuldades enfrentadas pelos docentes no seu trabalho, tem levado a uma contínua improvisação pedagógica das aulas”, desqualificando o trabalho docente.

Segundo este autor, torna-se necessário compreender qual o sentido que o planejamento adquire para os professores visto que ele não passa de um formulário com os campos de conteúdos, objetivos, recursos, estratégias e avaliações a serem preenchidos, mas que não atendem a uma funcionalidade no trabalho pedagógico, pois ele não passa de um documento burocrático, o qual precisa ser entregue ao diretor da escola como uma obrigação a ser cumprida e para o qual muitas vezes não há uma reflexão criteriosa sobre o trabalho desenvolvido.

O plano de ensino deve ser percebido como um instrumento orientador do trabalho docente, tendo-se a certeza e a clareza de que a competência pedagógico-política do educador escolar deve ser mais abrangente do que aquilo que está registrado no seu plano. A ação consciente, competente e crítica do educador é que transforma realidade, a partir das reflexões vivenciadas no planejamento e, conseqüentemente, do que foi proposto no plano de ensino (FUSARI, 2013 p.46).

Assim, ainda de acordo com este autor, consideramos que não se trata do professor preencher este ou aquele formulário, mas fazer um planejamento que seja repensado continuamente, inclusive quando utiliza como recurso os livros didáticos, pois caso contrário, tende a se tornar um “pseudodocente”, uma vez que os livros “assumem” o papel do professor fazendo dele um mero aplicador de atividades (FUSARI, 2013 p. 48).

Corroboramos com Fusari (2013) quando considerou que o sentido do plano de ensino no trabalho do professor deve ser resgatado para que ele se torne um instrumento que auxilie o professor no trabalho de ensinar. Para isso, é importante que os professores tenham condições objetivas na escola de modo que cumpram com as horas-atividade, que os espaços de formação de professores considerem a realidade educacional e que haja a formação continuada em serviço.

Contudo, embora consideremos a importância dos apontamentos de Fusari (2013), percebemos que os elementos apontados por ele não são suficientes para o resgate do planejamento no trabalho do professor, pois há os mecanismos de alienação que perpassam a realidade escolar.

Nessa ideia, indicamos que o trabalho do professor apresenta elementos histórico-sociais e por isso o professor precisa ter intencionalidade para escolher e organizar a sua metodologia de trabalho, pois ele é o profissional que tem a formação específica para o trabalho, além do conhecimento da sua turma e do ritmo de aprendizagem de cada sujeito.

De acordo com Mazzeu (1998), entendemos que há necessidade de analisar como o professor se relaciona com o significado do seu trabalho. O autor explica que isso acontece porque as dificuldades impedem que ele perceba o significado do seu trabalho e por isso não alcance maiores resultados. Para este autor, quando o professor se apropria deste significado tende a desenvolver o trabalho com uma característica mais humanizadora, passando a refletir sobre a sua atividade de maneira intencional e crítica.

Nessa perspectiva, acreditamos que o professor amplie seus conhecimentos sobre a sua prática, a qual envolve os saberes acumulados historicamente, valores culturais e éticos para que no processo de mediação o aluno aprenda e possa defender seus pontos de vista diante dos desafios da prática social.

Mazzeu (1998) considerou que a separação entre o significado e o sentido no trabalho do professor (decorrente das relações alienantes) dificulta uma prática educativa articulada com a transformação da sociedade. Portanto, é imprescindível que o professor, ao tomar a sua prática como objeto de análise permanente, se aproprie dos conhecimentos referentes ao ensino e possa tornar-se autônomo para escolher a maneira como conduzir o trabalho, criar

instrumentos para orientar o processo de ensino/aprendizagem visto que a intencionalidade do trabalho educativo é essencial para que ele cumpra sua função mediadora na prática social.

Conforme apresentamos anteriormente, as causas que conduzem ao esvaziamento da atividade do professor – sobretudo na ação de planejar, objeto deste trabalho – se referem às condições sócio-históricas, isto é, pela maneira de como o planejamento se estruturou no meio educacional e na prática pedagógica; questões relacionadas à formação docente; as relações sociais que se criaram acerca dessa atividade levando-se em consideração os aspectos políticos e econômicos que regeram a sociedade; as condições objetivas – precariedade de recursos falta de tempo, de materiais, salário, necessidades de ampliar jornada; e a dificuldade de transformar a realidade ou buscar mudança, por ser a alienação um agravante nas relações construídas entre os homens.

Consideramos que a alienação permeia as práticas do contexto escolar onde se realiza o trabalho educativo.

No intuito de compreendermos os processos que estruturam a atividade e deste modo pudéssemos relacionar a atividade do professor, buscamos em Leontiev (2004) o respaldo teórico para contribuir com a análise deste objeto.

Essa teoria traz considerações relevantes que explicam como o sentido pessoal do sujeito interfere no resultado do trabalho por se distanciar do seu significado social. Compreendemos que toda atividade agrega elementos que favorecem a alienação ou a humanização do sujeito no processo de trabalho e que não existe uma atividade pura. No entanto, pensamos que se os motivos do sujeito estiverem consonantes com a importância da sua atividade mais humanizadora ela seria, pois atenderia aos seus objetivos reais.

Por esse caminho, Asbhar (2005) apresentou contribuições relevantes sobre o sentido pessoal e o significado social no trabalho pedagógico quando analisou a cisão do significado e sentido pessoal no trabalho docente. A análise da autora possibilitou-nos a compreensão de que essa separação pode alienar o sujeito da sua atividade. Porém, o objeto do estudo desta autora se referia à construção coletiva do Projeto Político Pedagógico, o qual pode ser um instrumento que favorece o sentido pessoal do trabalho docente para o fortalecimento do significado social que esta atividade representa.

Segundo Asbahr (2005), o sentido que os professores atribuíam às suas práticas pedagógicas, tendo como norteador o projeto político pedagógico da escola, conduziram ações mais humanizadoras no processo de ensino. A sua pesquisa foi realizada em uma escola pública municipal a qual queria focar a importância de ações articuladas em consonância com o referido documento.

Deste modo, suas considerações se referiam à importância dos motivos individuais se tornarem motivos coletivos na atividade docente para a finalidade educativa. A autora acredita que a construção do PPP da escola constitui-se em um elemento de humanização na prática pedagógica e, portanto, precisa ser elaborado coletivamente, para que os professores repensem o significado social do ensino e assim atribuam sentido para suas ações.

Posteriormente, Asbahr (2011) em “Por que aprender isso professora? Sentido pessoal e atividade de estudo na Psicologia Histórico-Cultural” direciona os seus estudos para o sentido que os alunos empregam nas atividades de ensino, as quais são aplicadas pelos professores. A autora parte do princípio de que questionamentos como o do título da obra são comuns na educação escolar entre os alunos e, de certo modo, denotam uma provocação ao trabalho do professor visto que, para as atividades de estudo, exige-se intencionalidade a fim de que os objetivos da prática sejam alcançados.

Assim, a autora enfoca a relação que o aluno apresenta nas atividades de estudo – baseando-se nos estudos de Vigostsky, Leontiev, Elkonin e Davidov – uma vez que o sentido pessoal na realização nestas atividades se manifesta por meio das ações. Os resultados apontados por Asbahr (2011) demonstraram que os motivos dos alunos eram esvaziados de sentido, uma vez que as ações não correspondiam ao significado social da atividade educacional, assumindo características da alienação.

Ressaltamos que embora reconheçamos a importância dos autores estudados por Asbahr em sua pesquisa, não pudemos aprofundar os conhecimentos sobre eles quanto às atividades de estudo por não ser este o objeto desta pesquisa, mas por meio da autora, compreendemos que da mesma forma que a atividade de estudo do aluno demonstrou a alienação pela separação do significado e do sentido, em outra circunstância em que a prática pedagógica distanciar-se do significado do trabalho educativo, possivelmente, evidenciará alienação, seja no planejamento desta atividade ou na sua execução (ASBAHR, 2005; 2011).

Vaccas (2012) investigou qual a significação atribuída à prática de planejamento para os alunos em processo de formação acadêmica, ou seja, um grupo de estagiárias que fazia parte do Clube de Matemática. Para isso, fez um acompanhamento nos momentos de preparação do ensino de modo que elas explicassem o próprio processo de planejamento quanto às atividades programadas para o ensino.

Com base na teoria de Leontiev, a autora explicou que a perda de sentido na ação de planejar resultava apenas no preenchimento de documentos burocráticos, uma vez que os sentidos pelos quais os professores realizavam a atividade de ensinar estavam esvaziados dos elementos que tornariam a prática humanizada.

Nogueira (2012) identificou, segundo pesquisa com professores do Estado de São Paulo, que o descontentamento e as frustrações que afetam o trabalho do professor advêm das condições de trabalho em que exercem a atividade. Apontou fatores como: o excesso de alunos, a ausência de materiais, a falta de reconhecimento agregada às dificuldades para efetivação das propostas oficiais e/ou planejadas, além da falta de apoio na própria instituição de ensino.

De acordo com a autora, a questão salarial foi apontada pelos professores como uma das principais queixas, seguida das constantes exigências de qualificação profissional para atender a demanda dos alunos, uma vez que colocava o professor como responsável pelo ensino no que tange às dificuldades em lidar com a sala de aula ou fracasso dos alunos.

O fracasso, segundo ela, estava sempre associado ao despreparo profissional do professor e nunca à precariedade das condições de trabalho, o que nos leva a questionar se realmente o foco do problema de ensino estaria somente ligado à formação do professor e não às condições em que ele se efetivava.

Uma pesquisa realizada com o trabalho do professor Arruda (2012) apresentou três aspectos fundamentais para que o ensino seja coerente e significativo, sendo eles: planejar, mediar e avaliar, os quais se movimentam de forma cíclica na atividade e estabelecem relação entre si. O estudo apresentado pela autora se refere ao planejamento dos professores que trabalham com as tecnologias de informação e comunicação (TIC) como um recurso para facilitar o processo de ensino e aprendizagem, visto que um dos objetivos educacionais é formar o aluno para o trabalho e a sociedade exige cada vez mais o conhecimento das ferramentas tecnológicas.

O problema constatado por Arruda (2012) decorreu da sua observação quanto à falta de planejamento dos professores do ensino médio para as aulas de informática no ambiente escolar e a perspectiva destes profissionais quanto à utilização deste recurso para o trabalho pedagógico.

Segundo a autora, a falta de políticas públicas, metas e incentivos do governo, a dificuldade de integração das tecnologias com o currículo, agregada à falta de materiais e recursos humanos (monitores e/ou suporte técnico) constituem um dos agravantes para os professores não utilizarem as TICs no ambiente de aprendizagem escolar.

De acordo com os dados apresentados por Arruda (2012), 70% dos professores entrevistados neste estudo alegaram que o feedback do coordenador da escola era quase nulo, chegando a um ou dois retornos dos planos por ano e isso certamente influenciava como um fator negativo para o planejamento das aulas.

Compreendemos, com base nesta pesquisa, que a formação docente inicial ou continuada precisava dar um direcionamento mais efetivo, quanto à utilização desses recursos nos ambientes de aprendizagem, visto que ainda há professores que não tem domínio desses conhecimentos (tecnológicos), fator que os tornam resistentes quanto ao planejamento e à aplicação da aula e dependentes do coordenador para planejar e utilizar esta estratégia de aprendizagem na escola.

Pensamos que a dependência do professor do coordenador não está relacionada a um aspecto negativo da atividade de ensinar. Quando compreendemos que a educação é um processo que precisa envolver a equipe de suporte pedagógico, acreditamos que ideias e opiniões possam melhorar a qualidade do ensino e essa relação de reciprocidade favorece a construção dos motivos da profissionalidade docente. E, em se tratando de professores em início de carreira, corroboramos com a ideia de que a insegurança quanto ao trabalho seja normal e que vai deixando de existir com a experiência.

Na pesquisa de Arruda (2012), observamos que se o planejamento não for um recurso no trabalho do professor desvincula-se da sua funcionalidade prática, uma vez que planejar só faz sentido se guiar a execução do que foi planejado tornando intencional a atividade do professor, pois é por meio dele que o professor idealiza e organiza os objetivos para o ensino.

Destarte, a autora considerou que os docentes precisavam conhecer o potencial pedagógico das TICs para repensar a prática e deste modo perceber a importância de registrar as estratégias de ensino nos planos. Ressaltou ainda a necessidade de o coordenador dar devolutiva aos profissionais sobre o planejamento para que possam se dedicar com qualidade no processo de planejar e replanejar o ensino.

Com base nas leituras dos trabalhos indicados anteriormente, retomamos a nossa pergunta inicial: para quem, para que e por que os planos de ensino são elaborados, se não tiverem o objetivo de ser um instrumento que dirige o trabalho do professor? Entendemos, portanto, que o produto da ação de planejar deveria se constituir como ferramenta para orientar o trabalho do professor, visto que ela serve para organizar atividades pedagógicas, elaborar estratégias que complementem os materiais didáticos.

Caso isso não ocorra, este produto (plano de ensino, plano de aula) se desvincula da sua função e serve apenas para cumprir uma finalidade burocrática.

Embora as pesquisas indicadas apresentassem aspectos desse objeto, ele ainda não se esgotou por completo, pois é necessária a compreensão do que leva a determinadas práticas desmotivadas ou esvaziadas de sentido.



O problema da alienação do trabalho do professor não se evidenciou com profundidade em nenhuma das pesquisas encontradas e por isso é um aspecto que precisa ser investigado na tentativa de trazer à tona como este fenômeno se manifesta na atividade do professor.

Apresentamos como pressuposto desta pesquisa a necessidade dos professores conhecerem e entenderem os aspectos das relações de trabalho que alienam as produções de sua atividade para que tenham a possibilidade de promover mudanças e transformarem o ensino, segundo uma perspectiva de humanização. Entendemos que a ação de planejar contribui para o trabalho docente mais humanizado e neste caso seria importante a compreensão de como o sentido da ação de planejar interfere no produto da educação.

Para tanto, a pergunta que fazemos para este trabalho procede da seguinte afirmação: a separação que há entre o sentido e o significado da atividade de ensinar reforça a alienação no trabalho do professor. Como esses processos de alienação se evidenciam na prática e no discurso dos professores?

Deste modo, torna-se necessário que consideremos a sociedade de classes e as relações sociais construídas no decorrer do processo histórico para possibilitar o entendimento de como o trabalhador, e conseqüentemente o professor – trabalhador da educação – enfrenta esse processo de separação do significado e do sentido na ação de planejar.

Assim, os objetivos deste trabalho foram pensados da seguinte maneira:

- **Objetivo geral:** compreender as raízes histórico-sociais do esvaziamento da ação de planejar no trabalho dos professores de alfabetização e indicar possibilidades para a superação desse problema.
- **Objetivos específicos:** descrever como os professores organizam a ação de planejar no contexto escolar; caracterizar o processo de elaboração dos objetivos no planejamento dos professores; analisar o problema da separação entre o sentido e o significado na ação de planejar do trabalho do professor, considerando os motivos que eles apresentam para a realização desta atividade; apontar os aspectos que humanizam e alienam a atividade de ensinar, os quais estão presentes nas relações de trabalho e que interferem no produto final.

A partir do delinear dos objetivos, escolhemos o **local** onde realizaríamos este estudo, visto que o momento era propício para a coleta de dados nesta rede municipal, a qual estava deixando o uso do material apostilado – pois iria abrir o processo de licitação para o outro material no ano seguinte – e as professoras deveriam realizar o próprio planejamento. As

relações entre as pessoas, nessas condições objetivas, inclusive com o tempo de ATPI, ATPC para discutirem e pensarem sobre o ensino, permitiria que observássemos se mesmo com as condições necessárias (tempo no trabalho) a atividade de planejar estaria sendo favorecida.

**O grupo de professores participantes** foi determinado pela faixa etária em que elas ministravam aulas, entendendo que o trabalho na alfabetização requer do professor uma dedicação maior para que o aluno se aproprie do sistema de escrita significativamente. Consideramos este momento escolar como um aspecto importante para analisar os relatos dos professores em virtude das exigências da adequação dessa nova idade no ensino fundamental e, principalmente, por se constituir de área de experiência da pesquisadora.

A pesquisa procurou apresentar **uma abordagem dialética** e contou com variados recursos para a coleta dados, apoiando a análise no materialismo histórico. O local que desenvolvemos a pesquisa foi o ambiente escolar, onde realizamos conversas informais, questionário e até o encontro com o grupo de discussão. As professoras eram dispensadas das horas de ATPC para participarem dos quatro encontros programados para discutirmos sobre a temática neste contexto em que elas vivenciavam a quebra com o material apostilado.

Os dados coletados foram organizados em arquivo próprio: diário de campo, questionário e recursos audiovisuais. As participantes tiveram sua identidade preservada, cuidadosamente, com a denominação fictícia, bem como o nome das escolas e do município não foram divulgados. O processo de análise considerou as categorias trabalho, sentido e significado no trabalho do professor para demonstrar as relações de alienação as quais inviabilizam uma atividade transformadora.

A dissertação está estruturada nos seguintes tópicos:

**CAPÍTULO 1 – Fundamentação Teórica.** Neste capítulo consideramos o **Trabalho e a alienação** e explicamos a natureza do trabalho, enquanto atividade especificamente humana, as relações de alienação que o envolvem e dificultam a percepção do sujeito no processo da atividade. Consideramos **o trabalho educativo** como uma necessidade legitimada pelos homens cujo objetivo é o de formar novos sujeitos para a prática social, porém, dependendo das relações vigentes neste processo, pode facilitar a alienação ou a humanização dependendo do sentido que trabalhador empregar no processo de ensino. Em seguida abordamos os conceitos de **atividade**, segundo Leontiev, como uma função prática estruturada nas relações sociais, a qual apresenta intencionalidade e objetivos, elementos centrais para dirigirem a atividade de ensinar. Torna-se essencial entendermos quais motivos possibilitam uma prática docente com **sentido** que se aproxima do **significado** da atividade

para que ocorra a humanização do trabalho do professor, principalmente, considerando o **planejamento na atividade do professor para ações significativas**.

No **CAPÍTULO 2**, o qual apresentamos a **metodologia**, demonstramos as tentativas de utilizarmos uma abordagem dialética para alcançarmos os objetivos da pesquisa e sustentarmos os pressupostos de que a separação entre o sentido e o significado do trabalho resultam na alienação no processo de atividade.

Deste modo, descrevemos os instrumentos, as estratégias e a organização da pesquisa para a coleta de dados, bem como os procedimentos de análise.

No **CAPÍTULO 3 - Análise dos dados e resultados** consideramos primeiramente as entrevistas informais e o questionário. Deste modo, descrevemos como foi o primeiro contato com as participantes e as suas percepções sobre o objeto de pesquisa; em seguida traçamos o perfil das professoras a fim de observarmos a jornada de trabalho para constatar qual era o tempo que dispunham para as ações de planejamento. Prosseguindo, solicitamos ao grupo que relatasse a forma como organizou a ação de planejar na atividade de planejamento para o ano letivo de dois mil e quinze. Assim, procuramos entender como as relações de trabalho interferiram na ação de planejar, por ser um processo de escolhas, organização e que exige intencionalidade; a definição dos objetivos, o motivo e o sentido do planejamento no trabalho do professor, visto que o professor realiza seu trabalho sob a influência das condições objetivas e da experiência histórico-social.

Finalizamos com o **CAPÍTULO 4 - Considerações Finais** e concluímos que, por ser o trabalho humano uma ação intencional, a ação de planejar no trabalho do professor deve ser uma prática coerente com a atividade de ensinar. Assim, as ações precisam ser articuladas para corresponder ao significado do trabalho educativo. Quanto mais as ações se vincularem no processo de trabalho, mais haverá humanização e de maneira inversa, quanto mais o sentido se separar do significado da atividade, mais os mecanismos de alienação se perpetuam na sociedade.

## 1 – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

### 1.1 – O trabalho e a alienação

Compreendemos de acordo com Marx (1996; 1998; 2004) que o trabalho é uma atividade especificamente humana, visto que é por meio dele que o homem se relaciona com a natureza e a transforma de acordo com as suas necessidades. Assim estabelece vínculo permanente com a natureza, segundo os princípios das leis naturais e das condições objetivas para produzir a sua vida material.

Para Marx (1998), o que os homens são, coincide com a forma como produzem sua existência, pois o resultado do seu trabalho é intencional e por isso ele antecipa na mente a imagem real do que quer alcançar com a sua atividade.

Entendemos ainda que por mais elaborada que seja a atividade nos animais, somente a atividade humana pode ser considerada como trabalho, pois os humanos apresentam capacidade de antecipar os objetivos, criar instrumentos e estratégias necessárias para finalizar seu objetivo, gerar novas necessidades, conseqüentemente, outras produções.

Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e a abelha envergonha mais de um arquiteto humano com a construção dos favos de suas colmeias. **Mas o que distingue, de antemão, o pior arquiteto da melhor abelha é que ele construiu o favo em sua cabeça, antes de construí-lo em cera. No fim do processo de trabalho obtém-se um resultado que já no início deste existiu na imaginação do trabalhador**, e, portanto, idealmente. Ele não apenas efetua uma transformação da forma da matéria natural; **realiza, ao mesmo tempo, na matéria natural seu objetivo**, que ele sabe que determina, como lei, a espécie e o modo de sua atividade e ao qual tem de subordinar sua vontade. E essa subordinação não é um ato isolado. Além **do esforço dos órgãos que trabalham, é exigida a vontade orientada a um fim, que se manifesta como atenção durante todo o tempo de trabalho**, e isso tanto mais quanto menos esse trabalho, pelo próprio conteúdo e pela espécie e modo de sua execução, atrai o trabalhador, portanto, quanto menos ele o aproveita, como jogo de suas próprias forças físicas e espirituais (MARX, 1996, p. 298 – grifo nosso).

Assim, corroboramos com o autor, pois por mais elaborada que seja a atividade dos animais, ela não pode ser considerada como trabalho. A abelha ao construir sua colmeia o faz instintivamente, da mesma maneira que o pássaro que constrói o ninho para abrigar seus filhotes, pois eles o fazem sem construir um projeto que oriente sua ação. Os animais simplesmente constroem, como um hábito natural de sua espécie. Não criam instrumentos, nem buscam materiais mais sofisticados para assegurarem o seu bem estar.

Por outro lado, os humanos ao conhecerem as propriedades da natureza iniciam a transformação dela analisando as suas condições materiais, os espaços, as melhores formas de

realizar o trabalho, com os instrumentos apropriados para os fins que determinam e ainda organizam o tempo a ser despendido para que possam usufruir dos resultados.

Ao atingir o seu objetivo e se realizar no objeto, o ser humano apresenta o interesse em ensinar os conhecimentos produzidos aos seus descendentes para que eles possam dominar as produções e criar novos meios para desenvolver a humanidade. Para tanto, fazem um esforço abstrato, o qual facilita o início e a finalização da sua atividade, ou seja, fazem um planejamento – e isso é o que diferencia os seres humanos dos animais. Esse planejamento facilita a elaboração de ideias para a organização do processo de trabalho e assim contribui para a eficácia dos objetivos.

De acordo com Kosik (1976), a historicidade das produções humanas está relacionada à necessidade de ensinar o conhecimento humano a outros seres humanos visto que eles detêm a consciência de temporalidade da própria espécie e que, portanto, precisam dar continuidade à existência humana.

Neste sentido, compreendemos que o processo de humanização ocorre pela mediação de outros homens a partir da realidade, dos meios e das relações sociais estabelecidas para formar outros seres humanos e assim garantir a historicidade de suas produções.

Segundo este autor, a relação do homem com a natureza realiza-se sob dois aspectos: o primeiro refere-se ao conhecimento das leis naturais para servir-se dela, compreendendo que a humanidade é parte da natureza e precisa dos elementos naturais para sobreviver e se realizar; e o segundo, refere-se à objetivação das ideias e intenções sob a forma de novos produtos, transformando a natureza e criando uma segunda natureza humanizada.

Para Kosik (1976), o trabalho dos homens produz a materialidade de modo que, preservando a natureza, assegure a continuidade neste processo de criar e recriar. A instrumentalização na produção da vida material gera outras necessidades, das quais garantem a procedência a outras possibilidades de realização material.

Compreendemos que existe uma relação dialética entre homem e a natureza, pois ele desenvolve a natureza humanizada entendendo que também faz parte dessa materialidade, e que, portanto, precisa preservá-la para garantir os meios de sobrevivência.

Ainda, segundo Kosik (1976), o trabalho medeia à relação do homem com a natureza da seguinte forma: na objetividade da sua produção, com os meios que cria para o processo de trabalho; e com relação às outras pessoas, uma vez que o grupo se apropria das objetivações do trabalho dos outros e viabilizam a produção de novos trabalhos.

O **trabalho** é procedimento ou ação em que de certo modo se constitui a unidade do homem e da natureza na base de sua recíproca transformação: o

**homem se objetiva no trabalho**, e o objeto arrancado do conteúdo natural original é modificado e elaborado. O homem alcança no trabalho a objetivação e o objeto é humanizado. Na humanização da natureza e na objetivação (realização) dos significados, o homem constitui o mundo humano. **O homem vive no mundo (das próprias criações e significados)** (KOSIK, 1976, p. 184, grifo nosso).

O homem é agente formador de sua história e, portanto, se apropria de instrumentos para mediar o processo de trabalho. Essa instrumentalização é o resultado da relação que ele mesmo foi criando com a terra e com o grupo social, pois, ao transformar as matérias-primas atribuía formas utilitárias, as quais passaram a se constituir de “ferramentas” para orientar o processo de trabalho nas produções humanas (MARX, 1996; 1998).

Segundo Santos (1986), o meio criado pelos homens para a realização do trabalho (instrumento/ferramenta) é a materialidade idealizada em sua forma concreta para subsidiar outras ações, estas que serão desmembradas na atividade até o produto final e, neste caso, compreendemos que o instrumento está ligado à força de trabalho que é necessária para a realização da atividade.

Assim, dando continuidade, compreendemos que com a apropriação do instrumento, da construção de significados na convivência humana, os homens passaram à divisão social do trabalho e a partir dessas novas relações manifestaram o fenômeno da alienação, segundo os autores que abordam essa perspectiva teórica (MARX, 1996, 1998; KOSIK, 1976; SANTOS, 1986; SAVIANI, 2007; RANIERI, 2001).

Para Marx (1996), o conceito de alienação corresponde ao processo inverso da realização do trabalho, o qual seria a humanização. O trabalho humanizador permite que os homens se apropriem de todas as produções humanas e saibam conduzir novas formas de trabalho, as quais sejam capazes de desenvolvê-los enquanto indivíduos, sem que se percam da sua essência social.

Em um breve panorama histórico, mostraremos como as relações de trabalho se constituíram e se modificaram na sociedade para que compreendamos o que é a alienação e como ela se manifesta nessa atividade.

De acordo com Marx (1998), na comunidade primitiva, a divisão do trabalho era feita em função das relações de gênero. A estrutura familiar era composta por chefe patriarcal e seus membros. Posteriormente, o trabalho passou a ser dividido pelas características físicas dos membros do grupo – robustez corporal, no caso dos homens que, geralmente, realizavam as caçadas ou outras atividades relacionadas à força física, enquanto que as mulheres ficavam na tribo para cuidar das crianças e realizar outros afazeres.

Neste sentido, ainda que de uma forma rudimentar, surgiu à primeira forma de propriedade, visto que o chefe patriarcal se beneficiava do trabalho da mulher e dos filhos, o que lhe dava o direito da apropriação do trabalho do outro em benefício próprio.

À medida que os homens foram se desenvolvendo, a estrutura social se modificava no que se refere à organização do trabalho. Na propriedade comunitária ou na propriedade estatal, formadas pela reunião de várias tribos (cidade), nasciam as primeiras formas de escravidão, cujos escravos eram conquistados por meio das guerras e subordinados aos interesses da propriedade comunitária. Assim, ao surgir o direito da propriedade privada e uma casta de nobres houve a divisão do trabalho manual e do trabalho intelectual e por ser este último uma atividade mais elaborada, passava a ser de responsabilidade dos homens que detinham os meios de produção.

Deste modo, quem exercia o trabalho intelectual adquiria vantagem sobre o homem que exercia o trabalho manual, visto que além do benefício da terra, o primeiro dominava os meios que conduziram a força de trabalho manual. A divisão do trabalho efetivou-se, portanto, com a evolução da propriedade privada, na qual os homens estabeleciam direito sobre a terra e sobre a produtividade de outros homens.

Ocorreram então as primeiras formas de divisão de classes, estas que passaram a determinar as relações de produção, nas quais os homens determinavam a própria estrutura social e que repercutiam ideologicamente na forma de se relacionarem uns com os outros.

Segundo Marx (1998), com a migração do homem do campo para a cidade, houve a necessidade da incorporação dessa mão-de-obra no processo de produção, fator que os agregou à submissão aos mestres de ofício que organizavam o trabalho à maneira que consideravam adequadas aos seus interesses.

A plebe, classe social formada pelos servos de origem campesina, efetuava o trabalho na cidade e tinha que trabalhar em uma das diferentes corporações. Quando não se fixava em uma determinada corporação, não podia trabalhar isoladamente. De acordo com Marx, “cada trabalhador devia estar apto a executar todo um ciclo de trabalhos. Devia estar apto a fazer absolutamente tudo o que podia ser feito com suas ferramentas” na tentativa de vir a se tornar um futuro mestre (MARX, 1998, p. 59).

Com o desenrolar deste processo de trabalho, ativou-se o comércio e, conseqüentemente, surgiu uma classe responsável para organizar essa demanda social baseada na compra e venda de produtos: a burguesia. Esse tipo de organização social foi se delineando historicamente até passar pelo desenvolvimento da atividade corporativa à manufatureira, da

tecelagem até o surgimento das grandes indústrias que levaram a produção do sistema capitalista e as relações de trabalho que se consolidaram neste processo.

A expansão do comércio e da manufatura aceleraram a acumulação do capital móvel, ao passo que, nas corporações que não recebiam nenhum estímulo para aumentar a sua produção, o capital primitivo permanecia estável ou até diminuía. O comércio e a manufatura criaram a grande burguesia; nas corporações, efetuou-se a concentração da pequena burguesia, que daí por diante, não mais reinava nas cidades, como anteriormente, mas devia submeter-se ao domínio dos grandes comerciantes (MARX, 1998, p. 67).

Deste modo, a relação do homem com a natureza e o fabrico de instrumentos para facilitar o processo de trabalho, em dado momento histórico, adquire outra perspectiva, ou seja, os homens passam a criar instrumentos de trabalho mediante as exigências do mercado produtivo.

Enquanto que, na primeira relação, o trabalho do homem está relacionado às necessidades dos membros do grupo, na segunda, a sua força de trabalho constitui-se de uma troca entre os próprios homens de suas produções históricas construídas na natureza humanizada.

Como vimos em Marx (1996), a força de trabalho tornou-se meio para garantir a subsistência e adquiriu valor de troca, isto é, transformou-se em dinheiro para comprar coisas que os homens julgam necessárias para a vida pessoal e social. A quantia paga pela atividade produtiva é estipulada pelo capitalista e pode ser modificada de acordo com os seus interesses no processo de produção.

A remuneração do trabalhador, geralmente, atende às suas necessidades básicas e a sua existência baseia-se na satisfação dessas necessidades. Contudo, essa relação de dependência para com o capitalista demonstra que ele sobrevive em melhores condições de vida pela exploração da mão de obra alheia.

O trabalhador não se beneficia de todas as mesmas condições humanizadas na sua vida social de que o capitalista usufrui, pois mediante as relações de exploração, o tempo de trabalho realizado define a sua produtividade, portanto o seu salário não acompanha o excedente de capital produzido pela sua força de trabalho, isto é, o capitalista multiplica o capital com base na produção alheia enquanto que salário do trabalhador não acompanha o mesmo ritmo.

Deste modo, a produção do trabalhador se torna superior ao salário que ele recebe e, portanto, independente do valor que apresenta a produção, o valor do trabalho é sempre o mesmo, pois é o capitalista quem define o quanto pagará pela mão-de-obra do trabalhador.



Entendemos, por exemplo, que se o trabalhador vende seu trabalho de oito horas por um salário mínimo, sua produção nesse período permite pagar esse salário e gera um excedente que resulta em lucro para o capitalista. Portanto, o que excedeu a sua produção necessária para ele não lhe acresce nenhum valor já que o seu salário é fixo. O excedente na produção é a mais-valia que fica para o capitalista.

A taxa de mais-valia, portanto, é o excedente de capital sobre o processo de produção do trabalho humano. Nas palavras de Marx: é “a expressão exata do grau de exploração da força de trabalho pelo capital ou do trabalhador pelo capitalista” (MARX, 1996, TOMO I, p. 316).

Nesta relação, o trabalho se apresenta em duas vertentes: de um lado o homem que possui os meios de produção e extrai do indivíduo a força produtiva em benefício de si próprio; do outro, o trabalhador que se coloca como um meio de assegurar o interesse do capitalista, ou seja, fica a mercê de interesses alheios.

Deste modo, quando o trabalhador torna-se apenas valor de uso de sua força de trabalho se aliena de sua condição humana e passa a ser um meio para a satisfação do outro, que neste tipo de relação consegue muito mais que satisfazer as suas necessidades. Conseqüentemente, o capitalista usufrui e goza de todos os bens e conforto e o trabalhador garante apenas a sua subsistência, fator que gera desigualdade social, cultural e econômica.

Nesta relação existe a alienação para ambas as partes, mas a primeira sobrevive melhor devido as condições de vida que mantem. A alienação, portanto, pode ser considerada como o reflexo da sociedade de classes, uma vez que a propriedade privada, o salário e a mercadoria como valor de troca intensificam e fortalecem as relações de dominação entre os homens.

As condições em que o trabalho assume características da alienação fazem com que o indivíduo não se reconheça nele, pois, segundo Marx (2008), o objeto produzido, o seu produto, torna-se objeto estranhado; o sentido fica separado do significado, pois o que motiva a atividade é a troca de mercadorias, ou seja, a venda da força de trabalho em troca de um salário para atender suas necessidades básicas.

O produto do trabalho é sempre atividade humana objetivada (...). A forma capitalista de apropriação dos resultados do trabalho faz com que tanto a apropriação quanto a objetivação, em vez de humanizarem a vida do trabalhador, o alienem da riqueza material e não material (DUARTE, 2013, P. 73).

Compreendemos, segundo Duarte (2013), que a alienação se relaciona com a não objetivação dos homens nas produções humanas, que embora atinjam o ápice do seu

desenvolvimento, nem sempre são apropriadas por todos os seres humanos, tampouco eles conseguem usufruir dos bens produzidos, uma vez que as desigualdades entre eles foram determinadas pelas relações de classe no decorrer do processo histórico e social.

Entendemos que a alienação se manifesta no trabalho humano e assim apresenta quatro aspectos a serem considerados, segundo a teoria de Marx (MARX, 1996; 2004; MESZÁROS, 2006; RANIERI, 2001):

- Com relação ao **produto** do seu trabalho que, pelo fato de não lhe pertencer, torna-se objeto estranhado, pois não se objetiva nele;
- **Na sua atividade**, visto que a não apropriação do seu trabalho leva ao esvaziamento do conteúdo, visto que o sentido do trabalho não corresponde ao significado social que ele representa;
- Enquanto **ser genérico**, no que diz respeito ao modo de como o indivíduo se objetiva nas relações de produção com outros homens, visto que o significado que constrói entre si e o objeto é o valor de troca (dinheiro) pelo seu trabalho; neste sentido se desvaloriza, pois se reduz a mercadoria;
- **Em relação a si próprio e aos outros**, visto que a submissão ao produto e ao interesse alheio faz com que o homem coloque a sua vida no objeto, perdendo o seu tempo para satisfazer a necessidade do outro. O seu trabalho não lhe pertence, mas a outro, portanto realiza a sua atividade em troca do salário, único meio de garantir a sua sobrevivência;

Percebemos que a alienação do trabalho ocorre tão naturalmente na atividade produtiva que os homens nem a percebem ou tomam consciência da sua existência nas relações que criam. Segundo Duarte, “a alienação é primariamente um fenômeno social objetivo, um processo em que as relações sociais impedem, ou ao menos limitam, a concretização das máximas possibilidades de vida humana na vida de cada indivíduo” (DUARTE, 2013, p. 59).

Esse tipo de relação entre o trabalho e o trabalhador faz com que ao invés dele se tornar um ser livre, criativo, se torne alienado das suas produções. Quanto mais humanizador for o trabalho, mais o homem apresentará condições de transformar a realidade; do mesmo modo, quanto maior for a alienação, haverá mais dificuldades de promover mudanças, visto que ele não se percebe como um sujeito histórico capaz de discutir, decidir e desenvolver ações para que outros homens se humanizem, mas apenas reproduz as relações existentes.

Como vimos em Marx (1996; 2004), Leontiev (2004), Saviani (2007), o ser humano é um ser social. Nessa premissa de que se desenvolvem socialmente, compreendemos que o trabalho precisa possibilitar que os sujeitos se humanizem para o benefício de si próprios e também da sociedade.

À medida que a alienação se perpetua, os homens se desviam de sua natureza humanizadora, pois se individualizam e buscam apenas a satisfação das suas necessidades imediatas, as quais não estabelecem relação com outros sujeitos sociais.

Meszáros (2006, p. 233) afirma que com a evolução do capitalismo, o homem se distanciou do “instinto social” dado pela condição humana, dando o espaço ao “instinto individual” cuja consciência é ser “autossuficiente” na sociedade produtiva.

Neste caso, os homens manifestam a ideia da liberdade como um “direito natural” que surge para que o ideário do capital movimente as relações humanas nessa perspectiva, a fim de que ela transcenda e mantenha o status quo.

O isolamento do homem na dinâmica capitalista permite a crença ilusória de uma coletividade que não existe concretamente, pois cada um vive para si, para a satisfação das necessidades individuais, e o significado atribuído ao trabalho não corresponde à emancipação humana, mas ao interesse do comércio e do lucro.

À medida que avança a liberação capitalista do homem em relação à sua dependência direta da natureza, também se intensifica a escravização humana ante a nova “lei natural” que se manifesta na alienação e reificação das relações sociais de produção. Diante das forças e dos instrumentos incontroláveis da atividade produtiva alienada sob o capitalismo, o indivíduo se refugia no seu mundo privado “autônomo”. É o que ele pode fazer, porque o poder hostil da necessidade natural, que antes o unia aos seus semelhantes, agora parece estar sob controle. (...) na medida em que, com a extensão da produção de mercadorias, o seu papel de consumidor privado adquire uma significação cada vez maior para a perpetuação do sistema capitalista de produção (MESZÁROS, 2006 p. 236 – grifos do autor).

Segundo este autor, embora tudo pareça se desenvolver na mais perfeita harmonia, uma série de contradições se perpetua, de modo que o homem não se percebe como sujeito social. A autonomia individual separa o homem do trabalho com sentido (humanizador) do significado social e isso se constitui na alienação.

Para Meszáros (2006), a alienação é um fenômeno social e, portanto, todos os seres humanos vivem neste processo, porém uns mais do que outros pela autoconsciência que desenvolvem nas relações de trabalho e na vida sócio-histórica. Assim, entendemos que no trabalho residem a alienação e a humanização, contudo, os aspectos que mais se destacam neste processo são os que influenciarão o produto final.

De acordo com o autor (MESZÁROS, 2006), a única maneira de superar a alienação da atividade humana é por meio da própria atividade humana, ou seja, pela atividade da autoconsciência. A autoconsciência faz com que os indivíduos realizem suas atividades de forma menos alienada e deste modo possam contribuir para as ações humanizadoras, as quais impulsionam para novas formas de agir.

A alienação é um conceito inerentemente dinâmico: um conceito que necessariamente implica mudança. A atividade alienada não produz só a “consciência alienada”, mas também a consciência de “ser alienado”. Essa consciência da alienação, qualquer que seja a forma alienada que possa possuir (...) não somente contradiz a ideia de uma totalidade alienada inerte, como também indica o aparecimento de uma necessidade de superação da alienação (MESZÁROS, 2006, p. 166).

Segundo Meszáros (2006), o trabalho educativo é único meio para que os homens possam desenvolver a suas funções naturais e intelectuais. O autor considera os homens como seres capazes de superarem as relações alienantes e desenvolverem os sentidos dados pela natureza e os construídos pela humanização histórica.

Meszáros corrobora que, nos processos de alienação, o homem não se apropria de sua condição *omnilateral* (global) “mas limita sua atenção à esfera da mera utilidade” (MESZÁROS, 2006, p. 183).

Deste modo, estabelecemos uma relação entre o conceito alienação e o trabalho docente para tentarmos explicitar alguns aspectos desse fenômeno que se manifestam na realidade escolar e que são pouco discutidos ou relevados para que o trabalho educativo seja mais humanizador.

Percebemos segundo Marx (1996; 2004) e Meszáros (2006), que embora a sociedade tenha evoluído, as relações capitalistas que fundamentaram as relações de produção e que se fortaleceram “reproduziram” homens para o empobrecimento do trabalho, pois o significado pelo qual ele o realiza não atende aos fins que levam a emancipação dos sujeitos, principalmente no trabalho educativo, visto que no individualismo ele segue a direção do enriquecimento material, desconsiderando o significado e a importância da sua atividade. Nisto consiste a desumanização, pois o sentido com que se realiza o trabalho se distancia do significado.

Partindo da necessidade de relacionarmos o conceito Trabalho ao Trabalho Educativo, podemos afirmar que o primeiro produz a natureza humanizada, na qual os homens formam a sua subjetividade, desenvolvem a consciência e a cultura criando a necessidade de produzir novos homens; porém, somente com o trabalho educativo podemos atingir a humanização, ou seja, fazer com que os outros homens se apropriem do conhecimento e se beneficiem das

produções humanas para dar continuidade (LEONTIEV, 2004; SAVIANI, 2007; SANTOS, 1986; RANIERI, 2001).

Neste sentido, o ato de “produzir homens” se torna condição necessária para atender a exigência social citada no parágrafo anterior. A partir da compreensão de que os homens apresentam capacidade de planejar, tomar decisões e se instrumentalizarem para alcançar seus objetivos no processo de Trabalho, podemos considerar que no Trabalho Educativo esses elementos agregados à intencionalidade apontariam para resultados humanizadores.

Podemos dizer que as relações construídas acerca do trabalho docente permitiram que ações alienantes fossem se solidificando e dificultando a compreensão e o domínio do trabalho do professor de modo que eles se perdessem do seu próprio fazer, os quais estão relacionados à ação de planejar, de executar o seu trabalho com objetividade e modificá-lo para atingir os fins educacionais.

### **1.1.2 – O Trabalho Educativo**

Compreendemos a ideia do parágrafo anterior e consideramos o trabalho e a educação como uma atividade especificamente humana, visto que somente o ser humano trabalha e educa com intencionalidade.

Segundo Saviani (2007), o ato educativo ocorria no interior do processo de trabalho e os sujeitos se educavam neste processo de produção. Podemos afirmar que inicialmente este processo ocorria nos clãs – grupo de pessoas com grau de parentesco e linhagem – onde as relações de produção aconteciam de modo que todos se beneficiassem do que era produzido (SAVIANI, 2007; MARX, 1998).

Posteriormente, com a divisão social do trabalho, o surgimento da propriedade privada e o rompimento com as comunidades primitivas, os homens se dividiram em classes e separaram a educação do processo de trabalho, como explicamos no item anterior. A formação da classe dos proprietários e dos não proprietários ocasionou a separação do trabalho intelectual e do trabalho manual, visto que os primeiros adquiriam vantagem sobre o homem que exercia o trabalho manual, pois que além do benefício da terra, o primeiro dominava os meios que conduziram a força de trabalho manual.

Assim, a classe de proprietários passou a determinar as relações de produção, nas quais os homens determinavam a própria estrutura social. Podemos afirmar que essa classe viabilizou a criação das escolas, que inicialmente eram privilégio daqueles que não

trabalhavam e que viviam no ócio, pois quem desempenhava o trabalho manual era limitado a aprender os conhecimentos relacionados à sua atividade.

Compreendemos, a partir dos autores (SAVIANI, 2007a, 2007b; VIEIRA PINTO, 2007), que essas relações que se criaram acerca do trabalho e da educação foram se modificando no decorrer da história e ganhando novos elementos, novas concepções, outras formas dos homens se relacionarem, tanto em relação ao próprio gênero, quanto com suas produções.

Desde a Antiguidade, a escola foi-se depurando, complexificando, alargando-se até atingir, na contemporaneidade, a condição de forma principal e dominante de educação, convertendo-se em parâmetro e referência para aferir todas as demais formas de educação. Mas essa constatação não implica, simplesmente, um desenvolvimento por continuidade em que a escola teria permanecido idêntica a si mesma, conservando a mesma qualidade e desenvolvendo-se tão-somente no aspecto quantitativo. As continuidades podem ser observadas, é claro, sem prejuízo, porém, de um desenvolvimento por rupturas mais ou menos profundas (SAVIANI, 2007, p. 156).

Deste modo, a escola é a instituição responsável por realizar a formação dos sujeitos que irão, futuramente, desempenhar o seu trabalho na sociedade. Neste sentido, a educação enquanto atividade teleológica é intencional e sempre visa um fim, por isso, seu objetivo é o ensino para a produção de novos homens (SAVIANI, 2007; VIEIRA PINTO, 2007).

Para Vieira Pinto (2007, p. 3), “a educação é o processo pelo qual a sociedade forma seus membros à sua imagem e em função de seus interesses”. Neste sentido, a formação educativa dos sujeitos deve conduzi-los à integração social para que a própria sociedade se beneficie. O autor argumenta ainda que o processo educativo apresenta uma contradição e conseqüentemente um desafio: ao mesmo tempo em que é necessário ensinar o conhecimento formal, em uma perspectiva crítica, é preciso incentivar a negação do próprio conhecimento para que outros saberes sejam criados, substituídos ou aprimorados.

Podemos afirmar que quanto mais conhecimento a humanidade produz, mais o trabalho educativo deve garantir as condições para que esse conhecimento seja ensinado.

Contudo, a “materialidade da ação educativa” segundo Saviani (2012), apresenta influência determinada pela classe dominante na sociedade contemporânea que dificulta o trabalho do professor, uma vez que a descontinuidade na prática educativa, a falta de autonomia e as próprias objetivações construídas – fruto das raízes históricas no trabalho docente – acarretam o comprometimento da qualidade do ensino.

Entendemos que a divisão social do trabalho aparece igualmente no trabalho do professor, uma vez que a ação de executar o ensino se separa da ação de planejá-lo, pois o planejamento do professor é, em sua maioria, prescrito por pessoas que muitas vezes não se

relacionam diretamente com a realidade vivenciada, e que se encarregam de pensar o que os alunos precisam aprender.

Nos casos em que professores desenvolvem o trabalho com prescrições metodológicas e não apresentam uma visão crítica sobre a realidade e as condições objetivas, tendem a serem meros aplicadores de conhecimento ao invés de formadores do conhecimento, segundo uma perspectiva crítica.

Quando a educação fica submetida aos interesses dominantes, o trabalho do professor apresenta elementos de uma prática alienada, pois ele não faz o que pensa, a sua atividade não condiz com o discurso. Por vezes, nem o seu discurso lhe pertence (MAZZEU, 1998), pois trabalha para se objetivar de elementos estranhos ao seu trabalho, perde-se de sua prática, o que a torna sem sentido e com motivos secundários a humanização. Assim, o seu trabalho não apresenta funcionalidade social, contradizendo até os princípios de Vieira Pinto (2007) quanto à dialeticidade do conhecimento formal, já explicitado anteriormente.

Podemos afirmar que as raízes dessas relações no trabalho do professor são decorrentes da alienação existente nas relações de trabalho, as quais foram se reproduzindo e perpetuando na sociedade e muitas vezes não nos damos conta de que ela existe ou como se manifesta. Por isso temos dificuldades em modificar e transformar as condições que nos impedem de melhorar o trabalho. Tendemos a ficar na superficialidade dos problemas e não mergulhamos com profundidade para descobrirmos o que são essas relações, como influenciam e inviabilizam o trabalho humanizador.

Acreditamos que se o professor tiver conhecimento das relações de alienação e manifestar consciência sobre a importância da sua atividade, poderá realizar ações de planejamento para orientar o ensino de forma significativa, a fim de que os resultados da prática pedagógica correspondam à humanização, tanto no seu trabalho, quanto no aluno no processo de formação.

Para que a atividade de ensinar possa ser mais humanizadora, entendemos que a consciência dessas relações sociais – nas quais se realizam o trabalho – facilitaria o desenrolar dos objetivos para que o professor planeje o ensino na tentativa de favorecer o processo de humanização.

Percebemos o plano de ensino como um instrumento de trabalho que está além de nortear a própria prática docente e, por isso, não pode se reduzir a uma simples atividade burocrática, pois por meio dele poderíamos repensar novos caminhos para o ensino, caso os professores materializassem as ideias de seu trabalho, sobretudo as que foram bem sucedidas, para dialogarmos e revisarmos as suas intenções no alcance dos objetivos.

Compreendendo que o trabalho do professor é uma atividade cujo significado corresponde a uma necessidade social, torna-se necessário compreender os processos, bem como considerar como os motivos geradores de sentido são formados para que as ações conduzam a sua finalidade.

## **1.2 – A Atividade**

Como vimos no capítulo anterior, a atividade é uma função prática que é estruturada nas relações sociais, pelo trabalho – mediador entre o homem e a natureza – e que se diferencia da atividade animal pela intencionalidade com que ele é desenvolvido e pela sua produtividade que decorre das relações construídas no processo social.

Compreendemos que à medida que o homem transforma a natureza, cria meios para a realização do trabalho, desenvolve a linguagem, a qual compõe um sistema de signos determinados nessas relações e que se tornam um instrumento para que as objetivações sejam apropriadas e transmitidas aos outros (LEONTIEV, 2004; MARX, 1996).

Segundo os autores que desenvolvem o conceito de atividade (LURIA, 2001; LEONTIEV, 2004; MARTINS, 2013), entendemos que a imagem se forma na consciência a partir da realidade, isto é, ela se fixa e se condiciona possibilitando ações futuras de modo que o homem materialize a “própria consciência”.

Esse processo em que o homem se apropria e interioriza as objetivações na vivência social possibilita a produção de novas necessidades, motivando-os a realizarem ações que estão além do suprimento das necessidades básicas de sobrevivência (LURIA, 2001); ou seja, elas não ocorrem diretamente ligadas aos motivos biológicos, visto que são realizadas pelas necessidades consideradas “superiores” ou “intelectuais”.

As necessidades cognitivas são impulsionadas para a satisfação de necessidades construídas pelos homens no processo histórico e cultural, e manifestam a aquisição de novos conhecimentos sobre a realidade e sobre si mesmo. O homem é capaz de refletir sobre as condições objetivas, interpretá-las e tomar decisões que o beneficiem, tanto de forma individual quanto coletivamente.

A atividade humana consciente permite que o homem perceba os resultados da sua experiência e se planeje para evitar a extinção de sua espécie, e mais, transmite o conhecimento aos seus descendentes, os quais são decorrentes da sua experiência sócio-histórica (LEONTIEV, 2004; MARX, 2004).



Compreendemos que no trabalho educativo, o professor é um trabalhador intelectual, cuja atividade se divide em uma série de etapas objetivas, as quais tem a finalidade de formar sujeitos capazes de atuar na sociedade com responsabilidade, tendo em vista as apropriações do conhecimento humano adquirido no processo escolar.

O significado do ato educativo consiste na apropriação da natureza humanizada para que o sujeito se humanize e garanta o ensino às gerações futuras.

O trabalho humano traz em si uma intencionalidade, a qual possibilita ações que decorrem para o alcance dos objetivos. Contudo, o agir humano também manifesta aspectos positivos e negativos sobre a estrutura da sociedade, pois o seu trabalho pode ter como consequência a humanização ou a alienação nesse processo de construção histórica.

A ação intencional no trabalho do professor serve para que suas ações conduzam o aluno para a totalidade do ensino, ou seja, deve favorecer a aprendizagem de modo que ele compreenda as diferentes esferas das relações sociais existentes e possa agir em prol não só da sua individualidade, mas da coletividade dada pela natureza humana, visto que vivemos em um processo de formação.

Por atividade, designamos os processos psicologicamente caracterizados por aquilo a que o processo, como um todo se dirige (seu objeto), coincidindo sempre com o objetivo que estimula o sujeito a executar esta atividade, isto é, o motivo (LEONTIEV, 2001, p. 68).

Compreendemos, segundo Leontiev (2004), que a atividade humana é polifásica e pode ser realizada por meio de várias ações. Contudo, podemos afirmar que nem sempre a finalização de uma atividade representa que o objetivo dela foi alcançado. Entendemos que a atividade sempre apresentará um produto e o motivo que a impulsionou agirá sobre o resultado.

Para Leontiev (2001) a atividade não se desvincula de um motivo, mesmo que este não apareça de forma consciente. Enquanto o motivo não se manifesta como tal, apresenta-se apenas como objeto que satisfaz uma necessidade. A partir do momento que há essa relação entre a necessidade e o objeto, ou seja, essa consciência, o motivo faz com que o sujeito desencadeie ações para a realização da atividade e deste modo atribui sentido.

Observamos que uma atividade apresenta uma série de motivos e que são eles que impulsionam o sujeito a agir para que o indivíduo se objetive no ato de produzir a vida material ou cognitiva (cujo produto origina uma representação ideal da realidade, ou seja, um conceito) (LEONTIEV, 2001; 2004).

O motivo exerce papel fundamental para a atividade, mesmo que ele não se relacione diretamente com o seu produto final, e pode-se dizer que há uma reciprocidade entre os seres

humanos nas relações de produção, pois um se apropria do trabalho do outro fazendo com que novos motivos emergjam neste processo e assim novas necessidades sejam atendidas.

Podemos representar a estrutura da atividade da seguinte forma:

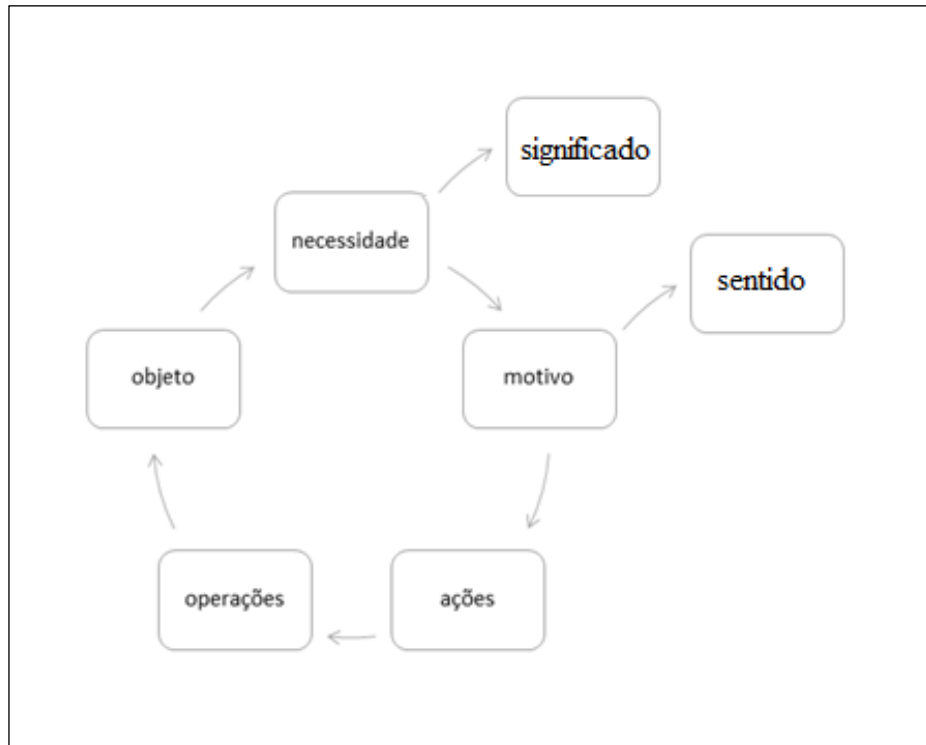


Fig. 1: Representação da estrutura da atividade – elaboração própria segundo Leontiev.

Fonte: LEONTIEV (2004).

Compreendemos que a atividade humana sempre parte de uma necessidade, é guiada pelos motivos e é intencional, pois está relacionada ao significado. Assim, precisa de um planejamento para que as ações e operações conduzam à finalidade (objetiva). Os motivos direcionam a atividade para o objeto ou produto, cujo sentido empregado resultará na alienação ou humanização, pois isso depende do quanto o sentido pelo qual ela se moveu se aproximou do significado (LEONTIEV, 2004).

Observamos, a partir da fundamentação teórica, que desde os primórdios o trabalho gera uma satisfação pessoal e coletiva à medida que beneficia a sociedade e envolve diferentes relações de produção. Sendo o trabalho do professor uma necessidade social, o sentido de sua atividade deve corresponder à formação de novos homens para a prática social e isso constitui o significado do trabalho educativo.

Assim, compreendemos que quanto mais o professor perceber o produto do seu trabalho objetivo, mais se realizará na sua atividade e contribuirá para a coletividade mediante a formação dos sujeitos. Contudo, considerando a capacidade humana de antever os resultados da ação na mente antes da atividade, apontamos como caminho para o trabalho do

professor a significativa importância para a ação de planejar neste processo da atividade de ensino.

Sabemos que a intenção do planejamento no trabalho do professor é a de organizar o ensino para garantir a aprendizagem do aluno. Quando o professor realiza a ação de planejar motivado pelo êxito para se objetivar dos resultados, podemos dizer que planejar se relacionou com o objetivo da atividade – neste caso com o produto do seu planejamento (objeto da atividade – plano de ensino), ou seja, se utilizou de um instrumento de trabalho.

A “ação é um processo cujo motivo não coincide com seu objetivo (isto é, com aquilo para o qual ela se dirige), mas reside na atividade da qual ela faz parte” (LEONTIEV, 2001, p. 69), ou seja, planejar não é o motivo da atividade, o motivo (principal e humanizador da atividade) é fazer com que o aluno se aproprie do ensino (formar homens), portanto planejar não se relaciona com o aluno, mas é fundamental para que haja a aprendizagem significativa.

Contudo, Leontiev (2001) aponta que uma ação também pode se transformar em atividade e isso pode ser favorável no processo de trabalho, pois a ação assume uma nova condição – a de atividade –, passando a ter outro objetivo e a desencadear novos motivos para ações da realidade.

Há uma relação particular entre atividade e ação. **O motivo da atividade, sendo substituída, pode passar para o objeto (o alvo) da ação, com o resultado de que a ação é transformada em uma atividade.** Este é um ponto excepcionalmente importante. **Esta é a maneira pela qual surgem todas as atividades e novas relações com a realidade.** Esse processo é precisamente a base psicológica concreta sobre a qual ocorrem mudanças na atividade principal e, conseqüentemente, as transições de um estágio do desenvolvimento para outro (LEONTIEV, 2001, p. 69, grifo nosso).

Assim, no caso dessa ação de planejar no trabalho do professor se converter em atividade, ela passará a ter um fim em si mesma e, portanto, o objetivo atenderá a especificidade dela. Consideraremos, por exemplo, o planejamento enquanto atividade proposta no ambiente escolar por um superior imediato.

Nessas condições, o objetivo da atividade pode levar o professor a cumprir apenas a finalidade de elaborar um documento para ser entregue, visto que o motivo principal que o leva a executá-lo se relaciona ao salário – meio pelo qual ele satisfaz as suas necessidades. Uma vez que a sociedade é capitalista, na qual prevalecem os interesses particulares e o sujeito recebe de acordo com o tempo de trabalho na escola e não pelo produto de sua atividade, os professores sabem que esse documento é arquivado e não será lido e, deste modo, desenvolve a ação de planejar em outro momento que seja significativo para ele, como citado no primeiro exemplo.

Nesta perspectiva, o planejamento no trabalho do professor precisa ser realizado enquanto ação, porque a finalidade do objeto da atividade de ensinar é o ensino. De forma contrária, quando o planejamento se torna atividade, as ações se distanciam do objeto passando a ter outro objetivo. Por isso, do ponto de vista do trabalho do professor, essa mudança de ação em atividade pode comprometer o produto.

Observamos que quando o planejamento é motivado por algo que seja distante da intencionalidade do objeto, como por exemplo, planejar apenas para cumprir com uma tarefa precisamente colocada por alguém (burocratizada), ou por motivo que não corresponda ao significado da atividade, ele se torna esvaziado, pois o sentido não condiz com o significado e por isso se torna uma prática alienada.

A partir da compreensão de que toda atividade está articulada a um sistema de motivos os quais desencadeiam ações ou atividades, é necessário explicar que nesse sistema existem os **motivos compreensíveis** e os **eficazes**; sendo que os primeiros não se relacionam *a priori* com o objeto – pois se referem à consciência do sujeito quanto a sua ação – já os segundos, que ao serem reforçados possibilitam o andamento da atividade para o objeto e por isso se tornam eficazes (LEONTIEV, 2011).

Para compreendermos os **motivos compreensíveis**: o professor manifesta a consciência de que o planejamento da prática pedagógica é necessário para alcançar seus objetivos, compreende que os resultados seriam satisfatórios se analisasse e reorganizasse frequentemente a sua prática e que esse plano ajudaria na organização do trabalho.

Contudo, sabe também que essa atividade demanda tempo, e existem uma série de fatores da realidade escolar que dificultam essa ação: cobranças, exigências, ausência de feedbacks e orientações; os quais inviabilizam a sistematização do planejamento, fatores das condições objetivas que interferem no sentido pessoal pelo qual ele o realiza.

Essa **consciência** atrelada às **condições objetivas** não faz com que ele desenvolva a sua atividade, visto que as condições reais de trabalho acabam interferindo nos motivos que geram as ações no trabalho do professor, a menos que isso fosse reforçado com outro motivo para que se materializasse e resultasse no produto objetivo da sua ação. Esse motivo seria o chamado **motivo eficaz**.

Acreditamos que o motivo eficaz não se relaciona apenas com a questão salarial, embora ela seja necessária e importante para o desenvolvimento na sociedade, mas se refere também às relações humanizadoras entre as pessoas no próprio trabalho, pela valorização do grupo (troca de experiências, conversas, teorização da prática). Observamos que o planejamento é realizado, por meio de relações alienantes, como por exemplo, pelo salário,

medo da punição, pela necessidade de se destacar perante o grupo, por algum interesse em assumir cargo de chefia etc., - pois o ser humano apresenta inúmeros motivos, inclusive segundo os interesses particulares característicos da sociedade capitalista.

Embora confirmamos que existam essas relações alienantes no trabalho do professor, não podemos desconsiderar a eficácia desses motivos para que a prática pedagógica aconteça. Deste modo, retornamos a questão colocada na justificativa desta pesquisa, apenas para refletirmos: Para que, para quem e por que, os planos de ensino são elaborados, para direcionar o trabalho do professor ou para constar como atividade realizada e cumprida?

Compreendemos que haja necessidade de que as relações sociais se modifiquem para que o professor apresente uma motivação que seja eficaz no trabalho de ensinar e o sentido do plano de ensino se aproxime do significado do seu trabalho de modo que favoreça o processo de ensino/aprendizagem e seja humanizador.

### 1.2.1 - O Sentido e o Significado

Para Leontiev (2001), o sentido indica o caminho de ações para que o indivíduo se objetive e se aproxime do significado da atividade – significado construído e legitimado no processo sócio-histórico.

Tomemos como exemplo o trabalho do professor, no qual o **ensino** se constitui do **significado** da atividade. Entendemos que quanto mais ela for motivada e dirigida pelo significado social que representa, mais humanizados se tornarão os sujeitos dessa sociedade, se considerarmos os estudos de Luria (2001), Vigotski (2001; 2013) e Leontiev (2004) quando afirmam que o sujeito se desenvolve, reage e se comporta a partir da sua percepção do meio em que vive, pois nele estrutura e organiza o seu psiquismo.

Segundo Leontiev (2001), os motivos determinam o sentido pessoal que o indivíduo cria entre ele e sua atividade mediante as condições objetivas e as relações sociais em que é realizado. Assim, entendemos que o sentido pessoal se relaciona diretamente com os fenômenos objetivos conscientizados.

De acordo com Asbhar “o sentido não é algo puro, uma criação metafísica da mente dos homens. Ao contrário, todo sentido é sentido de algo, é sentido de uma significação” (ASBAHR, 2005 p. 111) e neste caso aponta que sentido e significado são elementos diferentes embora estejam ligados, à medida que o sentido da atividade apenas se manifesta no significado.

Para Leontiev (2004, p. 104), o sentido que o indivíduo atribui a sua atividade não interfere no significado construído, pois ele já é dado socialmente. A relação que há entre sentido e significado é que o primeiro determina se as ações conduzirão ao significado da atividade, ele se “exprime” nas significações; já as significações podem despertar sentidos diversos em indivíduos diferentes, como por exemplo: um fato histórico existe por si, mas pode influenciar o sentido pessoal de cada indivíduo na atividade.

Uma pessoa pode conhecer muito bem um fato histórico e compreender de igual forma a significação de alguma data histórica, mas essa data pode, ao mesmo tempo, ter um sentido diferente para uma pessoa – um para um jovem que ainda não saiu da escola, outro para o mesmo jovem que está entrando num campo de batalha, pronto se necessário, a sacrificar sua vida (LEONTIEV, 2001, p. 73).

De acordo com Leontiev (2001), consideramos que o indivíduo é quem atribui sentido a sua atividade dependendo dos seus motivos em realizá-la. Os motivos correspondem à consciência que ele manifesta sobre a realidade. Assim, para que a sua atividade indique um resultado mais humanizador, o sentido precisa se relacionar com o significado; quando a atividade apresenta motivo decorrente do interesse individual apenas, estes que são reforçados pelas relações capitalistas e de classes, reproduz a alienação.

Para Duarte:

Essa dissociação entre o sentido e o significado não tem origem na subjetividade individual do operário ou do capitalista, **mas sim nas relações sociais objetivas nas quais se insere a atividade de cada um deles**. São essas relações que reduzem à condição de mercadoria tanto a força do trabalho do operário quanto o produto de sua atividade (DUARTE, 2013, p. 92, grifo nosso).

Duarte (2004) considera que esse processo de ruptura entre significado e sentido impede que o indivíduo se objetive na sua atividade de forma significativa porque ao transformar a sua força de trabalho em mercadoria se dissocia do conteúdo dela. Comprendemos, portanto, que se o objetivo da sua atividade rumar apenas ao encontro do seu salário e não se relacionar com o motivo social do trabalho, manifesta alienação.

Reforçamos que o salário é condição fundamental para a sobrevivência humana e que não desconsideramos a sua essencialidade, mas ressaltamos a necessidade de resgatar o significado do trabalho para que os sujeitos não se reduzam à troca de mercadoria; mas se humanizem na sua atividade e sucessivamente deem condições para que outros se humanizem, porque se julgarmos que o que recebemos não coincide com o que merecemos e assim nos esquecermos do significado do trabalho educativo, estaremos perpetuando a alienação e impedindo a transformação da sociedade.

Deste modo, compreendemos que as relações sociais determinam o sentido da atividade visto que elas interferem nos motivos pelo qual o indivíduo age. À medida que as relações humanas se modificarem, abre-se a possibilidade para que nasçam novos motivos, e conseqüentemente, a mudança de sentido leve a um produto, no qual os indivíduos se objetivem nele de maneira humanizada, ou seja, de acordo com o significado do trabalho.

De acordo com Leontiev (2004, p. 180), o significado é uma relação criada e legitimada pelos homens a partir das suas produções históricas e culturais. A apropriação desse conhecimento se transforma em conceito que ao ser mediatizado pela linguagem e pela atividade dos homens faz com que eles se apropriem da sua significação.

Como, por exemplo, quando um homem se apropria de um instrumento construído para determinado fim, ele conhece a sua propriedade material e define a forma de operacionalizá-la, e nisso consiste a elaboração das suas capacidades cognitivas, pois interioriza uma relação a qual passa a utilizá-la na sua atividade prática.

Assim, pode-se dizer que a necessidade, o motivo, os meios (apropriação cultural) manifestam o sentido pelo qual a atividade se dirige, ou seja, para seu objetivo cujo significado fora determinado nessas relações sociais.

Compreendendo que o ser humano apresenta uma dimensão global e, segundo Leontiev (2004 p. 126), “a análise psicológica mostra que a atividade interior teórica possui a mesma estrutura que a atividade prática”, podemos entender que os indivíduos detêm a capacidade de assumir a prática (práxis) para o processo de produção material e exercê-la para o benefício do grupo e para si mesmo.

Contudo, quando há a ruptura entre a atividade ideal e a atividade prática, inviabiliza-se a objetivação do sujeito de maneira que o leve a humanização no seu trabalho, uma vez que essa separação tende a afastá-lo do significado da sua atividade.

De acordo com Leontiev (2004, p. 129), em uma sociedade capitalista essa separação se converte em alienação, pois os produtores da vida material não realizam o trabalho para garantir às condições objetivas necessárias a vida, mas transformam-se em assalariados que “são coagidos a vender a sua força de trabalho” para conseguirem se apropriar dos bens humanos, ainda que em condições mínimas ao que o seu trabalho produz.

Dessa forma, o trabalho adquire valor de salário, meio pelo qual o homem satisfaz a sua necessidade; o sentido aparece desvinculado do significado, visto que o salário se constitui de motivo principal e, portanto, a alienação do trabalho faz com que o resultado objetivo não se relacione com o motivo ideal da atividade.

[...] a significação social do produto do seu trabalho não está escondida ao operário, mas ela é estranha ao sentido que este produto tem pra ele. Se tivesse a possibilidade de escolher o seu trabalho, seria coagido a escolher antes de mais entre dois salários e não entre a tecelagem e a fiação (LEONTIEV, 2004, p. 131).

Consideramos que existe uma reciprocidade entre o salário e o trabalho no desenvolvimento da atividade, porém o que chamamos a atenção é que em algumas situações para o trabalhador alienado importa o salário que é pago pelo tempo trabalhado e não as consequências que a prática mal realizada traria para a sociedade.

O trabalho educativo apresenta uma finalidade social, portanto, ele evidencia um significado comum entre os homens, legitimado no decorrer do processo histórico-cultural, pois apresenta a mesma objetividade independente da sociedade em que o sujeito faça parte. Deste modo, sendo o ensino o objeto do trabalho do professor, os motivos e o sentido pessoal de sua prática precisam manifestar a proximidade com o significado para que haja a humanização.

Para Saviani (2012, p. 11), “a educação é um fenômeno próprio dos seres humanos”, pois é através dela que os homens conhecem e se apropriam das leis da natureza para produzir a materialidade e desenvolver a natureza humana, criando a cultura e as necessidades sociais.

Caso o professor não se relacione com o seu trabalho de forma significativa, o produto da atividade resulta em alienação e se reproduz continuamente no processo de trabalho, principalmente se forem reforçadas pelas mediações verbais, as quais podem interferir nos motivos e conseqüentemente, no sentido pessoal que o sujeito atribui a sua atividade.

Deste modo, compreendemos que toda a produção do saber acumulado pela humanidade – sobre as propriedades do mundo real – precisa ser ensinada às gerações posteriores a fim de que elas tenham domínio do conhecimento humano para que possam transformá-lo a partir do que a humanidade já produziu.

Podemos dizer que cada indivíduo aprende a ser um homem. O que a natureza lhe dá quando nasce não lhe basta para viver em sociedade. É lhe ainda preciso adquirir o que foi alcançado no decurso do desenvolvimento histórico da sociedade humana (LEONTIEV, 2004, p. 285).

Deste modo, a necessidade do ato educativo torna a atividade de ensinar imprescindível para a humanização, pois a educação é o processo em os homens produzem outros homens para dar continuidade à história da humanidade, visto que o ensino não ocorre por meio de fatores biológicos, mas por meio das relações sociais.

Compreendendo a dinâmica social, a qual envolve um conjunto de fatores para que o trabalho se desenvolva, sobretudo o trabalho de ensinar para que ele alcance a finalidade de forma significativa e, mais ainda, considerando a capacidade de planejamento do professor



observaremos qual a perspectiva deste instrumento de trabalho para os autores que estudam o tema.

### **1.2.2 – O Planejamento na atividade do professor para ações significativas**

De acordo com Sacristán (1998):

Plano indica a confecção de um apontamento, rascunho, croqui, esboço ou esquema que representa uma ideia, um objeto, uma ação ou sucessão de ações, uma aspiração ou projeto que serve como guia para ordenar a atividade de produzi-lo efetivamente (SACRISTÁN, 1998, p. 197).

Segundo este autor, o sistema educacional apresenta níveis de planejamento, os quais abrangem desde aspectos de âmbito nacional àqueles que são elaborados em uma extensão menor, que no caso da escola, são os planos de ensino, objeto de estudo desta pesquisa, ou seja, o planejamento que norteia a atividade do professor e que circunscreve os meios pelos quais o professor atinge os seus objetivos.

Observamos que a importância da ação de planejar no trabalho do professor reside na atenção deste profissional para a sua prática de ensinar, visto que ela precisa ser intencional e não imediatista e, portanto, deve se tornar um instrumento, um meio para organizar e direcionar a realização do trabalho docente.

A ideia da instrumentalização do plano de ensino está fundamentada na mediação que os instrumentos possibilitam entre o trabalho e o resultado esperado na atividade. O instrumento deve ser funcional na tentativa de aprimorar o trabalho do professor.

Para Leontiev (2004) o instrumento é:

O meio de trabalho, diz Marx, é uma coisa ou um conjunto de coisas que o homem interpõe entre ele e o objeto do seu trabalho como condutor de sua ação. O instrumento é, portanto, um objeto com o qual se realiza uma ação de trabalho, operações de trabalho (LEONTIEV, 2004, p. 88).

Deste modo, Sacristán (1998) aborda que o planejamento é uma prática importante no trabalho do professor, pois é o momento em que ele pensa a prática antes de realizá-la. Nesta ação considera os elementos da sua experiência profissional para ordenar os passos, e as formas de ensinar o conteúdo. Organiza o tempo, seus limites, circunstâncias em que ocorrerá o ensino, bem como os recursos que são viáveis para a efetivação da prática.

Corroboramos com Sacristán (1998) e Leontiev (2004) quando pensamos que o plano de ensino deve ser um instrumento no trabalho do professor, pois materializar a ideia em um produto que atenda a uma funcionalidade viabilizaria o aprimoramento do trabalho e possíveis intervenções para melhorar sua qualidade. Em algumas situações, os professores organizam a

sua atividade de ensino adaptando os conteúdos à maneira como acreditam fazer sentido para o aluno, porém isso dificilmente é compartilhado, pelo fato do professor trabalhar isoladamente.

Embora o plano nunca determine totalmente a prática, ele possibilita que sejam visualizadas as consequências e os possíveis resultados para que o professor saiba tomar decisões no processo que conduzam à aprendizagem do aluno.

De acordo com Luckesi (2008), a prática do planejamento na educação escolar é realizada como parte de uma atividade sem comprometimento, pois se desconsideram os princípios filosóficos e políticos que a norteiam, como se fosse um documento com técnicas para obter o resultado esperado, não importando as condições em que se realiza o trabalho docente.

Dessa forma, a ação de planejar se esvazia uma vez que não se discute sobre o significado social da atividade de ensinar e muito menos avalia suas consequências.

A glória, por vezes, daqueles que se dedicam à atividade de planejar situa-se na perfeição do projeto elaborado e não na criticidade com que os fenômenos sociais envolvidos são abordados. Uma manifestação desse processo tem a ver com o aumento e aperfeiçoamento das técnicas de planificar (modelos, fórmulas, esquemas, tipos de controle), **mas não com o aperfeiçoamento do ato político, que é o ato de planejar** (LUCKESI, 2008, p. 107, grifo nosso).

Deste modo, ao transformar o planejamento em uma atividade puramente técnica, sem levar em consideração a natureza política e social que a envolve, faz com que o ensino ao invés de se tornar algo emancipador e com fins positivos, caminhe em sentido contrário, pois simula um ensino que na realidade não é crítico, ou transformador da sociedade, mas algo que a reproduz e a mantém como está.

Luckesi (2008) afirma ainda que:

Há um senso comum que impera, especialmente na atividade educativa: de que o ato de planejar é um ato simplesmente técnico. **Essa postura parece ser tão "natural" que os educadores, ao planejarem suas ações, na maior parte das vezes não se perguntam a que resultados políticos podem conduzir suas ações.** Definem eficientemente os modos de agir de um determinado projeto e descansam em paz, esquecendo-se daquilo que ENGELS disse: que a "natureza" (e a sociedade), a médio e longo prazo, se vingam das ações que nós praticamos sem uma visão de totalidade, ou seja, os resultados, de positivos que pareciam ser, passam a ser negativos; ou, até mesmo, que atos aparentemente positivos no nível individual ganham características negativas no nível coletivo (LUCKESI, 2008, p. 108, grifo nosso).

Compreendemos que para este autor, o planejamento precisa ser um instrumento no trabalho do professor que apresente caráter político-social, científico e técnico, ou seja: os primeiros para que ele atenda a uma finalidade social, visto que a educação enquanto atividade especificamente humana surgiu para cumprir com esse objetivo e a ação de planejar

é algo imanente aos seres humanos; científico, por ser uma atividade cujo conhecimento histórico da humanidade precisa ser levado em consideração e técnico, pensando na sua funcionalidade da prática educativa.

Para a realização desses planos de ensino, observamos na prática do trabalho docente que o planejamento no trabalho do professor é dividido em dois momentos: o primeiro que inclui uma necessidade coletiva, pois deve ser realizado entre os envolvidos no sistema educacional e o segundo que é o planejamento individual (SACRISTÁN, 1998).

No primeiro momento, os professores precisam conhecer as demandas sociais da sua clientela para que definam o conteúdo do currículo e as formas de organizá-lo. Também são definidos os conteúdos, os objetivos gerais, metodologia e formas de avaliação. No segundo momento, de forma individual, cada professor define suas estratégias para realizar o trabalho, as quais levarão ao objetivo a ser alcançado, é uma prática que exige constante movimento e reflexão.

De acordo com Sacristán (1998) os planos individuais ou em grupo devem considerar as metas, a escolha de conteúdos e a organização de objetivos comuns.

De acordo com Luckesi (2008), Sacristán (1998), Vasconcellos (2014), Menegolla e Sant'Anna (2012), podemos afirmar que o planejamento como instrumento do professor apresenta lacunas na sua utilização, uma vez que estudos ainda demonstram o quanto o resultado dessa ação/atividade precisa ser visto sob uma nova perspectiva para que possa ser desempenhado significativamente pelos professores no direcionamento de suas ações pedagógicas.

Segundo Vasconcellos (2014), a realidade educacional vem apresentando um grande problema social, pois não atinge a sua finalidade educativa mediante os índices de evasão e repetência ou a baixa qualidade da aprendizagem e, o que é pior, os professores não se objetivam no seu trabalho de forma humanizadora, pois se desgastam muito e muito pouco conseguem realizar nesse contexto em que as relações alienantes se perpetuam e que são desconsideradas como um problema efetivo.

Deste modo, enfocamos que o trabalho do professor apresenta duas dimensões: a objetiva e a subjetiva, sendo que a primeira se refere às condições materiais da própria realidade e a segunda depende do próprio sujeito quanto à clareza do significado do seu trabalho – enquanto função social. Entendemos que essas duas dimensões mantêm relação entre si e que uma depende da outra.

O professor não tem compreensão do seu trabalho na complexidade que ele implica; está alienado do seu quefazer pedagógico: foi expropriado do seu

saber, situação esta que o desumaniza, deixando-o a mercê de pressões e ingerências, de modelos que são impostos como ‘receitas prontas’, impossibilitando um trabalho significativo e transformador, levando-o, por consequência, ao sofrimento, ao desgaste, ao desânimo, ao descrédito quanto à educação, à acomodação, à desconfiança, chegando mesmo a falta de companheirismo e de engajamento em lutas políticas e até sindicais (VASCONCELLOS, 2014, p. 25).

A partir da problemática no trabalho do professor, Vasconcellos (2014) explica que o planejamento na atividade docente pode ser um aliado para que as ações possam se concretizar e, deste modo, serem avaliadas para as possíveis intervenções e estratégias que facilitem o ensino dos conhecimentos aos alunos.

De acordo com este autor, os professores apontam que não é possível planejar porque a realidade é muito dinâmica, consideram que a falta de recursos e de tempo se tornam um empecilho, acreditam que o planejamento não passa de mera formalidade, culpabilizam outros agentes pela falta de compromisso, ora consideram que o processo não é participativo e outros ainda julgam que não seja necessário planejar; em outras palavras não veem sentido na sua realização.

Ainda com essa problemática, Vasconcellos considera que:

No interior da academia, podemos perceber um certo desprezo pela temática do planejamento: há um vazio cultural neste campo, pouca produção específica, ao contrário de outras temáticas como política educacional, avaliação, formação de professores, processo de conhecimento e, mais recentemente, até mesmo de currículo (VASCONCELLOS, 2014, p. 15).

Segundo Menegolla e Sant’Anna (2012), há indicadores de que as dificuldades que os professores apresentam na prática do planejamento estão ligadas às relações de trabalho vivenciadas no ambiente escolar, as quais interferem na motivação das ações de planejamento, pois eles não têm autonomia para conduzir o seu trabalho.

Para estes autores, uma das causas apontadas pelos professores sobre o planejamento, enquanto documentos que são construídos sem a reflexão necessária, é devida a pouca funcionalidade pedagógica.

De acordo com Menegolla e Sant’Anna (2012, p. 41) “parece que há uma ideia de que o planejamento é desnecessário e inútil por ser ineficaz e inviável na prática” do professor, por ser mera burocracia escolar, fator que separa o sentido pessoal do significado do trabalho, pois essa ideia internalizada se constitui em parte da motivação do professor:

A inutilidade e a ineficiência são lamúrias e lamentações comuns dos professores, quando convocados para planejar suas atividades docentes. Para que planejar? **Sempre é a mesma coisa. Nada muda.** Eu sei o que devo ensinar. Está tudo no livro (MENEGOLLA; SANT’ANNA, 2012, p. 41).

Para a compreensão de como percebemos a atividade de ensinar e o processo de planejamento, tomemos como parâmetro a seguinte representação:

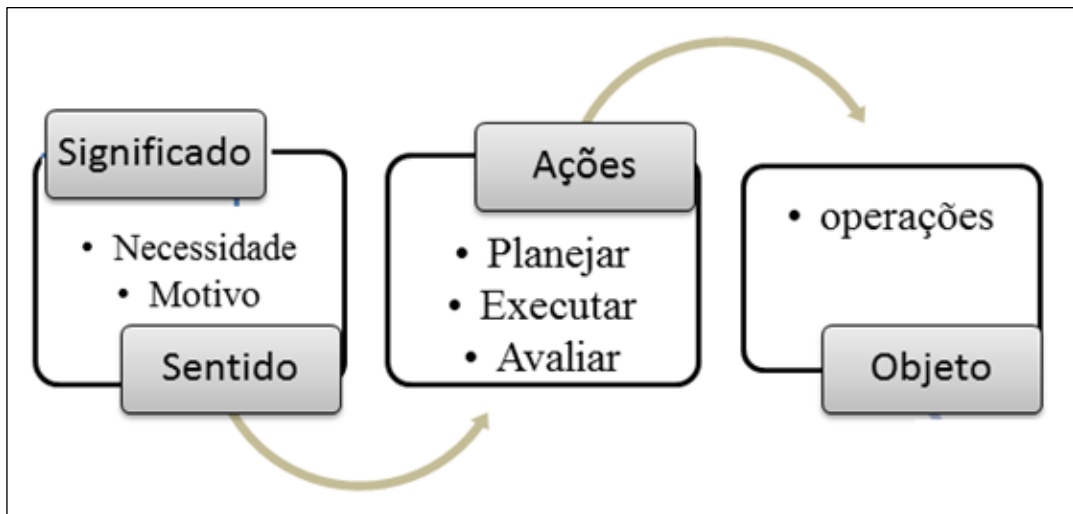


Fig. 2 – Representação do movimento na atividade de ensinar.

Fonte: Elaboração própria relacionada à Teoria de Leontiev.

Voltemos a explicar o planejamento enquanto ação da atividade no trabalho do professor.

Entendemos que a necessidade do trabalho do professor se relaciona ao ensino dos conhecimentos humanos para outros sujeitos sociais. Essa atividade apresentará diversos motivos para atender o seu objetivo (formar homens). Para isso, o professor precisa desenvolver várias ações a fim de alcançar o produto (homem ensinado) e deste modo alcançar a finalidade do seu trabalho cujo significado é o ensino (legitimado pelos homens no processo histórico-social).

Enquanto que a ação de planejar está no interior desta atividade, observamos que as ações para alcançar o seu objetivo ocorrem de forma articulada, pois uma ação estabelece relação de interdependência com a outra e no caso de uma ação não se relacionar com a outra dentro da atividade ocorre a alienação, ou seja, o esvaziamento do conteúdo da atividade.

Quando o planejamento é elaborado enquanto atividade, o seu objetivo – em dadas condições da realidade – não condiz com o objetivo da atividade de ensinar, mas apresenta a finalidade de entregar o documento à escola para cumprir uma “ordem” e, portanto, é realizado de forma superficial, pois o sentido se distancia do significado da atividade de ensinar.

Principalmente se as relações hierárquicas impuserem limites na liberdade do professor em buscar novos mecanismos e estratégias para o ensino, fazendo dele um mero

aplicador de tarefas, o que consideramos alienação, o professor não se sente dono do seu trabalho e, portanto, não se responsabiliza, diretamente, pelos os resultados.

Essa separação entre o significado e o sentido pessoal empregado na atividade do planejamento leva a um produto – instrumento que conduz a prática – quase sem importância. Claro que não podemos generalizar todas as realidades educativas, mas existem situações em que isso acontece e por isso torna-se necessário que tenhamos um olhar para intervir nesta realidade.

Compreendemos que a ação de planejar não deva ser realizada de maneira simplista ou apenas para cumprir uma finalidade burocrática, mas deve antever de fato quais os meios, os recursos e estratégias para alcançar os objetivos da faixa etária com a qual se trabalha, levando-se em consideração o caráter político-social da formação do sujeito.

A ação de planejar no trabalho do professor deve ser realizada de forma individual, mas também coletiva, pois exige discussões e trocas de experiências – essas ações fortalecem o sentido do trabalho coletivo e motivam o grupo ao significado real da atividade. Consequentemente o resultado será de uma prática mais humanizadora.

Para isso, é necessário que o professor tenha objetivo a ser alcançado; saber o que é necessário fazer, traçar as estratégias; visualizar os recursos possíveis; identificar a forma de avaliar os resultados para replanejar a sua prática, como explicam Menegolla e Sant’Anna (2012).

Mazzeu (1998) aponta uma direção para a formação de professores quanto à prática pedagógica segundo a perspectiva crítica e sugere que a atividade docente seja realizada com base na prática social, uma vez que os alunos estão inseridos na sociedade e futuramente desempenharão ações nesta mesma sociedade. Ele afirma que o professor precisa compreender as relações sociais que envolvem o trabalho e a história de modo que domine os conceitos científicos e a arte por ser o mediador do conhecimento no trabalho educativo.

O autor argumenta ainda que o professor precisa se apropriar de instrumentos e de um discurso significativo para orientar e organizar o trabalho pedagógico. Sabe-se que a realidade é dinâmica, contraditória e nas suas condições objetivas consubstancia novas relações que certamente acometem a atividade do professor, porém, a intencionalidade das ações advindas das reflexões e análises, até mesmo com a experiência profissional, intensifica as chances de acertos na atividade de ensinar.

Quanto mais, o planejamento for organizado e sistematizado, mais favorecerá as ações e as reflexões da prática educativa de modo que o professor possa rever a sua metodologia para adequá-las a novas possibilidades de ensinar.

A ação de planejar no trabalho do professor precisa ser uma prática consciente, intencional, o seu discurso precisa coincidir com o seu fazer, caso contrário, constitui-se de mero esvaziamento, como observou Mazzeu (1999) quando apontou elementos no discurso docente que não condiziam com as práticas pedagógicas. Essa incoerência afasta a atividade do professor de um trabalho significativo.

Percebemos que se o professor não questiona e realiza o trabalho sem compreendê-lo, perde-se de sua própria prática, conseqüentemente, o seu trabalho não é mais seu, mas para atender interesses alheios, acarretando na alienação do seu trabalho com relação a si mesmo, aos outros, na sua atividade e no produto dela.

Com a adequação do Ensino Fundamental para nove anos, o qual vincula crianças de seis anos no primeiro ano para iniciar o processo de alfabetização, torna-se imprescindível que os professores tenham a clareza das ações que pretendem realizar com esta faixa etária para alcançar os objetivos para que os resultados correspondam a uma prática significativa.

Deste modo, corroboramos com Leontiev quando diz:

Antes de nos pormos a caminho examinamos a situação, vemos as possibilidades de que dispomos e escolhida uma delas, estabelecemos um determinado plano. Ou seja, a escolha da solução acertada para um determinado problema depende de nós próprios. Não nos limitamos a satisfazer automaticamente uma necessidade, sem fazer o seu estudo prévio, mas pelo contrário, escolhemos conscientemente, comparando distintas formas de alcançar o objetivo (LEONTIEV, 1972, p. 18).

Assim, compreendemos o quanto planejar deve ser uma prática cujo produto seja o instrumento no trabalho do professor, porque se o professor não tiver clareza do significado do seu trabalho, intencionalidade e empenho, a atividade torna-se fragmentada e sem o sentido que humaniza.

Ressaltamos a importância do planejamento no trabalho do professor para que o ensino seja orientado de modo que os alunos sejam sujeitos participantes desta atividade, pois todos passarão pelo ato educativo e o resultado da atividade sempre apresentará humanização e alienação, pois a educação é dialética. Contudo, enfatizamos que se intensificarem mais ações no sentido da humanização do trabalho, mais este elemento aparecerá no seu produto e, portanto, será mais significativo.

Se a significação social da atividade pedagógica é garantir que os alunos se apropriem do conhecimento não-cotidiano, e a finalidade direta de sua ação é produzir desenvolvimento psíquico, cabe ao professor organizar sua prática de maneira a dar conta desses objetivos (ASBAHR, 2005, p. 114).

Quando o professor planeja a sua atividade, prevê as suas ações antecipadamente. Isso gera uma satisfação pessoal à medida que ele idealiza o resultado final da sua prática, a qual

se torna produto do seu trabalho. Neste sentido, as ações realizadas para atingir a finalidade comunicam um sentido para o outro sujeito social – que no caso é a própria sociedade – e em se tratando de escola, o trabalho do professor comunica aos seus pares a continuidade do processo educativo visto que outros receberão os alunos nos anos subsequentes.

O sentido humanizador da atividade se consolida no grupo por meio de ações do próprio grupo. Deste modo, o trabalho e o resultado podem ser mais humanizadores ou mais alienados, tudo depende das motivações que o sujeito agrega nas relações criadas entre ele e o grupo social.



## 2. METODOLOGIA

A partir do questionamento da prática sobre a finalidade do Plano de Ensino do Professor e do conhecimento das relações de alienação que permeiam o processo de elaboração e sua utilização na atividade de ensinar, levantamos a seguinte pergunta de pesquisa: Como esses processos de alienação se evidenciam na prática e no discurso dos professores?

Essa pesquisa procurou apresentar uma abordagem dialética, pois de acordo com Demo (2000), o estudo dialético apresenta a capacidade de perceber as “potencialidades imprevisíveis”, ou seja, assume o movimento que se opera nas relações detectando a realidade caótica estruturada e imprecisa, a qual assume paradigmas pelas objetivções em decorrência das ações dos sujeitos sociais que se reproduzem, imperceptivelmente, no processo.

Percebemos que nesta dinamicidade as relações de trabalho podem favorecer a humanização ou alienação, dependendo da força com que os discursos e práticas se cristalizam visto que a base material da humanidade se constitui “dentro de condições dadas” (DEMO, 2000, p. 103).

Deste modo, a fim de levantar os dados para complementar o estudo teórico, escolhemos uma cidade de pequeno porte do interior de São Paulo, com aproximadamente doze mil habitantes, a qual apresentava cinco escolas de ensino fundamental, sendo que quatro delas atendiam crianças de seis anos no primeiro ano do Ensino Fundamental. Por princípios éticos a cidade não será identificada a fim de preservar e não comprometer os participantes.

A escolha pelo local foi devido ao conhecimento sobre esta realidade quanto às questões que envolviam o planejamento, uma vez que observamos que inicialmente era realizado um planejamento coletivo e que após a implantação do material apostilado adotou-se uma nova forma de planejar.

Deste modo, as objetivções docentes que se consolidaram na atividade de planejar durante os anos com material apostilado estavam repercutindo nas ações dos professores quanto a esta prática. Neste momento em que se realizava a pesquisa, o material apostilado fora retirado das escolas por haver o questionamento por parte das autoridades da cidade se o manteriam ou não e, neste caso, os professores realizariam o seu próprio planejamento – o que consideramos um elemento positivo e humanizador – com as coordenadoras das respectivas instituições de ensino.

Contudo, havia uma dificuldade quanto à operacionalidade desta ação nas escolas, pois as coordenadoras das instituições de ensino haviam se efetivado no cargo há menos de um ano e o Departamento de Educação não contava com recursos humanos de suporte pedagógico suficiente para a formação e o acompanhamento dessas coordenadoras nas escolas municipais.

A escolha pelas participantes – alfabetizadoras de crianças de seis anos – foi devido à experiência enquanto professora dessa faixa etária, pois com a mudança do ensino fundamental para nove anos e a conseqüente entrada das crianças no ensino fundamental com seis anos, observamos que os professores ainda se sentiam desorientados quanto a sua prática no que se refere ao que ensinar; como ensinar; o que levar em consideração neste processo de ensino; e, principalmente, quando a estrutura física escolar não viabiliza condições estruturais que favoreçam o desenvolvimento dos alunos dessa faixa etária.

Essa pesquisa foi submetida e iniciada após a aprovação do Comitê de Ética desta Universidade e a autorização do Departamento Municipal de Educação, o qual foi esclarecido sobre a pesquisa e solicitado à permissão para a entrada nas unidades escolares a fim de conversar com os professores alfabetizadores e deste modo, solicitar a participação deles na pesquisa.

Todos os envolvidos foram informados e tomaram ciência do TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e estão assegurados pelas normas documentadas no CNS 466/12 e, portanto, os nomes dos participantes bem como o nome do município serão preservados por uma questão de natureza ética para que não haja prejuízos de qualquer ordem para os envolvidos. Esclarecemos que as participantes serão chamadas por nomes fictícios e prosseguindo com todas as observações éticas iniciamos a coleta de dados.

## **2.1 - Instrumentos para coleta de dados**

Os instrumentos utilizados para a coleta de dados da pesquisa foram: questionário fechado a fim de conhecer o perfil das participantes; entrevista informal; registro das percepções da pesquisa em diário; documentos complementares e do grupo de trabalho pedagógico; grupo de discussão com intervenção da pesquisadora sobre os conceitos aprendidos e abordados na fundamentação teórica desta pesquisa.

**Questionário:** o objetivo do questionário foi o de traçar o perfil das participantes. As questões contidas neste instrumento se referiam a:

- Caracterização: Nome e idade;

- Formação;
- Realização de formação continuada em serviço;
- Atuação Profissional: tipo de escola; estabilidade;
- Trabalho docente: tempo de exercício no magistério; tempo nesta rede; acúmulo de cargo; horas de ATPI; horas de ATPL; tempo de preparo de atividades; recursos disponíveis; sobre o planejamento no que se refere ao uso de formulários, a autonomia e atividades que preparam.

### **Entrevista informal e documentos complementares:**

A entrevista informal possibilitou o conhecimento superficial das relações de trabalho existentes na escola, as quais foram essenciais para o processo de análise uma vez que de forma individual foram manifestados elementos que no grupo não poderiam vir à tona para a preservação do próprio grupo de trabalho. Esse instrumento de coleta permeou todo o processo uma vez que no decorrer da pesquisa elas davam informações, individualmente – portanto não explicitadas no grupo – mas que certamente refletiam na forma como conduziam o trabalho na escola.

Essas entrevistas foram conduzidas naturalmente, como que um processo de esclarecimento de dúvidas sobre o objeto pesquisado. Para Gil (2011, p. 111) “este tipo de entrevista é o menos estruturado possível e só se distingue da simples conversação porque tem como objetivo básico a coleta de dados”.

De acordo com Gil, esse tipo de instrumento possibilita que o “pesquisado expresse livre e completamente suas opiniões e atitudes em relação ao objeto de pesquisa, bem como os fatos e motivos que constituem o seu contexto” (GIL, 2011 p. 111).

No decorrer da pesquisa alguns documentos complementares como os cadernos de registro das professoras, as rotinas e o próprio Plano de Ensino comum à rede municipal foram solicitados para que discutíssemos sobre os objetivos propostos para a atividade de ensino. Neste sentido, a observação destes materiais foi com o objetivo de que as professoras refletissem sobre o conteúdo do documento e a prática realizada na construção dele e, principalmente, como as operações da ação de executar o que fora planejado repercutiam na sala de aula.

### **Grupo de Discussão**

De acordo com Gatti (2012), a escolha dos participantes deve ser associada aos objetivos da pesquisa cabendo ao pesquisador determinar a composição do grupo. Neste

sentido, é pertinente que o grupo seja formado entre seis a doze pessoas e que o objeto a ser pesquisado seja algo comum a todos para facilitar as informações e o próprio diálogo entre os participantes.

Segundo a autora, “encontra-se na literatura a recomendação para não se juntar no mesmo grupo pessoas que se conhecem muito, ou que conheçam o moderador do grupo”, porém esclarece que “encontram-se trabalhos com grupos preexistentes, justificados por razões ligadas aos objetivos da pesquisa ou por algum motivo de facilitação do desencadeamento do grupo focal” (GATTI, 2012, p. 21-22).

O grupo de discussão tinha o objetivo de possibilitar a compreensão de como as relações de trabalho interferiam na atividade do professor uma vez que os elementos emergentes nas entrevistas informais foram se caracterizando no comportamento individual e nos próprios diálogos das pessoas do grupo.

Neste caso as participantes foram escolhidas pela faixa etária com a qual desenvolvem o trabalho pedagógico na escola e por vivenciarem a mesma situação de planejamento já informada acima, a qual justifica a escolha pelo local. Foram convidadas oito professoras do primeiro ano do ensino fundamental das escolas do município, no entanto, sete delas permaneceram visto que uma delas desvinculou-se da prefeitura correspondente por motivos pessoais.

- **Local e Horário**

A Secretaria Municipal de Educação cedeu uma escola para que as reuniões do grupo fossem realizadas. Foram realizados quatro encontros com as participantes, às quartas-feiras, os quais foram considerados como ATPC. Neste sentido, elas eram dispensadas desta atividade na escola para a participação da pesquisa. Os encontros duraram no máximo uma hora e meia cada um.

- **Recursos materiais:**

Os recursos materiais utilizados para o registro dos encontros foram filmadora, notebook e gravador de voz. O Período da Coleta de Dados foi de fevereiro a maio do ano de 2015.

- **Roteiro:**

Os roteiros dos encontros eram elaborados antecipadamente pleiteando atingir os objetivos da pesquisa. Após a escuta e visualização do material, em consonância com os objetivos, elaborava-se os roteiros seguintes. Belotti (2010, p. 42) desenvolveu sua pesquisa com um grupo focal reflexivo e explicou que, diferente do grupo focal, é mais flexível, pois

faz a “análise do encontro anterior e sua síntese para propor retomada ou introdução de focos a serem discutidos”.

Neste sentido, entendemos que seria pertinente nos utilizarmos dessa técnica, visto que poderíamos discutir os encontros anteriores, visualizar os assuntos que não foram discutidos para retomá-los nos encontros seguintes. Observamos que, mediante essa técnica, seria pertinente planejar as intervenções no grupo quanto aos conceitos abordados até para que elas se familiarizassem e não estranhassem os termos nas devolutivas posteriores, visto que a alienação ainda é um conceito pouco discutido nas escolas entre os professores, e caso tenham algum conhecimento, apenas de forma superficial.

Deste modo, consideramos que esse instrumento de pesquisa facilitaria a coleta de dados e resolvemos utilizá-lo no grupo de discussão.

### **Encontro I – O Planejamento**

O objetivo do primeiro encontro foi o de ouvir o grupo quanto às experiências do planejamento para o início do ano letivo. Neste sentido, a discussão buscou compreender a dinâmica desta atividade para que os motivos manifestassem as dificuldades na sua elaboração, os motivos das participantes e as relações de trabalho existentes no grupo.

Os diálogos permeavam os assuntos acerca das discussões entre os professores na ação de planejar; a forma como ocorreu e foi organizado; a coordenação; os resultados; e a utilização do planejamento na ação de planejar, individualmente, o ensino.

Após as apresentações pessoais explicou-se a respeito dos objetivos da pesquisa e o que a motivou, dos princípios éticos esclarecendo que era necessário o sigilo do grupo, visto que houve o comprometimento por parte da pesquisadora quanto aos assuntos abordados nos encontros. Conversou-se sobre a importância da participação delas para a pesquisa, mas que caso não estivessem à vontade que poderiam sair sem qualquer prejuízo laboral.

#### **Roteiro:**

Agradecimento geral pela participação na pesquisa e comprometimento pessoal, sigilo, princípios éticos, agradecimento à Secretaria Municipal de Educação que permitiu que as professoras fossem liberadas do ATPC para participar. Pedido para que as professoras tomassem ciência sobre os informes da escola com as coordenadoras.

Breve apresentação

#### Conteúdo:

1. Explicar como ocorreu o Planejamento para o início do ano letivo:
  - Houve discussões?

- Onde ocorreu?
- Como foi organizado?
- Quem coordenou?
- Qual o resultado?
- Como ele é utilizado na prática?
- O que realmente é feito?
- E o material apostilado?
- Foram apresentadas propostas claras e objetivas para a elaboração?
- Como acontece a ação de planejar a alfabetização?
- Onde acontece o planejamento individual e de que forma é realizado?

## **Encontro II - A organização e a Intencionalidade**

O segundo encontro tinha como objetivo entender como era organizado o trabalho das participantes e compreender a ideia de autonomia que elas manifestavam, mediante o planejamento e rotina municipal das coordenadoras na organização do seu plano de aula.

Deste modo, o roteiro norteou as discussões de acordo com a temática com relação ao tempo, recursos utilizados para planejar e executar o trabalho, metodologia adotada para ensinar, formas de utilização dos materiais e a ideia de autonomia e responsabilidade do trabalho.

### **Roteiro:**

#### **Organização**

- a) Explique como é a ação de planejar a rotina.
  - Fazer levantamento de livros, materiais utilizados, métodos e atividades no caderno a serem utilizadas no ensino.
- b) Como é organizado o trabalho?
  - Planejar o trabalho de ensinar para os alunos, de modo geral, considerando a inclusão.
  - Quais as fontes utilizadas para o preparo do ensino: livros, filmes e sites de busca.
- c) Como é preparado ou organizado o ensino com o material apostilado ou livro adotado pelo município? Isso faz parte da rotina?
- d) Sobre o perfil dos alunos de seis anos

#### **Tempo**

- a) Relatar o tempo de planejamento em casa e na escola;

- b) A quantia de ATPL de acordo com a jornada de trabalho;
- c) Sobre os ATPI: quais são os recursos e pesquisas realizadas;
- d) O planejamento ou prescrições didáticas atende aos alunos com necessidade especiais? Como é o tempo no preparo ou adaptações destas atividades?

### **Autonomia**

- a) Qual é a sua autonomia?
- b) Discussões em grupo são importantes?

Relatem como era o planejamento antes do material apostilado.

### **Encontro III – O Objetivo do Planejamento**

Analisando os encontros anteriores observamos a necessidade de discutirmos o assunto com base nos objetivos do planejamento municipal. A intenção desse encontro foi a de provocar as participantes na atenção quanto à finalidade do trabalho delas, visto que os objetivos de sua atividade apareciam superficialmente nos planos de ensino sem pouca reflexão ou conhecimento.

Para tanto, os assuntos relacionaram-se à forma como elaboraram os objetivos para o planejamento do ano letivo de dois mil e quinze; onde buscaram as referências: sites ou materiais; a diferenciação entre os objetivos gerais e os específicos; a redação desses objetivos e a avaliação, se eles estavam sendo atingidos ou não; e se os objetivos específicos coincidiam com as atividades que eram preparadas.

Essa técnica escolhida para a coleta de dados foi necessária, pois, segundo FLICK (2009), no grupo de discussão, suas opiniões “tendem a controlar e a contrabalancear uns aos outros, o que em geral elimina opiniões falsas ou radicais” (FLICK, 2009 p. 181).

### **Roteiro:**

- Solicitação do Planejamento das Professoras para discussão sobre os objetivos

- a) A elaboração dos objetivos para o planejamento de 2015
- b) Referências e os materiais;
- c) Diferenciam objetivos (gerais e específicos);
- d) Verificar se os objetivos foram atingidos ou não;

Os objetivos coincidem com as atividades que são preparadas?

### **Encontro IV - O Motivo e o Sentido do Planejamento**

O objetivo do encontro IV era o de propormos uma situação hipotética a qual as participantes não precisariam mais planejar o ensino. Mediante a proposta seria observado o

comportamento no grupo e o discurso, levando-se em consideração as repercussões dessa atitude na atividade do ensino.

A partir da abordagem do grupo levantamos alguns pontos da teoria da atividade de Leontiev relacionada à atividade de ensinar – momento de intervenção com o grupo – e neste sentido foi proposta uma reflexão sobre o planejamento e a sua importância com base na fundamentação teórica apresentada neste trabalho de pesquisa.

Contudo, por ser o último encontro do grupo e após as dinâmicas realizadas, abrimos um tempo para uma conversa, na qual se evidenciaram os tipos de relações existentes na escola e que, possivelmente, interferiam no motivo pelo qual a atividade de ensinar era realizada.

**Roteiro:**

- Dinâmica I: “Você não precisa planejar mais!” – Que tipo de sentimento desperta;
- A necessidade do trabalho coletivo (diálogo com as professoras sobre a fundamentação teórica adotada na pesquisa).
- Dinâmica II – Registro escrito: qual o sentido do planejamento; por que eu planejo; o que eu quero com ele; qual o objetivo;
- Discutir: Como gostariam de se ver na escola?
- O que motiva a atividade de ensinar.

## **2.2 - Processo de análise**

Iniciamos a análise dos dados, *a priori*, a partir do questionário e da entrevista informal feita com as participantes, pois ao ser respondido organizamos as informações sobre a realidade em um diário o qual registrávamos as primeiras impressões das relações de trabalho existentes no ambiente escolar; deste modo, os elementos aparentes dessas primeiras impressões serviram de base para orientar e organizar os dados dos encontros do grupo de discussão.

Os dados levantados a partir da pesquisa e dos relatos do grupo de discussão foram relacionados aos conceitos sentido e significado segundo a Perspectiva Histórico-Cultural.

Deste modo, analisamos cada encontro de acordo com os objetivos propostos, os quais foram associados aos conceitos já apresentados no decorrer do trabalho na fundamentação teórica.



### 3. ANÁLISE DOS DADOS E RESULTADOS.

#### 3.1. – O primeiro contato: as percepções docentes e o objeto de pesquisa

##### O questionário e as conversas informais:

Após combinarmos com as professoras o local e a hora para responderem ao questionário e realizá-lo, registramos as conversas por meio de diário de pesquisa a fim de que pudéssemos analisar as suas respostas e assim explicitar as opiniões que evidenciam as dificuldades da realidade escolar e que influenciam o trabalho docente.

Sobre o planejamento:

**Priscila** - Apontou que o Planejamento era um documento burocrático e sem muita funcionalidade. Que o tempo de ATPI era insuficiente e que usava muito do seu tempo em casa para planejar a sua rotina semanal. Ela não soube responder exatamente quanto tempo de ATPL tinha na sua jornada. Trabalhava por quarenta horas semanais e contou que utilizava umas **dez horas** em média, em casa, para planejar durante a semana. Considerou que o planejamento era importante, mas se fosse realizado em curto prazo, pois o Planejamento anual somente orienta os conteúdos. Mostrou-nos o caderno de rotina, o qual constava como elaborava os registros. Folheava o caderno e falava com entusiasmo, demonstrava sentimento de afeto e motivação. Explicou-nos, de acordo com a sua impressão, que quando um professor inicia a carreira apresenta dificuldade em elaborar suas atividades por um planejamento “burocrático”, porém, quando ele pega um caderno de rotina de outro professor, compreende melhor a prática pedagógica para executá-la.

**Amália**: Relatou que fazia um caderno de rotina, mas que era um caderno de registros. Organizava as suas atividades em tópicos e sabia exatamente o que iria trabalhar. Deste modo preparava as estratégias e assim que a aula fosse dada registrava no seu caderno. Explicou que nem sempre os recursos que utilizaria eram preparados antecipadamente, uma vez que não havia uma organização efetiva da escola para facilitar a utilização. Disse que, às vezes, preparava uma atividade e não conseguia aplicá-la, visto que as condições físicas não favoreciam a finalização da atividade. O espaço não era adequado para realizar atividades de laboratório na disciplina de ciências. No item 5.2.1 do questionário, o qual citava o planejamento de atividades relacionadas ao Projeto Político Pedagógico da escola, considerou que este documento era meramente burocrático.

**Lorena** - Disse que atuava na alfabetização e fazia porque gostava. Pensava que o tempo era insuficiente considerando a quantidade de atividades que são necessárias com relação ao preparo e a confecção de materiais. Mostrou seu caderno individual de planejamento de rotina, onde organizava semanalmente as suas atividades e após aplicá-las dia-a-dia, registrava a sua percepção quanto ao aprendizado da criança para que em outro momento verificasse as suas anotações a fim de reelaborar a rotina da próxima semana e assim voltar às dificuldades que as crianças apresentaram durante a execução das tarefas.

**Marcela**- Considerou o tempo que utilizava para planejar suficiente. Contou que os professores são resistentes às mudanças e que “no planejamento fazem de conta que planejam depois cada professor segue seu coração”.

**Branca**: Relatou que não vê perspectiva de mudança para a Educação. Com relação ao primeiro ano de alfabetização, relatou algumas incoerências que observava no cotidiano escolar; por exemplo a falta de autonomia no trabalho do professor, visto que em dado momento o município solicitou que fosse trabalhado o método das boquinhas, o Ler e Escrever e o caderno para este processo de alfabetização. Argumentou ainda que a utilização do caderno não deveria ser apenas com atividades de xerox, e por isso considerou impossível adequar tantos materiais para o trabalho em uma semana que apresenta a grade curricular fechada.

Enfatizou que não considerava o planejamento sistematizado e/ou burocrático como um documento que fundamentava o seu trabalho, a não ser pelos conteúdos. Afirmou que em dado momento da carreira era ela quem organizava este documento e que apenas trocava o ano para que fosse entregue. E a partir daí era engavetado. Relatou que gastava em média 2h30min para planejar e preparar atividades em casa.

A última pergunta do questionário, a qual solicitava que marcassem de onde partiam as orientações, ela riu e disse: “**Posso escrever que é muito cacique pra pouco índio?**”.

**Emma** – Explicou que não existia um documento formal de planejamento, a não ser o caderno de rotinas. O planejamento comum à rede dos primeiros anos estava em processo de elaboração. Contou que dispunha de três horas por dia de planejamento em casa, que gostava de planejar e sempre verificava as suas atividades antes de aplicá-las.

**Sol** - Considerou o tempo para planejar insuficiente, visto que precisava confeccionar materiais e preparar atividades para o ensino. Explicou que na escola havia apenas um computador na sala dos professores sem impressora e internet, e caso coincidissem o horário de ATPI com outro professor, atrapalhava o processo de preparação de planejamento de aulas.

Descreveu que organiza as suas atividades e que as registra no caderno após aplicá-las, mas que não dá tempo de aplicar todas que foram planejadas.

Relatou que precisava trabalhar com o apostilado, o Ler e Escrever, o caderno, além do método das boquinhas. Explicou que na reunião de pais esclarecia que a apostila teria atividades em branco, pois não dispunha de tempo para trabalhar com todas as demandas.

Esclareceu que, neste ano, a coordenação encaminhou um formulário para que fosse preenchida a metodologia, estratégia e que este planejamento deveria ser bimestral. Complementou que antes isso não era pedido pelo fato de ter o material apostilado.

**Melissa:** Contou que não sabia quantas horas de ATPL realizava em casa, mas que todos os dias planejava e organizava as suas atividades mais ou menos três horas à noite. Considerou que o tempo do ATPI é insuficiente, mas que se juntar com as horas que trabalha em casa consegue planejar suas atividades. Afirmou que neste ano não estava trabalhando com material apostilado e considerou como um fator positivo, pois as atividades que prepara atendiam às necessidades da classe. Comentou que se orientava com a coordenadora e com uma professora mais experiente da instituição. Mostrou os seus cadernos, um de planejamento e o outro de registro.

### **O trabalho docente segundo os dados apresentados no questionário:**

Segundo os dados levantados com a pesquisa e apresentados no quadro 1, sete professoras eram efetivas da rede municipal e uma delas era contratada por tempo determinado. As professoras Amália e Branca trabalham em dois municípios. A carga horária de trabalho delas equivalia a trinta horas semanais, sendo duas horas/aula de ATPC, mais três horas/aula de ATPI e três horas/aula de ATPL em cada cargo.

Priscila, Lorena, Marcela, Ema e Sara trabalham com a carga complementar no mesmo município, a qual equivalia a 40 horas/semanais, sendo sete horas/aula de ATPI e cinco horas/aula de ATPL. Dessas horas de atividade pedagógica individual, cinco horas/aula são correspondentes à classe de alfabetização e as outras duas horas/aula se referem à disciplina da ampliação da jornada. As horas de ATPI e ATPL compõem a jornada de trabalho das professoras participantes.

### **Quadro 1 – Perfil das professoras de alfabetização de seis anos do Ensino Fundamental: a jornada de trabalho**

<i>Professor</i>	<i>Jornada de trabalho</i>	<i>Jornada Diária</i>	<i>H/A Com ativo</i>	<i>Tempo de ATPL 50 min h/a</i>	<i>ATPC</i>	<i>ATPL (Total)</i>	<i>ATPL Na Jornada de alfabetização</i>	<i>Resposta das participantes sobre o ATPL de 50 min h/a</i>	<i>Tempo dedicado ao Planejamento ATPL (média)</i>	<i>Tempo Suficiente ou Insuficiente Planejar</i>	<i>Realiza cursos de Formação</i>
<b>Priscila</b>	40 h/s	2 dias: 5 h/a 1 dia: 7 h/a 2 dias: 9 h/a	<b>26</b>	<b>5 h/a</b> alfabetização 2 h/a outra semanal	2h/a	5h/a	3h/a	Não soube responder	10 h/semanais	Considera o tempo de ATPL Insuficiente	Mensalmente Presenciais/EAD PNAIC
<b>Amália</b>	30h/a em cada Município	10 h/a diária sendo 5h/a em cada Município	<b>20</b> (Nesta Município)	<b>10 h/a</b> semanal 5h/a por Município	2h/a	3h/a Considerou este município	3h/a	<b>5 h/a</b> semanal 3h/a neste Município	5 h/a semanais	Suficiente	Anualmente + PNAIC
<b>Lorena</b>	40 h/s	2 dias: 5 h/a 1 dia: 7 h/a 2 dias: 9 h/a	<b>26</b>	<b>5 h/a</b> alfabetização 2 h/a outra semanal	2h/a	5h/a	3h/a	<b>2h/a</b> *Não tinha Certeza	20 horas semanais	Considera o tempo de ATPL Insuficiente	Semestralmente Presenciais/ EAD/PNAIC
<b>Marcela</b>	40 h/s	2 dias: 5 h/a 1 dia: 7 h/a 2 dias: 9 h/a	<b>26</b>	<b>5 h/a</b> alfabetização 2 h/a outra semanal	2h/a	5h/a	3h/a	<b>2h/a</b> *Não tinha Certeza	3 h/semanais	Do tempo que utiliza considera Suficiente	Mensalmente Presenciais/ EAD/PNAIC
<b>Branca</b>	30h/a em cada Município	10 h/a diária sendo 5h/a em cada Município	<b>20</b> (Nesta Município)	<b>10 h/a</b> semanal 5h/a por Município	2h/a	3h/a	3h/a	<b>2 h/a</b> *Não tinha Certeza	5 h/semanais	Do tempo que utiliza considera Suficiente	Mensalmente Presenciais/EAD PNAIC
<b>Ema</b>	40 h/s	2 dias: 9h/a 1 dia: 7h/a 2 dias: 5h/a	<b>26</b>	<b>5 h/a</b> alfabetização 2 h/a outra semanal	2h/a	5h/a	3h/a	Não soube responder	9h/semanais	Do tempo que utiliza considera Suficiente	Semestralmente Presenciais/ EAD/PNAIC
<b>Sara</b>	40 h/s	2 dias: 5 h/a 1 dia: 7 h/a 2 dias: 9 h/a	<b>26</b>	<b>5 h/a</b> alfabetização 2 h/a outra semanal	2h/a	5h/a	3h/a	<b>2 h/a</b> Semanal *Não tinha certeza	10h/semanais	Insuficiente	Mensalmente Presenciais/ EAD/PNAIC
<b>Melissa</b>	30 h/s	5h/a	<b>20</b>	<b>5 h/a</b> semanal	2h/a	3h/a	3h/a	Não soube responder	9h/semanais	Do tempo que utiliza considera Suficiente	Semestralmente Local de trabalho

**Fonte:** Questionários respondidos pelas professoras.

A Professora Lorena, além da jornada municipal de 40 horas/semanais, lecionava em uma escola particular. Melissa trabalhava por 30 horas semanais, realizava duas horas/aula de ATPC e três horas/aula de ATPL. Contudo, deve-se ressaltar que as participantes com

exceção de uma, na aplicação do questionário, soube responder ao número de ATPL que dispunha na sua jornada de trabalho, as outras ficaram indecisas, no entanto, explicaram que utilizavam várias horas da semana para planejar, elaborar e organizar a prática pedagógica.

Observamos que o sentido pessoal pelo qual as professoras realizavam a ação de planejar o ensino estava além da remuneração que lhes era paga pelo trabalho. Isso quer dizer que, ao mesmo tempo em que manifestava a humanização do trabalho pela responsabilidade que elas apresentavam em relação ao ensino dos seus alunos, evidenciava alienação pelo tempo de descanso que lhes era subtraído para atender o excesso de demandas - com exceção da Marcela que nesta ocasião confirmou a suficiência de tempo para esta ação.

Segundo os dados do questionário, algumas professoras não souberam responder quanto tempo de ATPL utilizavam para a ação de planejar e embora desconsiderassem a quantia de tempo sem remuneração, os motivos pelos quais as professoras realizavam a ação de planejar o trabalho pedagógico apresentavam o sentido que correspondia ao significado.

Com relação aos horários de ATPI, as participantes, em sua maioria, consideraram como insuficiente para o preparo das aulas, uma vez que a escola não dispunha de um número adequado de equipamentos que viabilizassem a ação de planejar, pois não havia computadores suficientes para o caso da escola ter no mesmo horário mais de um professor na mesma ação de trabalho, nem impressora disponível.

Durante a realização do questionário, as participantes foram conversando e explicando sobre a rotina de trabalho docente de forma natural, relatando com detalhes como era a realidade escolar em que trabalhavam. Deste modo, foram evidenciados alguns elementos da prática pedagógica quanto às relações de trabalho existentes na escola, que certamente, influenciavam o motivo e o sentido empregado nas ações que se referiam à atividade de ensinar – os quais foram relatados e descritos mais adiante neste trabalho.

Das oito professoras participantes nessa etapa da pesquisa, observamos que duas eram iniciantes na carreira docente – com menos de cinco anos de exercício profissional em sala de aula. Contudo este dado não foi evidenciado na tabela para que o sigilo quanto à identidade das participantes fosse preservado.

Durante esse processo de coleta de dados, uma das participantes (Amália) relatou que participaria da pesquisa caso fosse dispensada dos momentos de ATPC na escola, pois não dispunha de tempo para participar, tendo em vista a demanda de trabalho que apresentava, pois trabalhava também em outro município. Explicou que procurava organizar a sua rotina, o preparo e elaboração de atividades no horário de ATPI na escola, pois quando era iniciante no

magistério perdia muito tempo realizando este tipo de trabalho e que atualmente não fazia mais isso.

Quanto à questão que se referia ao conhecimento dos projetos a serem desenvolvidos durante o ano e que constavam no Projeto Político Pedagógico da escola, a docente argumentou que não o considerava um documento funcional, por ser burocrático.

Asbahr (2005) fundamentando seus estudos em uma concepção materialista histórico e dialética considerou que, realmente, existe um desconhecimento por parte dos professores quanto ao conteúdo do PPP escolar, pelo fato de não haver a participação na elaboração conjunta ou essa atividade acontecer apenas de forma superficial. Explica que os professores não têm clareza quanto às ações e finalidade na atividade pedagógica apresentada neste documento.

Embora o trabalho coletivo fosse uma meta da escola, planejar as ações pedagógicas raramente era uma atividade do corpo docente em sua integridade. A atividade pedagógica escolar encontrava-se fragmentada e, por vezes, dissonante dos motivos individuais da atividade profissional dos professores (ASBAHR, 2005, p. 179).

Podemos considerar que como o PPP da escola é considerado como um documento burocrático, o planejamento também o é, e por isso caracterizamos essa relação “estranha” como alienação, pois a equipe não se sente participante do processo de elaboração e discussão. Assim, um documento esvaziado, uma vez que o sentido e o significado se distanciam de um trabalho humanizador.

Com relação às horas de preparo de aula, de acordo com as respostas apresentadas no questionário, seis delas escreveram que gastavam entre cinco a dez horas semanais em casa em momentos de ATPL planejando a docência, o que ultrapassava a sua jornada de trabalho.

Asbahr (2005) explica que os professores lutam pela humanização do trabalho docente independente das condições objetivas da realidade – falta de tempo, excesso de demandas – entes que influenciam o rompimento entre sentido e significado na atividade do professor permeando o processo da alienação, pois isso se relaciona aos motivos pessoais da vivência profissional.

Aquino (2009) reforça a afirmação acima, comprovando que o tempo previsto pela legislação é insuficiente para as ações de planejamento do ensino e aponta para o excesso de trabalho do professor, bem como a falta de recursos para executá-lo e até mesmo as condições em que o professor recebe a sua sala de aula (tratando-se de condições de limpeza) que inviabilizam a prática docente.

A alienação que envolve as relações de trabalho do professor está além da extração do seu tempo pessoal para a objetividade do seu trabalho, ela permeia as relações humanas

oriundas da convivência na prática escolar, isto é, autoritarismo, hierarquia, medo, insegurança, relações de dominação e do próprio capitalismo, as quais interferem no sentido pelo qual a educação se move.

A educação só apresenta sentido humanizador se o significado da sua prática for compreendido como um processo da vida social dos homens, o qual ensina os conhecimentos da humanidade construídos ao longo da história, para que o sujeito, ao se apropriar deles, crie novas condições de existência. Por isso, a atividade educativa é fundamental no desenvolvimento da humanidade e por ser esta uma atividade realizada pelos homens, o sentido pelo qual ela se realiza deve ser consonante com o devido significado.

Contudo, de acordo com Duarte (2012), a perspectiva materialista considera o desenvolvimento humano na dialeticidade da vida material e existencial, a qual apresenta aspectos contraditórios, heterogêneos e que são construídos na realidade concreta sob o controle das relações de dominação capitalista.

Essas relações sociais formam a subjetividade dos indivíduos e à medida que o sujeito compreende como as relações interferem no sentido para a realização do trabalho (significado), torna-se capaz de identificar os elementos de humanização e alienação, fazendo com que sua prática de ensino amenize a reprodução da sociedade capitalista e busque a emancipação dos indivíduos.

A partir do momento que o professor assume uma postura crítica com relação ao seu trabalho e conhece a historicidade que envolve a atividade educativa, pode planejar e executar o ensino sob uma perspectiva mais humanizadora.

Deste modo, as ações da sua atividade apresentariam sentido próximo ao significado do trabalho educativo, visto que a motivação para a docência estaria ligada não só pela necessidade material individual, mas pela necessidade coletiva da humanização, ou seja, uma condição existencial.

Observamos na análise das participantes que apenas uma das professoras escreveu em seu questionário que utilizava três horas semanais de preparo de aulas em casa, o que equivalia aproximadamente ao tempo de atividade de trabalho pedagógico livre (ATPL), pago pelo município como prescreve a lei federal n.º 11.738/2008 (que reorganiza o piso salarial dos professores e o tempo de atividade com os alunos, de modo que 1/3 de sua jornada seja cumprido em atividade de planejamento, pesquisas, estudos, etc.).

Lorena relatou utilizar quatro a cinco horas preparando atividades por dia durante a semana, possivelmente pela demanda de trabalho que possui, ou seja, aulas particulares em

outra escola. Branca explicou que, às vezes, utiliza o tempo de ATPI do outro município que trabalha para planejar e organizar suas atividades e vice-versa.

Deste modo, entendemos que há um equilíbrio por parte desta professora para escolher a forma de trabalhar com uma e outra realidade escolar a fim de que o trabalho não interfira nas suas horas de descanso. Provavelmente, esta professora tenha essa facilidade no trabalho devido aos anos de experiência que apresenta na função docente.

Contudo, esse tipo de situação problematiza duas vertentes: o professor experiente, geralmente, conhece bem a realidade com a qual trabalha, o perfil dos alunos e por isso apresenta facilidade em conduzir e planejar as suas aulas, seus recursos e estratégias, pois embora os alunos não sejam os mesmos – visto que o perfil da sala se modifica ano a ano – eles se apropriam ao longo da carreira profissional de elementos didáticos, os quais permitem visualizar antecipadamente os resultados dos seus objetivos.

Por outro lado, caso o professor não desenvolva tal habilidade no seu trabalho, pode apresentar lacunas uma vez que a atenção se divide no momento em que realiza a ação de planejar, ou seja, primeiro por planejar fora do contexto em que desenvolve a docência – por serem alunos de outra faixa etária – em uma escola diferente; e segundo, porque ao preparar a prática pedagógica o professor precisa ter intencionalidade e procurar recursos da sua realidade escolar para executar o trabalho.

O resultado da atividade do professor em condições alienadas torna-se consequência das relações sociais criadas pelos homens, que ao emergirem nas relações de trabalho na escola, imperceptivelmente, distanciam o sentido do significado na atividade de ensinar.

O sentido da atividade de ensinar deveria corresponder ao seu objetivo (aprendizagem para a formação dos alunos), o qual deve ser planejado e organizado com intencionalidade, a fim de que haja a apropriação cultural de todos os indivíduos, para que a educação não seja apenas uma “farsa” como explica Saviani (2012, p. 55), mas seja meio para a libertação da ideologia dominante e princípio da transformação social.

O planejamento no trabalho do professor precisa ser algo que promova um ensino no qual os alunos desenvolvam a capacidade cognitiva sobre a realidade, independente da faixa etária em que apreendem suas aulas. Precisam criar situações de ensino-aprendizagem que os coloque como membros sociais e agentes de transformação, mesmo que sejam crianças de seis anos, pois é possível por meio de atividades lúdicas criarem situações hipotéticas desafiadoras.

Quando questionamos as professoras sobre o tipo de atividades que preparavam durante a ação de planejar o trabalho pedagógico, as quais faziam com que elas extraíssem



horas de descanso nesta prática, se estavam relacionadas à escolha de atividades, jogos a serem confeccionados (jogos da memória, associação letra, jogos com sílabas, formação de palavras); busca de atividades na internet que complementasse os conteúdos do planejamento anual, visto que neste ano não estavam utilizando o material apostilado.

Percebemos que as professoras dessa faixa etária buscavam inúmeras estratégias para garantir a aprendizagem dos seus alunos. Para isso se utilizavam também da internet, pela diversidade de materiais que ela oferece, e deste modo sugerimos que o professor seja cuidadoso para não se perder na infinidade de possibilidades que a internet apresenta, para que não se confunda quanto aos objetivos da atividade selecionada.

Compreendemos que cabe ao professor verificar como determinada atividade favorecerá o objetivo do ensino que ele quer atingir, identificar qual teoria que a embasa e como os procedimentos levarão ao fim desejado. No caso dos jogos de alfabetização, os objetivos precisam ser claros a fim de que o resultado da atividade atenda a finalidade e não se constitua de mero instrumento para a distração dos alunos.

Lorena argumentava que, durante a ação de planejar o ensino, reavaliava o processo para repensar em novas estratégias e possibilidades de recursos. No momento em que respondia ao questionário mostrou o seu caderno de planejamento, o qual continha as atividades a serem aplicadas na sequência que organizava e abaixo das atividades que já haviam sido aplicadas havia observações do desempenho dos alunos em cada uma delas.

Deste modo, Lorena fora questionada sobre a finalidade daquele registro e então respondeu que essa maneira de organizar o trabalho facilitava a busca por estratégias e o planejamento de novas atividades para que o aluno aprendesse o conteúdo.

Como vimos, “o planejamento deve ser constantemente avaliado e reavaliado, para se poder observar a concordância ou discordância entre os seus elementos constitutivos”. (Menegolla e Sant’Anna, 2012, p. 19).

Observamos que embora houvesse a alienação no trabalho do professor quanto ao tempo de preparo de atividades, havia o sentido pessoal da sua atividade, o qual movia as ações para o seu objetivo da atividade de ensinar. Deste modo, pode-se dizer que um elemento humanizador contribuía para a emancipação do indivíduo, no caso o aluno, objeto da atividade no processo educativo.

Outra característica que envolvia as dificuldades da ação de planejar o trabalho na alfabetização estava relacionada ao acúmulo de cargo em outro município, pois as professoras que fizeram essa opção de trabalho apresentavam a jornada de dez horas diárias (sendo cinco horas/aula em cada município); dois dias na semana realizavam o ATPC (referente a cada

realidade escolar) e um dia compareciam para as reuniões do PACTO – Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa. Provavelmente, dois dias da semana deveriam ser utilizados em horas de planejamento referente ao número de ATPL de cada um.

Deste modo, indagamos: como um professor que desempenha uma jornada exaustiva sente-se motivado para desenvolver as ações específicas na atividade de ensinar, se levarem em consideração que o seu planejamento não vai ser acompanhado, sequer lido para que receba contribuições quanto ao ensino?

Possivelmente, a motivação que leva o professor a planejar a sua atividade esteja ligada a satisfação profissional em ver os resultados do seu trabalho no aluno. Se ocorrer desta maneira, o seu trabalho manifesta características de humanização.

Retomamos novamente as perguntas: para quem, para que e por que os planos de ensino são elaborados? Qual a sua importância?

Compreendemos que os planos de ensino são um instrumento do professor e por isso compete a eles decidirem a sua elaboração e este não deve ser um documento que termina nos arquivos da escola após a sua finalização, servindo apenas para nortear conteúdos, como explicitaram as participantes da pesquisa. Também, não se trata de uma dependência para que outros vejam o seu trabalho e o aprovelem para se sentirem motivados, mas sim para que a equipe de apoio pedagógico se movimente e contribua com devolutivas que melhorem a qualidade educativa visto que a educação não deve ser um trabalho isolado e limitado apenas aos participantes da sala de aula.

Como vimos no processo de apresentação dos dados, a professora Branca explicou que o planejamento sistematizado e burocrático não consistia em um documento que fundamentava o seu trabalho, a não ser pelos conteúdos. Afirmou que em dado momento da carreira era ela quem organizava este documento e que apenas trocava o ano para que fosse entregue. E a partir daí era “engavetado”.

**Amália:** O planejamento virou na verdade, na verdade, uma coisa burocrática.

**Branca:** Troca a capa! Muda a data e põe o nome dos outros professores.

Mazzeu (1998) considerou que o professor precisa elaborar seus instrumentos de trabalho, que neste caso são os planos de ensino. Os planos de ensino devem orientar o trabalho pedagógico e serem apropriados no discurso do professor, este que deve fazer sua análise da realidade com a qual trabalha, com seus recursos e materiais didáticos.

A instrumentalização do plano de ensino no trabalho do professor requer a capacidade da apropriação do significado da prática educativa.

As professoras Amália e Melissa ressaltaram, como um fator positivo, a ausência do material apostilado, pois acreditavam que as atividades que preparavam atendiam às necessidades da classe. A afirmação delas possibilita o entendimento de que, certamente, elas tinham intencionalidade nas atividades que preparavam e que, de certa maneira, os professores podem criar e escolher as atividades que precisam trabalhar com seus alunos.

Percebemos que, com a aplicação do questionário, facilitou-se o levantamento de elementos da prática do trabalho do professor, os quais precisavam ser aprofundados para o entendimento de como o sentido pessoal fortalecia ou motivava a atividade de ensinar no trabalho do professor.

De acordo com o item 5 do questionário sobre o trabalho docente, o qual abordava as facilidades e dificuldades na ação de planejar dos professores, pudemos verificar qual a ideia inicial que as participantes apresentavam quanto ao planejamento, antes de realizarmos os encontros; para que a partir das indicações fundamentássemos, elaborássemos as discussões no grupo e ainda comparássemos com os relatos posteriormente.

Sobre as facilidades:

- **Priscila** – Direciona dando noção dos conteúdos; organiza o trabalho diário através das ações.
- **Amália** – Ter maior domínio do conteúdo a ser dado; estratégias que alcancem melhor os objetivos propostos.
- **Lorena** – Melhoria das aulas; sequência do conteúdo, observação das dificuldades dos alunos.
- **Marcela** – Conhecimento dos conteúdos por série/ano, acesso às informações (livros, internet).
- **Branca** – O conhecimento do conteúdo padrão da série, os recursos para a elaboração do mesmo (livros, internet, projetos).
- **Emma** – A sequência das atividades para melhor atender os alunos; segurança no trabalho do professor.
- **Sara** – Orienta o trabalho; objetividade ao trabalho; norteia o trabalho.
- **Melissa** – Me organiza em relação ao conteúdo a ser dado; é um norte para o meu trabalho.

As dificuldades apontadas pelas participantes no início da pesquisa:

- **Priscila**: Planejamento engessado; cobrança exagerada de conteúdos/métodos.

- **Amália:** Planejamento em longo prazo não condiz com a realidade; falta de recursos para determinados conteúdos, espaço adequado;
- **Lorena:** Tempo.
- **Marcela:** Resistência quanto às mudanças no planejamento
- **Branca:** Certos padrões a serem seguidos, sistematizado, resistência de alguns colegas em renovar o planejamento em seu todo.
- **Ema:** Eu não tenho dificuldade, pois eu organizo minhas atividades, montando meu “planejamento” e faço adaptações com a apostila. (Esse registro é feito em um caderno pessoal, não é pedido nenhum documento formal sobre isto!).
- **Sara:** O planejamento a longo prazo.
- **Melissa:** Falta de tempo; falta de material (xerox).

Os dados apresentados demonstraram que, embora o planejamento oriente minimamente o trabalho do professor, ele precisa ser mais estudado para que possamos compreender como ele se efetiva e assim intervir para melhorar o trabalho do professor. A alienação que permeia as relações de trabalho precisa se tornar consciente para as pessoas a fim de que atinja a uma funcionalidade além da programação do conteúdo, seja intencional, com objetivos claros, e principalmente permita que o professor visualize, a partir da aplicação, prática novas possibilidades de ação.

A ação de planejar precisa ser frequente e constante no trabalho docente, por isso – como mostrado por algumas participantes do grupo – ser realizado em curto prazo para viabilizar o olhar do docente sobre o próprio trabalho.

Observaremos agora, como as participantes relataram o processo de planejar no período em que se realizou esta pesquisa para que aprofundemos a análise sobre a temática. Ressaltamos que faremos uma breve contextualização histórica, social e das condições objetivas para que entendamos como a motivação interfere na atividade, sentido e significado.

O grupo de discussão era formado pelas professoras da rede municipal X, a qual mantinha quatro escolas de Ensino Fundamental I. As reuniões do grupo de professores foram realizadas em uma das escolas municipais da rede nas semanas programadas, nos horários de ATPC, de acordo com a permissão da Diretora de Departamento Municipal.

Após o acolhimento e a apresentação das participantes da pesquisa, iniciamos as discussões cujo roteiro orientava para a compreensão de como fora organizado o planejamento do professor para o andamento do ano letivo no município X.

A pergunta que abriu os relatos no primeiro encontro se referia à forma que ocorreu o planejamento na rede com os professores de alfabetização do primeiro ano do ensino fundamental para o ano de dois mil e quinze, visto que o município estava abandonando a parceria do material apostilado e os professores teriam que elaborar seus próprios materiais para a atividade de ensinar, o que consideramos como um fator positivo, pois o professor poderia planejar livremente segundo a sua intencionalidade educativa.

Notamos, a partir dos relatos, que – até o momento em que realizamos o primeiro encontro as professoras não tinham feito o planejamento **coletivo** para dialogarem o que seria pertinente ensinar e como deveriam organizar as estratégias de ensino para esta faixa etária, visto que ainda havia dúvida sobre o que considerar para essa nova idade no Ensino Fundamental – contudo, não significa que elas não tivessem planejado individualmente a sua rotina de trabalho.

Segundo Lorena:

**Lorena:** Não houve planejamento. Foi dado um papel com os conteúdos, uma olhou para a cara da outra, e vocês vão ter que seguir isso. No próximo ATPC já não era pra seguir mais aquilo, era pra gente refazer aquele papel que tinha dado os conteúdos. E em cima dos conteúdos a gente tinha que fazer os objetivos.

Compreendemos que em cada unidade escolar foi apresentado um documento diferente, incompleto, com exceção da escola em que Ema trabalhava, para que elas ajudassem a finalizá-lo. Acreditamos que a falta de orientação adequada de como elaborar essa atividade no trabalho do professor gerou uma série de questionamentos das professoras, visto que elas não sabiam exatamente como realizar e de onde partir; pelo fato de há muito tempo na rede a qual trabalhavam não exigia-se uma sistematização como esta, pois utilizavam o material apostilado, o qual prescrevia toda a metodologia de trabalho no caderno do professor e mais ainda, as coordenadoras da rede haviam se efetivado recentemente e também apresentavam dificuldades para conduzir a atividade de planejar.

**Priscila:** As coordenadoras prestaram o concurso e não têm essa orientação.

**Lorena:** O problema do planejamento parte daí. O planejamento é função de quem? Da coordenação e dos professores.

**Priscila:** Se ela não tem essa habilidade, se ela não tem conhecimento, pensa comigo: como ela vai nos ajudar a fazer o planejamento, se ela não tem o conhecimento?

Observamos que o problema do planejamento parte da falta de conhecimento de como realizá-lo, pois de um lado as professoras não sabiam como fazê-lo e de outro as coordenadoras não sabiam como intervir neste processo de materialização das ideias

pedagógicas, pois qual o sentido do planejamento para o professor que recebe o formulário pronto e não é discutido?

Esse desconhecimento, talvez em decorrência da formação inicial e continuada, fez com que ao invés de se organizarem para elaborar o planejamento que atendesse às necessidades educativas, gerasse o descontentamento e acarretasse em diálogos que não se fundamentavam nas reais necessidades dos alunos, mas em sentimentos de dúvidas, inseguranças, os quais ao invés de serem produtivos para a atividade, levavam ao esvaziamento, visto que o sentido das ações se separava do significado do trabalho.

**Amália:** Aí você fica com aquela sensação de que você está passando por cima da pessoa, porque você começa a dar sugestões e chega uma hora que você fala assim: Meu Deus!

**Marcela:** Ela vai achar que eu estou querendo...

**Amália:** Está querendo mandar nela. Aí você para!

À maneira como as professoras participantes se referiram às coordenadoras pedagógicas demonstrava certo afastamento para auxiliá-las neste processo em que elas também aprendiam a função e, portanto, tinham pouca experiência no trabalho docente. Possivelmente, isso pode ter sido um complicador para a atividade de planejamento, visto que a dificuldade de relacionamento inviabilizou as discussões e, conseqüentemente, uma perspectiva de trabalho humanizadora.

Embora a ação de planejar seja necessária no trabalho docente e este profissional saiba da importância para o trabalho pedagógico, notamos que houve certa relutância contra a elaboração dos seus planos, de modo que o elaboram de forma superficial, ou seja, sem levar em consideração o motivo ideal da sua realização, pensando no significado do trabalho educativo.

Deste modo, observamos que a alienação no trabalho docente se manifestou não somente no produto, mas nas relações entre as professoras.

Percebemos que com a implantação do material apostilado no ano de dois mil e seis (2006), os gestores não puderam prever o tipo de cultura docente que estaria se fortalecendo no meio educacional quanto à elaboração do planejamento dos professores, visto que a metodologia já vinha prescrita sem levar em consideração a realidade e a experiência específica de cada unidade escolar.

Provavelmente, consideraram que por ser um material único e comum a todos da rede facilitaria as ações de ensino, uma vez que elas buscariam planejar atividades apenas para a complementação didática. No entanto, considerando que a realidade escolar é dialética, isso

pode ter sido um agravante para que as professoras não orientassem o trabalho do planejamento com maior intencionalidade.

A alienação faz com que o professor não perceba o quanto o trabalho não lhe pertence, mas possivelmente, se ele manifestasse esta consciência reagiria contra essa tendência e passaria a acreditar na possibilidade de mudar as relações construídas.

**Priscila:** Porque o que acontecia com o apostilado não era uma coisa que era possível se discutir, porque isso são coisas que é a cargo do prefeito... Ele tá no poder dele. Então são coisas que não está na nossa mão de educador. Não adianta a gente ter essa utopia... Existem muito mais coisas que não nos permite decidir isso.

Essa naturalidade em que a professora expressa a responsabilidade da educação sobre o Prefeito em determinar o material a ser ensinado aos alunos demonstra o quanto a alienação perpassa as decisões educacionais e nem sequer percebemos a sua existência, visto que ela narrou com aceitação este fato. Comprendemos que os professores são os profissionais capacitados para o exercício da profissão, pois estudaram, conhecem a realidade escolar e seus alunos, portanto são capazes de decidir o que ensinar.

Destarte, mesmo que os professores se reúnam e selecionem o melhor material didático a ser trabalhado, o processo licitatório nos municípios embarga a escolha feita democraticamente e colocam a que melhor convém. Neste caso, a fala da professora Priscila se torna compreensível, mas não aceitável, pois isso demonstra alienação.

Consideramos também que esse tipo de relação interfere na motivação do professor, pois se ele acreditar que não pode fazer nada, as relações alienantes se consolidam com mais intensidade. Levantamos a seguinte provocação para o diálogo: se o professor tem o conhecimento sócio-histórico, domina os conteúdos e possui capacidade didática, por que outro precisa definir a sua atividade ou delinear os objetivos de trabalho? Por que essa aceitação ocorre de maneira tão natural?

Acreditamos que a origem dessa problemática está relacionada à formação inicial e continuada, as quais não abordam ou discutem essas relações de trabalho de modo que o professor conheça e identifique na prática escolar as relações alienantes e reaja a fim de superá-las. Entendemos que o professor deveria saber sobre esses processos para mostrar aos alunos, na prática, como essas relações interferem na transformação social.

Todavia, se ele não dominasse esse conhecimento, como ele planejará o seu trabalho em um contexto em que as ações que predominam são alienantes? O professor teria condições de realizar uma atividade transformadora?

O ensino é uma atividade coletiva que está ligada à prática social. À medida que essa atividade é realizada coletivamente a tendência é resultar em um trabalho mais humanizado. Em sentido contrário, se os sujeitos se individualizam e o sentido pessoal de sua atividade visa apenas os interesses individuais, o sentido se separa do significado e produz a alienação.

Amiúde, essa reflexão poderia ser direcionada à questão do pouco tempo que os professores apresentam para a elaboração dos planos de ensino, seja coletivo ou individual, visto que esse tipo de trabalho intelectual exige diálogos e tomada de decisões, as quais levarão a sistematização dos registros e que precisam ser funcionais à equipe docente. Porém, não se resume apenas nisso, pois planejar coletivamente envolve divergências de pensamentos e ideias e, se essa dinâmica não ocorrer de maneira articulada, certamente traria mais dificuldades do que benefícios, visto que em algumas situações (alienadas) os sujeitos acatam as ideias não de forma profissional, mas levam-nas para o lado pessoal e isso interfere no sentido pelo qual eles executarão a sua atividade – como veremos exemplos mais adiante.

De acordo com a observação acima, a alienação manifesta separando o sentido da atividade do seu significado nos seguintes pontos: quando os sujeitos se tornam passivos e não se veem como partes do processo formativo, se acomodam e aceitam os procedimentos advindos de instância maior sem questioná-las mantendo o *status quo*; mas manifesta humanização quando: em um espaço de discussão, embora com ideias divergentes, escolhe-se o que seria pertinente para o ensino de uma forma democrática.

Em uma situação alienada, os professores que manifestaram opiniões divergentes julgariam que a escolha foi inadequada e para prejudicar o andamento do processo resolvem desenvolver um trabalho individualista, no qual seus alunos serão os maiores prejudicados.

Assim, ao invés do trabalho focar na humanização do aluno, no processo do conhecimento, passa a prevalecer o interesse individual do professor ou do grupo de professores contrariados. Esse exemplo pode parecer um tanto exagerado, mas há evidências de que algo semelhante ocorra na vida escolar.

De acordo com a fundamentação teórica, notamos, que na realidade, ora o professor não faz o plano porque não acredita que ele possa ser um instrumento de uma ação educativa mais organizada, dinâmica e científica; ora parece desconsiderar a função social educativa, pois a individualidade, a maneira solitária de trabalhar, inviabiliza o diálogo entre os profissionais para que os objetivos possam ser construídos coletivamente perante a finalidade no processo de ensino.

As condições objetivas em que o trabalho se desenvolve, como o tempo e a hierarquia profissional, contribuem para que o sentido pessoal do sujeito se aproxime ou se distancie do



significado do trabalho educativo, uma vez que ele expressa o motivo pelo qual realiza sua atividade. Como, por exemplo, no caso do material apostilado: se o professor não determina a sua atividade, pois ela já vem pronta e prescrita nos manuais metodológicos, qual sentido tem para ele fazer um planejamento coletivo?

O sentido pessoal que ele atribuirá a sua atividade é a de aplicar os conceitos e as atividades no tempo previsto, pois isso lhe será cobrado; e embora ele tenha preocupação em humanizar o seu aluno, isso aparece como algo secundário ao processo, portanto, a sua atividade se perde no significado da humanização.

**Lorena:** Mesmo por que todo apostilado, você pega lá a metodologia, os objetivos e os conteúdos. Está pronto!

Observamos que neste ano em que as professoras não tiveram o apoio do material apostilado, elas vivenciaram um momento profissional em que deveriam ser autoras do plano de ensino e, mediante essa realidade, consideraram a importância e a necessidade em elaborá-lo, principalmente de forma coletiva.

**Priscila:** Eu acho que esse planejamento do começo do ano **deveria ser feito todas as unidades juntas...**

**Ema:** Juntas!

**Priscila:** Trocar até as atividades, as dificuldades.

No decorrer do encontro manifestaram diferentes reações, muitas vezes até contraditórias: angústia pelo desconhecimento em como realizar – pela falta de orientação adequada – raiva; interesse em aprender; e descrédito deste instrumento de trabalho por ser uma prática que há anos tinha sido considerada como algo realizado apenas para cumprir uma ordem hierárquica.

Para compreender o processo de elaboração dos planos que chegaram às mãos das professoras, Ema explicou que na sua realidade escolar a coordenadora pegou alguns planos da internet, reuniu as professoras no final do ano letivo (2014), que antecedia o atual (2015), nos momentos de ATPC em que selecionaram os tipos de atividades que seriam pertinentes para o trabalho com o primeiro ano de seis anos, bem como os objetivos que levariam a finalidade do ensino para as crianças. Por ser uma situação nova e pela pouca experiência da coordenadora, Ema considerou essa situação de forma positiva, pois, embora tenha sido um planejamento simples, sentiu-se motivada para realizá-lo.

Pode-se dizer que a iniciativa da coordenadora indicou um aspecto humanizador no trabalho do professor, pelo fato de ter dado sentido a uma ação que antecede a prática de ensino, em outras palavras, o sentido da ação de planejar aproximou-se do significado da atividade.

**Ema:** A coordenadora chegou no final do ano com uns planejamentos que ela pegou na internet como modelo para a gente, colocou em grupos de acordo com os anos e dividiu grupinho. Então ela pediu para a gente e nós fomos tirando aquilo que a gente vê que não trabalha e considerando aquilo que é válido. Nesse início de ano voltou esse planejamento para a gente lá e entregou a nossa proposta para nós e ontem no HTP, ela marcou os objetivos de como as séries tem que chegar ao final do ano. **Foi um planejamento simples, mas eu nunca tive um planejamento como a gente teve agora de sentar, estudar, montar, bonitinho, eu achei um progresso para uma escola que nunca teve nada.**

Acreditamos que a maneira que a escola conduziu a atividade de planejamento nesta ocasião permitiu que a professora Ema se sentisse motivada na atividade de ensinar, uma vez que pôde, juntamente com as colegas de trabalho de sua escola, discutir e planejar os conteúdos e objetivos para esse primeiro ano que ainda gerava inquietações docentes em como desenvolver esses alunos que passariam para o ano inicial do ensino fundamental de nove anos.

Talvez a forma como ela se colocara dizendo que na escola “nunca teve nada”, pode ser entendida como: durante os anos que trabalhou na rede de ensino (cinco anos) nunca houve um planejamento, o qual elas sentassem e discutissem coletivamente, visto que ela iniciou na carreira já com o método apostilado implantado no município.

Esse tipo de diálogo permitiu o entendimento do quanto o planejamento – enquanto atividade – foi elaborado com o sentido distante do que de fato representava ou significava para a prática pedagógica, pois, atribuiu-se a ele a ideia de que as pessoas se reuniam para cumprir com uma ordem hierárquica e que após o encontro de professores, cada um “seguia o seu coração” – como as participantes disseram várias vezes na realização deste encontro.

**Priscila:** Praticamente já esgotou o mês de fevereiro e o que você fez até agora... Se você não tem planejamento, você seguiu seu coração! Porque você não ficou lá com seu aluno, olhando para o teto.

Comprendemos que, mesmo sem uma atividade de planejamento, as professoras não dispensaram a ação de planejar, possivelmente porque elas consideravam importante essa ação para a prática pedagógica, fator que evidenciou a motivação delas para o objetivo da atividade de ensinar, o que corrobora com o motivo que leva as professoras a planejarem, ou seja, o desejo de ver o êxito da sua atividade.

Deste modo, como explicamos na fundamentação teórica, é imprescindível que planejar seja uma ação no trabalho do professor e não uma atividade (com um fim em si mesmo).

A organização das outras escolas que não viabilizaram um planejamento coletivo e mediante a pouca orientação dada para esta ação na atividade de ensinar permitiu que as professoras, pela necessidade da organização do trabalho, buscassem com as professoras mais

experientes alguma maneira para iniciar e conduzir o trabalho com as crianças nesta fase da alfabetização, o que demonstra a intenção de fazer com que sua atividade corresponda ao significado da educação.

**Marcela:** A gente vai partir daquilo que a gente vê e acredita que tem necessidade para o aluno.

**Amália:** Até pela experiência que tem, né?

**Branca:** É... A experiência de você trabalhar...

**Priscila:** Você vai lá ao seu colega, e então a gente partilha com quem... O que você está dando, o que você acha? Que é de onde a gente deveria partir... que é o nosso planejamento.

Deste modo, as duas situações expostas acima demonstraram como as relações criadas no ambiente de trabalho contribuíram para que as motivações das ações favorecessem ou não o desempenho do professor quanto ao sentido empregado na atividade de ensinar. De um lado, observamos os professores que não tiveram um acompanhamento ou direcionamento do planejamento de ensino e apresentaram uma motivação diferente daquela demonstrada pelos professores, de outro lado, desde o final do ano de dois mil e catorze (2014) vinham se preparando com a equipe no intuito de atingir os objetivos educacionais.

Observamos que nas duas situações descritas às professoras foram movidas pela necessidade de planejar o ensino, porém, o sentido pessoal que levou as últimas a buscarem individualmente a forma de planejar foi diferente da situação em que a coordenadora pedagógica propôs a dinâmica coletiva com as professoras da escola.

Embora os planos trazidos fossem copiados da internet, as professoras puderam selecionar os conteúdos a serem trabalhados bem como os objetivos a serem alcançados com as crianças deste ano inicial da alfabetização.

Compreendemos que ao mesmo tempo em que a alienação apareceu nesta situação, pela seleção de modelos prontos da internet sem referências ou análise da metodologia a ser utilizada na atividade pedagógica, o aspecto humanizador aparece na forma como ela foi desenvolvida, ou seja, quando os professores discutiram, escolheram e pensaram nos objetivos para o trabalho na sua realidade.

Destarte, podemos relacionar a dificuldade de planejamento à própria formação inicial e continuada, mas quanto mais a ação de planejar se tornar algo prático, frequente e significativo no trabalho docente, mais facilitará a intencionalidade dos professores para decidirem o que é necessário ensinar para a faixa etária na qual realizam o trabalho educativo.

Do mesmo modo que, se em uma situação inversa, quanto menos os professores perceberem que a ação de planejar é importante na atividade, mais mecânica ela se tornará.

Iisso dificulta a análise dos objetivos traçados e certamente acomete o sentido do trabalho docente pelas motivações que o professor manifestará nas ações de sua atividade de ensino.

Assim, essa prática tende a se tornar esvaziada de sentido (humanizador), pelo fato do professor não se objetivar na sua atividade significativamente, visto que a alienação interfere nos motivos que dão sentido a sua prática e assim o impede de se perceber como agente da história capaz de realizar uma transformação social.

Após verificarmos como ocorreu o processo de planejamento de ensino deste município recentemente, consideramos pertinente levantarmos alguns questionamentos para o grupo a fim de identificarmos como era realizado o planejamento antes do material apostilado. Contudo, apenas uma das professoras relatou a história devido ao tempo em que trabalhava neste município.

A necessidade deste questionamento partiu da impressão, por parte da pesquisadora – mediante os relatos e conversas informais – de que desde o ano de 2006 não era realizado o planejamento de modo que os professores participassem ativa e efetivamente do processo de escolha e definição dos objetivos.

Assim, prosseguindo com os relatos, Branca explicou:

**Branca:** Nessa primeira semana de aula que não tinha criança era planejamento e planejava-se mesmo. Porque aulas já haviam sido atribuídas, então sentávamos por série. Nós pegávamos vários livros didáticos porque vinha muito na época – como não tinha apostila – tinha várias opções. Sentávamos e programávamos os conteúdos e baseávamos nos livros. Os objetivos eram retirados dos livros, todo mundo lia e tinha gente que acrescentava por experiência, já que eram mais velhas.

Na perspectiva da professora Branca, o planejamento realizado coletivamente era significativo, pois as professoras se reuniam por ano/série e, devido ao vasto número de material didático, escolhiam os conteúdos a serem trabalhados com as crianças da faixa etária correspondente.

Branca complementou ainda que:

**Branca:** Depois quando se implantou a apostila que vem com o caderno pronto, vem com os objetivos e tudo mais, ninguém se preocupou em... porque o apostilado não ia sair mais e assim não se planejou mais.

Observamos que com a implantação do material apostilado foram surgindo algumas dificuldades quanto à forma de planejar, visto que o material trazia sugestões as quais elas julgavam como inviáveis para o ensino das crianças. Por exemplo: livros e filmes que não eram disponibilizados para o conhecimento dos professores, sendo que algumas sugestões de filmes de longa duração elas consideravam como inadequado para trabalhar com as crianças dessa idade.

**Marcela:** Eles davam sugestão de livro, de site, de filme que ninguém viu...

**Branca:** Filme de 2h para uma criança!

Entendemos que embora o material didático ofereça sugestões e recursos para o trabalho pedagógico, o professor é capaz de decidir se é viável ou não a utilização do recurso e pode buscar outros para contemplar o objetivo da atividade; mas é necessário que ele saiba reconhecer que há outras fontes e ir buscá-las a fim de aprimorar o seu trabalho e dar condições para que os alunos se apropriem do conhecimento, principalmente se considerarmos as crianças deste primeiro ano e que, pela idade, precisam de recursos que estimulem a vivência para desenvolver as habilidades de leitura e escrita.

Percebemos – de acordo com a percepção da professora do grupo – que em algumas situações as professoras não souberam conduzir o trabalho com o material apostilado e então realizavam a atividade de qualquer modo apenas para cumprir uma exigência escolar.

**Branca:** O que vocês não souberem dar, pode olhar na apostila (caderno do professor). Não tinha como com uma criança pequena dar aquela resposta matemática. Então o que se fazia: a apostila não estava dada inteira. Abre aí gente na página 2, a resposta é tal, tal. Não tinha como uma criança dar uma resposta daquela. E a gente não tinha como mudar, tinha que dar daquele jeito. Então abria-se, a gente colocava na lousa, porque eu também colocava, porque tinha que ser aquela resposta, não tinha como você mudar...

O relato da professora evidenciou que a alienação no trabalho do professor se manifestou quando ele não se sentiu capaz de ver outras possibilidades para ensinar. Compreendemos que o professor é o intelectual capaz de planejar e antever os resultados de sua prática, definir seus objetivos.

Segundo o relato acima, percebemos o quanto os professores se cristalizam na sua prática e isso é consequência das relações criadas por eles mesmos no ambiente escolar. Parece que há uma limitação quanto ao próprio fazer, a qual precisa ser extinta, pois temos condições de elaborar estratégias além das que estão prescritas nos materiais didáticos.

Deste modo, afirmamos que o sentido do trabalho se separa do significado, pois qual o sentido de planejar se o professor não vincula o seu trabalho com a prática social futura, ou seja, o significado do trabalho educativo? Torna-se necessário resgatar a perspectiva de que os homens precisam se apropriar da realidade para se desenvolver e ensinar aos outros. À medida que ficamos presos ao imediatismo, poucos serão os resultados humanizadores.

Podemos considerar outro aspecto da alienação no trabalho do professor, o qual demonstra o quanto uma atividade realizada desvinculada do seu significado pode comprometer o produto. Neste exemplo, colocamos o aluno como produto do trabalho do professor e não nos referimos ao trabalho de Branca, mas a sua indignação por perceber que

em dado momento da sua trajetória profissional seus colegas conceberam o trabalho com o material apostilado da seguinte forma:

**Branca:** Ah, chama a última do concurso porque não tem importância, é só abrir a resposta e mandar pôr na lousa, ficou muito tempo assim... Foi muito tempo trabalhado assim.

A percepção dessa professora foi de extrema importância para o processo de análise, pois nela está contida a ideia do “faz de conta que ensino” e o “faz de conta que se aprende”, pois não basta que o conteúdo seja aplicado, mas ensinado, o aluno deve se apropriar dos conceitos e significá-los para que haja o ensino/aprendizagem.

Em contrapartida, temos o relato da Professora Priscila que explicou como ocorreu o planejamento com a implantação do material apostilado, visto que os dados de Branca se relacionaram ao planejamento antes do referido material e respectivamente a sua percepção com a utilização dele na rede de ensino.

**Priscila:** Então eu acho assim, quando nós implantamos no município o apostilado e a rotina, cortou-se essa história de fazer planejamento. O planejamento era uma atividade que envolvia palestras...

**Amália:** Troca de Experiências...

**Priscila:** Troca de Experiências...

**Lorena:** Mesmo porque todo apostilado já vem a metodologia, os objetivos e os conteúdos. Está pronto!

Podemos afirmar que a ideia de que “estava pronto” levou os professores a seguir o que estava prescrito no material e se esquecerem da importância do processo de escolhas, definição de objetivos e principalmente de trocas de experiência, visto que isso é humanizador e acabou se perdendo na atividade, se compararmos as realidades anteriores com as informações de como realizaram o planejamento no ano de dois mil e quinze.

Observamos que na atividade de planejamento, os gestores poderiam ter agregado palestras, trocas de experiências e ainda manter as discussões quanto aos objetivos e os conteúdos do material apostilado, pois isso poderia enriquecer e motivar o trabalho do professor.

Após as professoras refletirem sobre como era e como estava a situação atual do planejamento, manifestaram a seguinte conclusão:

**Priscila:** Mas no fundo eu acho que está tudo meio perdido, a gente está se sentindo meio perdido...

**Branca:** O que a gente almeja chegar, mas baseado em que... que teoria o município trata, baseado em qual pensador, em qual teoria, já começa aí o desencontro... Porque na minha cabeça está – ah, eu me preocupo com o que eu tenho que entregar no final do ano. Eu me preocupo assim, porque também foi umas coisas que elas puxaram da internet, então já de cima vem vindo colcha de retalhos, então eles não vão poder cobrar uma coisa de mim que eles também não tão embasados em lugar nenhum, entendeu? Sugere-se que a criança chegue nisso **porque virou um senso comum.**

Percebemos que, neste encontro, as professoras identificaram as raízes do planejamento no município, as quais permitiram que elas entendessem o porquê das dificuldades de planejamento da realidade atual e podemos afirmar que essa reflexão carrega um aspecto humanizador para o trabalho docente, pois isso mostra o sentido para elas direcionarem o planejamento na atividade docente.

Verificamos que há uma dificuldade geral entre os gestores, coordenadores e professores para conduzirem a atividade de planejamento de ensino e isso possivelmente ocorre pelo desconhecimento prático de como realizar essa atividade. Pensamos que a falta de conhecimento manifesta a alienação, pois as pessoas se acomodam, realizam o trabalho de “faz de conta” (para cumprir a finalidade burocrática), assim seguem por anos e anos alienando-se de si mesmas e de seus produtos.

O professor, sendo o mediador no processo de ensino, deveria perceber as relações de dominação que envolvem a sociedade e como elas se utilizam da educação para manter o *status quo*, porém a alienação se naturaliza facilmente dificultando as ações humanizadoras. Os instrumentos de trabalho do professor precisam atender ao sentido humanizador do significado da atividade, seja no plano de ensino, no plano de aula ou na rotina, pois tudo se refere ao planejamento e organização do seu trabalho.

A alienação se manifesta nas relações criadas pelos próprios homens: na sua **atividade** quando ela se esvazia do seu conteúdo e se afasta do seu significado; no seu **produto** – seja ele o planejamento ou no aluno (objeto da sua atividade), sendo que este último tenderá a reproduzir as relações sociais; nas objetivações acerca do próprio trabalho (**com relação aos outros**) quando se coloca a satisfazer a vontade de outro, pois o seu trabalho não lhe pertence (**a si mesmo**), pois ele o realiza como meio de satisfazer uma necessidade cujo motivo aparece desvinculado do significado da atividade.

Compreendemos que a alienação se manifesta nas relações de trabalho quando ocorre essa dissociação sentido e significado, pois ela atribui outro sentido que não corresponde ao construído socialmente para determinada atividade, ou seja, seus motivos não correspondem a humanização.

A alienação com **relação aos outros e de si mesmo** pode ser confirmada no excerto seguinte:

**Priscila:** Mas, a partir do momento que você adota a rotina do primeiro ano, para que você vai fazer um planejamento? Se você já tem a rotina? Ela é posta pela sua coordenadora, a rotina é obrigação dela, você já vai seguir. É desnecessário. Então, para que você vai fazer um planejamento se você tem a sua coordenadora te auxiliando com a sua rotina? A rotina já é um tipo de

planejamento. Você já trabalha com sua coordenadora te colocando com a rotina.

Segundo a professora, a responsabilidade de planejar a sua atividade de ensino seria função da coordenadora, pois caberia a ela decidir o que seria “aplicado” aos alunos. No entanto, por ser a rotina um tipo de planejamento, deveria ser de responsabilidade de ambas, mas principalmente da professora, desde que o objetivo educacional fosse comum e intencional para a finalidade do objeto.

Quando um professor se apropria deste discurso, mas ao mesmo tempo considera que o planejamento seja importante e defende a ideia de autonomia para realizá-lo, evidencia uma contradição com relação ao seu trabalho e a prática educativa. Essa confusão pode ser decorrente das relações de alienação que envolveram o seu processo de formação.

A indagação acerca desta análise possibilita as seguintes reflexões: será que os professores têm claro o significado social da educação? E mais: sendo o ato educativo uma produção social, portanto histórico, não caberia a nós, agentes deste processo, mudar as relações para os fins que queremos alcançar?

Acreditamos que o papel das universidades seria o de colaborar na formação inicial desses professores, pois observamos que a alienação no trabalho do professor se manifestou, principalmente, pelo desconhecimento dos aspectos alienantes existentes nas relações de trabalho.

O trabalho do professor torna-se algo alheio, pois nem ele e nem a sociedade o percebem como um ser completo, capaz de escolher, planejar, executar o resultado da sua ação intelectual, pois há sempre um “especialista” para pensar por ele. Certamente que nas relações capitalistas, as quais regem a sociedade atual, os capitalistas se apropriam dessas condições e se desenvolvem para gerar o lucro – como no caso do material apostilado em que o interesse é vender e reafirmar que: “já que o professor não tem tempo nem condições de trabalho que favoreçam as discussões, a equipe de especialistas pensa por eles, bastando-lhes apenas que apliquem a metodologia prescrita”.

A educação é um processo social e, portanto, precisa de decisões coletivas, trocas de experiências para que o resultado favoreça o aluno, visto que ele é um ser humano, sujeito histórico e social.

Pensamos que seria adequado que o planejamento do professor – instrumento do seu trabalho – partisse de decisões coletivas e de intencionalidade didática. Neste caso, a parceria, o diálogo entre professores e coordenadores, facilitaria as relações de trabalho no ambiente



escolar, na elaboração dos objetivos que se quer alcançar e, possivelmente, essa relação agiria nos motivos.

Confirmamos que as raízes históricas que sustentaram o planejamento no município X dificultaram a elaboração de um planejamento crítico no trabalho desses professores, visto que as relações que se criaram e se fortaleceram tenderam a engessar a capacidade criadora, fazendo com que ele renunciasse a própria autonomia, sem se dar conta disso.

Reafirmamos, segundo Saviani, a necessidade de que a pedagogia assumira uma postura crítica, a qual “implica a clareza dos determinantes sociais da educação, a compreensão do grau em que as contradições da sociedade marcam a educação e conseqüentemente, como o educador deve posicionar-se diante dessas contradições” (2012, p. 86). Essa forma de observar e compreender a realidade possibilita o entendimento de que os modismos pedagógicos apresentam um objetivo: manter o *status quo* de uma sociedade alicerçada sob a égide do capital, na qual as relações de poder se mantêm enraizadas alienando o trabalho.

As relações que se constroem acerca das objetivações alienadas impedem a humanização do sujeito, à medida que ele se esvazia e apresenta uma visão cristalizada sobre a atividade. Deste modo, quando há o esvaziamento do sentido humanizador, o sujeito não consegue refletir criticamente sobre as relações colocadas a ele no processo produtivo e passa a realizar a sua prática mecanicamente, sem levar em consideração o porquê das suas ações na sua atividade profissional.

### **3.2- A ação de planejar: processo de escolhas, organização e intencionalidade.**

A fim de compreender como as participantes escolhiam e planejavam a atividade de ensinar, foram levantados alguns questionamentos sobre a forma como elas organizavam o trabalho pedagógico ou as rotinas, como são chamadas na escola. Assim, os diálogos que permearam a discussão permitiram que fossem evidenciados os elementos desta prática e estes demonstraram os aspectos de humanização/alienação no processo da atividade de planejamento do trabalho do professor.

Para o início dos relatos foi solicitado às participantes que explicassem sobre como era a rotina dada pela coordenadora. Marcela explicou que na escola em que trabalhava, a coordenadora entregava a rotina pronta, mas que ela permitia mudanças, caso fosse necessário.

**Marcela:** Lá a minha coordenadora já me entrega a rotina, entendeu? Aí, ela me deixa à vontade.

Lorena afirmou que também recebia a rotina, porém preferia utilizar as atividades que preparava sozinha e até seguia alguns passos direcionados pela coordenação, mas não se prendia a eles.

**Lorena:** Ela entrega uma rotina para mim, só que aí eu vou me dirigindo em relação a minha sala. Às vezes eu até sigo alguns passos que vem na rotina, mas geralmente a minha rotina é feita por mim e as atividades preparadas por mim.

Consideramos como humanizador o fato da professora Lorena não ser dependente da rotina da coordenadora, pois isso desenvolve a sua criatividade docente. Branca explicou que na escola que trabalhava não fora lhe apresentada nenhuma rotina e ela mesma, pelos anos de experiência na classe de alfabetização, com as atividades organizadas no decorrer da carreira, selecionava o que aplicaria aos seus alunos.

**Branca:** Olha, o nosso não tá tendo a rotina. Tá?! A gente não tem essa orientação... as rotinas da boquinha que eu tenho são do ano passado, retrasado. Então, assim, como eu sei a ordem da boquinha eu vou fazendo durante a semana...

Amália relatou que no seu ambiente de trabalho a coordenadora não apresentou nenhuma rotina e que era ela quem decidia o que daria às crianças da alfabetização; destacou que pelos anos de experiência que possuía na carreira docente já conhecia a rotina do material fonético e então se organizava para aplicar as atividades de acordo com seu interesse, ou seja, não seguia a rotina da coordenadora atual, mas a de anos atrás.

Contudo, ficamos com uma dúvida: será que a professora seguia a rotina da boquinha intencionalmente pelos resultados que adquiriu na prática com os anos de experiência, ou pela facilidade de ter o material pronto?

**Amália:** Lá nós também trabalhamos com o método das boquinhos e essa rotina que vem é baseada em Português e Matemática. Não vem rotina para as outras disciplinas, você que decide dentro do planejamento como você vai dar, que atividade você vai dar, e segue...

Melissa comentou que na sua realidade escolar não recebia rotina e ia ensinando conforme as necessidades apresentadas pelos alunos no processo de alfabetização. Ressaltou que pedia auxílio para uma professora mais experiente e que buscava atividades na internet para dar aos alunos, além das coleções pedagógicas que a escola disponibilizava.

**Melissa:** Lá a gente não recebe rotina nenhuma e eu vou caminhado com o que eu vejo na minha classe também. Eu já... o ano passado eu me senti mais perdida, porque além de não ter coordenadora, eu não sabia, nada! Então, como eu falei, a Ema ia deixando meio direcionado o que ela ia trabalhar na classe dela e eu trabalhava na minha. Esse ano está mais tranquilo, eu estou vendo o que eu dei o ano passado, estou vendo já qual é a ordem a ser trabalhada, atividade... ou eu uso, ou eu peço ajuda, ou venho à internet.

Apontamos a reflexão da professora iniciante como um aspecto humanizador do trabalho desenvolvido mediante a sua experiência.

Com relação às atividades da rotina que eram apresentadas pelas professoras e muitas delas até conheciam, levantamos o questionamento sobre o tipo de atividades que elas preparavam, visto que elas apresentavam certa “autonomia” para complementarem seu acervo de atividades de ensino e que poderiam deste modo criar suas próprias atividades.

Assim, identificamos que elas buscavam atividades prontas da internet, as quais relacionavam com os conteúdos previstos para o bimestre que eram indicados no planejamento anual e que, deste modo, adequavam para a realidade dos alunos.

**Lorena:** Olha! Para falar a verdade, eu clico na atividade, abre lá, eu vejo se aquela atividade é interessante, se aquela atividade encaixa para minha sala, para o que eu quero, para o meu objetivo... Se aquilo for, então daí eu monto a atividade.

**Branca:** Eu pesquiso um pouco da internet também. Hoje em dia não se tem um lugar certo, porque a gente clica na atividade e cai assim, muito blog de uma para outra, geralmente elas puxam até de coleções, que elas acabam fazendo alguma adaptação ou a gente mesmo puxa, então assim, é o blog da Maria que puxou da Joana que puxou da outra...

**Marcela:** Eu também faço isso... são algumas atividades, eu preparo no site, algumas coleções também tenho, também pesquiso, agora...quando a gente joga lá: atividades de alfabetização, sai tudo! Até as coleções que a gente tem, também estão lá. Então eu vou por aí também e vou adaptando.

**Priscila:** É, eu tenho coleções particulares como todo mundo tem, eu acho que é o mesmo esquema. Eu acho que tem umas coisas muito interessantes no site chamado **Smartkids**, eu gosto bastante, já vi umas coisas que tem lá, eu acho que são interessantes. Acho que hoje em dia tem muitas coisas das **boquinhas**<sup>5</sup> na internet, a gente procura e a gente já acha. Eu acho que isso é uma realidade, a gente sempre acaba buscando na internet o que a sala da gente está com dificuldade, porque você aplica uma coisa e se você percebeu que aquilo não “virou”, você vai atrás de alguma coisa para tentar ajudar.

**Melissa:** Eu não recebo rotina alguma, eu pego esse caderninho pequeno e aqui eu faço meu planejamento semanal, o que eu vou dar na semana. Aí a partir disso eu vou atrás das atividades na internet...

O fato das professoras pesquisarem atividades na internet a fim de buscarem ideias para o ensino não se constitui de algo negativo, mesmo porque a tendência do docente é adequá-la para os fins que deseja com relação aos seus objetivos. Contudo, o que merece atenção nesta busca diz respeito à clareza quanto às concepções teóricas que os professores precisam ter sobre os materiais que selecionam para que eles atendam à finalidade educativa.

Outro aspecto a ser considerado está relacionado à criatividade do professor perante a elaboração da sua própria atividade. Em nenhuma ocasião do encontro as professoras disseram que elaboravam as suas atividades de ensino, contudo, reforçaram que recorriam às

---

<sup>5</sup> O Método das Boquinhas foi implantado no município por alguns anos devido ao baixo índice de alfabetização que se apresentava no referido contexto. Segundo dados das participantes, a autora do método fazia pesquisa na cidade com o método fonarticulatório, para constatar a sua eficácia na alfabetização de crianças.

atividades da internet, pela facilidade e diversidade que ela apresenta, inclusive para fazer adaptações no próprio site ou programa.

Entendemos que essa situação apresenta duas perspectivas: de um lado, quando as professoras pesquisavam na internet consideravam os objetivos de sua atividade, ou seja, tinham intencionalidade – isso é um aspecto humanizador; porém, devemos explicar que se um professor separar uma atividade da internet e não se atentar para os objetivos, nem para as condições da realidade a qual será trabalhada e simplesmente aplicá-las aos seus alunos sem compreender a intencionalidade dos fins do processo, isso se constitui de alienação. Compreendemos que seja alienação, pois ele apenas se apropria daquela atividade para alcançar uma necessidade imediata e a tendência é desenvolver um trabalho mecânico.

Muitos docentes cumprem o seu papel mecanicamente, sem investir o necessário para que os resultados da sua atividade sejam significativos. O cumprimento mecânico da atividade docente serve muito pouco para uma efetiva aprendizagem e o consequente desenvolvimento do educando (LUCKESI, 2008, p. 122).

Esclarecemos que as afirmações seguintes não se referem às professoras participantes, mas apenas uma reflexão sobre o tema quanto às percepções da realidade escolar na tentativa de relacioná-la à teoria.

Sabemos que existem vários fatores que envolvem o desempenho da atividade docente: tempo, recursos, relações entre as pessoas, etc., as quais podem favorecer ou dificultar a humanização do trabalho. Mas ainda assim questionamos, não para dar respostas de forma imediata, mas para pensarmos: Qual o sentido que há para um professor pegar uma atividade pronta e aplicá-la, sendo ele um intelectual e produtor do conhecimento?

Destarte, podemos considerar que a falta de tempo para pensar sobre o seu trabalho torna-se tão escasso a ponto dele, como único meio, recorrer à internet pela facilidade a fim de que o seu tempo de descanso não seja subtraído mediante as necessidades do trabalho.

Contudo, entendemos que no trabalho do professor há prerrogativas com relação ao tempo as quais podem favorecer a ação de planejar, como os horários de ATPI e ATPL. Assim, podemos entender que nestes horários os professores:

**Pesquisadora:** Quantos ATPL vocês têm mesmo?

**Amália:** Para trinta horas de jornada, são três. Tinha que ser cinco, ser menos de I. Pela lei é mais livre e menos presencial. Tinha que ser o contrário, tinha que ser três na escola e cinco livres, certo?

**Pesquisadora:** Três para quem tem jornada de trinta e para quem tem jornada de quarenta?

**Amália:** Aumenta só um eu acho...

**Branca:** Um ou dois eu acho.

**Priscila:** Mas não pode misturar, porque aí você tem a outra matéria que você dá aula?

**Pesquisadora:** Que é outro planejamento.

**Lorena:** Eu tenho cinco salas e é uma aula de inglês por sala.

**Branca:** Ainda que você tem essas salas... (conversando com outra participante se referindo ao preparo de atividades – o que dá em uma pode ser dado na outra)

**Lorena** (escuta e rebate): Não eu não repito... Só repito os quartos anos, mas mesmo assim...

**Amália:** Dependendo da sala não dá para repetir...

De acordo com o diálogo, observamos que houve uma falta de clareza quanto ao tempo de ATPL que elas tinham e por isso que, em sua maioria, quando responderam ao questionário explicaram que excediam o número de ATPL no preparo de atividades, porque consideravam o planejamento como ação imprescindível para o trabalho pedagógico.

A partir das considerações das professoras sobre as horas de ATPL, perguntamos como eram os momentos de ATPI e os recursos disponíveis para o planejamento e preparo de atividades.

**Lorena:** Eu preparo, eu passo as atividades no caderno! É o que eu consigo fazer.

**Priscila:** Eu também.

**Marcela:** **Eu passo atividade no caderno porque pesquisar lá na escola é difícil, porque às vezes estamos nós três, mais duas, assim numa mesona, tem um note, um computador que tem sempre alguém.**

**Pesquisadora:** E se vocês tivessem um notebook, por exemplo, é liberada a senha do wi-fi?

**Marcela:** É sim...

**Priscila:** Mas aí você não tem impressora pra imprimir...

**Branca:** Mas vocês têm o wi-fi, aqui no (escola Y), não tem.

De acordo com as participantes, a falta de recursos disponíveis para planejar atividades, realizar pesquisas e fazer impressões fica comprometida no ambiente de trabalho nestes momentos de ATPI. Contudo, elas não perceberam que poderiam otimizar esse momento coletivo para que pensassem em estratégias, fizessem trocas de experiências ou elaborassem conjuntamente atividades que atendessem ao perfil dos seus alunos, visto que dão aula na mesma escola e para a mesma faixa etária - como observamos em negrito no excerto anterior – o que não significa dizer que na realidade não há momentos de trocas de experiência, etc., mas, segundo o relato, nada foi dito a esse respeito.

Outra dificuldade apontada pelas participantes e que constatamos também na pesquisa de Arruda (2012, p. 174), diz respeito à falta de devolutivas dadas pelas coordenadoras, o que certamente interfere nos motivos que geram sentido para a elaboração dos planos de ensino na atividade docente. Acreditamos que não seja dependência, mas necessidade de que haja um reconhecimento pelo esforço, dedicação pelo trabalho que está sendo realizado e contribuição para melhorar – até mesmo pelos problemas educacionais que permeiam a escola – a atenção com o trabalho do outro é um elemento motivador.

Observamos, segundo os relatos que, além de poucas devolutivas para os professores – em algumas ocasiões – houveram orientações de coordenadoras para que se registrasse na caderneta atividades que nem sequer foram aplicadas, mas que constituíam parte das exigências hierárquicas.

**Branca:** Meu caderno é “vistado” toda sexta-feira, tem o carimbo da diretora e da coordenadora... Agora, pergunta se elas vêm e entram na sala pra ver alguma coisa, entendeu? Ela não me passa nem a rotina! Aí vem “vistar” o que eu estou dando! (...) O negócio é o seguinte, deixa registrado que você está dando a boquinha (...) Eu sou obrigada a escrever as boquinhas aqui, porque se não juro por Deus! – desabafa indignada.

A indignação da professora se referia à falta de coerência do trabalho do coordenador e diretor, os quais não orientavam o trabalho pedagógico adequadamente e faziam exigências de registros apenas para constar a aplicabilidade dos conteúdos determinados por um órgão superior. Destarte, é necessário ressaltar que a falha do suporte pedagógico certamente se remetia a questões diversas, mas que não serão comentadas devido à dinamicidade da realidade escolar e as exigências imediatas que ela apresenta e que, portanto, diante da amplitude, isso se tornaria objeto de outra pesquisa acadêmica.

Há que se considerar, portanto, as relações de trabalho que agem no motivo pelo qual o professor realiza suas ações, o qual dá sentido a elas. Na situação descrita por Branca podemos afirmar que essa incoerência do significado do trabalho pode afetar o sentido pessoal pelo qual o professor realizaria o seu plano de aula, pois o que importou foi o cumprimento das determinações dadas por alguém, que às vezes nem conhece o perfil dos alunos e a realidade escolar.

Observamos que mesmo que no trabalho dos professores evidencie aspectos da alienação, a qual dificulta a realização de uma prática transformadora, criativa e mais intelectualizada, ainda assim eles manifestam ações de humanização, à medida que se colocam como agentes de responsabilidade neste processo de ensino-aprendizagem.

Nas relações de trabalho docente em que, grosso modo, o direito como intelectuais, donos efetivos de sua prática, não são considerados - por idealizarem uma prática de trabalho e precisarem executar outra – a sua atividade se desassocia do real significado e, quanto mais ele se desgasta para atender os interesses alheios, mais se desumaniza na objetivação do seu trabalho.

Deste modo, alguns dos motivos que o conduzem a realizá-lo tornam-se secundários, pois manifestam sentido contrário a uma prática humanizadora e isso consiste no esvaziamento da prática pedagógica no trabalho do professor.

Por isso, percebemos a importância dos professores assumirem cada vez mais a sua prática, ou seja, apropriarem-se do conhecimento; terem domínio sobre as relações sociais construídas historicamente e como elas repercutem em favor dos interesses dominantes; conscientizarem-se do significado de sua prática para então pensar e organizar uma prática pedagógica diferente, com intencionalidade quanto aos fins de sua atividade.

Deste modo, havendo a possibilidade da autonomia docente no ambiente escolar para desenvolver o seu trabalho pedagógico, torna-se necessário que o professor aprenda a utilizá-la intencionalmente, visto que a tendência da realidade viabiliza a realização de uma prática mecânica, por ser a alienação um fenômeno forte e difícil de ser observado nas relações de trabalho, sendo camuflada e naturalizada com facilidade.

Afirmamos que o conhecimento, os objetivos claros, os recursos e a intencionalidade didática são pré-requisitos para a elaboração de um plano de ensino que oriente uma prática transformadora e deste modo se torne um instrumento efetivo no trabalho do professor.

Após a apresentação de como as professoras realizaram o planejamento e de como ele foi organizado na rede municipal, analisaremos adiante como os objetivos foram selecionados para a elaboração dos planos de ensino das crianças do primeiro ano do Ensino Fundamental – Alfabetização.

### **3.3 – Definição dos Objetivos**

Sabemos que a intencionalidade no trabalho do professor se apresenta por meio dos objetivos. Para Menegolla e Sant’Anna (2012, p. 75), os objetivos constituem o momento mais importante da ação de planejar, pois é por meio deles que o professor define os caminhos que seguirá para alcançar a finalidade do seu trabalho, bem como os recursos necessários para agir. Eles apontam e apresentam os critérios para a escolha de outros elementos do plano de ensino: “conteúdos, procedimentos, recursos e processo de avaliação”.

Deste modo, ao definir os objetivos, o professor consegue estruturar as etapas seguintes do seu trabalho, traçar os objetivos específicos para alcançar o final do processo com eficiência. Para isso eles precisam ser claros, simples, válidos, operacionalizáveis e possíveis de ser observáveis.

“A clareza é uma característica fundamental e necessária para que o objetivo se torne algo concreto, inteligível e possível de ser trabalhado e avaliado” (MENEGOLLA e SANT’ANNA, 2012, p. 77); a simplicidade se refere às ideias reais e significativas para não se ficar preso às palavras “rebuscadas”; a validade implica a sua utilidade nas ações do

trabalho a ser realizado; a operacionalidade envolve a ação mediante ao que se idealizou e nas palavras dos autores, “tudo o que pode ser feito, trabalhado, agilizado ou operacionalizado demonstra ser um bom objetivo” (MENEGOLLA e SANT’ANNA, 2012, p. 77); e finalmente, ser observável para que ele possa ser alterado, se necessário.

Deste modo, a fim de compreendermos como foram realizados os objetivos do planejamento, solicitamos que as participantes levassem seus planos de ensino neste terceiro encontro para a discussão, ou seja: a forma como elaboraram, quais as referências utilizadas, como foram redigidos e mais, como percebiam a validade deles no acompanhamento dos seus alunos.

Ressaltamos que houve dificuldade até por parte da pesquisadora para discutir sobre esse tema – visto que durante os anos de experiência profissional nunca desenvolveu atividade semelhante no ambiente escolar nas diferentes escolas em que trabalhou, pois, prática comum é o recebimento dos objetivos prontos nos formulários, apenas para preencher a metodologia e os recursos, os quais devem ser condizentes com a proposta pedagógica e os recursos do município.

Ao pedir para que as participantes relatassem sem restrições, visto que era uma dificuldade do grupo no geral, Branca iniciou a sua fala explicando que recorria ao antigo planejamento que realizava antes do material apostilado e nele buscava os objetivos que considerava necessário para realizar o seu trabalho pedagógico.

**Branca:** Ah, eu peguei do antigo planejamento porque, apesar de ser de vários anos atrás, ele ainda é atual, peguei um pouco depois quando elas fizeram (se refere ao planejamento feito pela coordenadora atual) e fui encaixando. Ah eu pesquisei muito em livro, dos livros antigos que a gente tem ai...

**Pesquisadora:** São livros didáticos?

**Branca:** Livros didáticos, livros que o governo manda...

Relatou que buscava os objetivos nos livros didáticos disponibilizados pelo governo federal e que não se prendia aos objetivos específicos, mas aos objetivos gerais, pois os primeiros eram mudados de acordo com o andamento das aulas e das atividades que eram programadas.

**Pesquisadora:** E como vocês definem o que é objetivo geral e específico?

**Branca:** A gente acaba deixando mais no geral. Porque depois você vai delimitando.

Com relação aos objetivos do planejamento feito pelas coordenadoras e apresentados no início do ano, Branca disse que:

**Branca:** Eu só peguei os conteúdos porque o meu veio diferente do delas, o meu só veio os conteúdos, o delas vieram algumas coisinhas, o meu não veio nada. Então eu puxei do meu planejamento antigo, depois quando elas



fizeram aquele esboço, eu tirei alguma coisa de lá... Mas a maior parte é do planejamento antigo, é de livro.

As professoras Priscila e Marcela pegaram os planos e explicaram que neles continha apenas os conteúdos e que os objetivos foram tirados do livro das boquinhas, do material didático Porta Aberta e APIS. Argumentaram que com os primeiros anos utilizam o método fônico e que, de acordo com as atividades que selecionavam, já imaginavam qual o objetivo que queriam alcançar e que não observaram os objetivos trazidos pela coordenadora.

**Marcela:** O nosso só estão os conteúdos. Mas é o seguinte: foi tirado daquele livro das boquinhas, da Lorena que foi ela que pesquisou, o livro didático, a Porta Aberta e o APIS...

**Priscila:** A gente tirou bastante coisa dali...E aí a gente trabalhou, porque esse primeiro ano na verdade a gente trabalha muito voltado para o livro das boquinhas e dentro dos conteúdos, principalmente na Língua Portuguesa que é o método fônico.

**Pesquisadora:** É esse que você fez com a Lorena e com a Marcela, porque são o mesmo (planejamento) das três, né? E o que vocês pegaram da coordenadora?

**Priscila:** Nós nem, na verdade usamos o conteúdo que nos foi passado. Nós não usamos esse – (se refere ao da coordenadora) – pegamos esse (que a Lorena fez) basicamente trabalhamos em cima do livro das boquinhas e pegamos alguns objetivos dos livros didáticos que a gente está trabalhando.

Observamos que o planejamento que as professoras Marcela, Branca e Lorena estavam seguindo foram realizados por elas e, portanto, elas não estavam utilizando o da coordenadora. Isso pode ser visto de duas formas: como um aspecto humanizador, uma vez que elas elaboraram o plano de acordo com os “objetivos” definidos por elas (objetivos retirados de outros materiais); mas apresenta uma relação alienante, na hipótese de não terem compartilhado com a coordenadora para que ela aprendesse e pudesse auxiliar no processo de ensino-aprendizagem dos alunos.

Ema explicou que, na escola em que trabalhava, a coordenadora trouxe os objetivos da internet de acordo com a faixa etária e pediu para que elas – professoras do primeiro ano – escrevessem quais eram os conteúdos que estavam trabalhando. Neste momento elas reuniram os materiais do método fônico, do Porta Aberta e do APIS e retiraram os objetivos gerais.

**Ema:** Desse planejamento que foi feito o ano passado, a coordenadora trouxe para nós alguns que ela viu da internet e pediu para que nós escrevêssemos os nossos conteúdos, o que estávamos trabalhando. **Eu nunca fiz um planejamento na minha vida. Eu fiz na verdade um bem básico na faculdade. Então a gente pegou esses objetivos que ela trouxe para nós estava pronto e fomos descartando, lendo e encaixando.** Sempre como objetivo geral.

Melissa relatou que não se lembrava de ter participado deste momento coletivo, o qual a professora Ema especificou, e se cala diante as discussões.

**Melissa:** Não me lembro de ter participado dos objetivos...eu lembro de ter participado só do conteúdo (silencia).

Perguntei as professoras Ema e Melissa se elas sabiam quais eram os sites de busca que a coordenadora utilizou para a realização da pesquisa e elas responderam que não, mas que acreditavam que seria de algum blog de educação.

**Ema:** Porque veio pronto já.

**Melissa:** É, eu não me lembro.

**Ema:** Porque ela trouxe alguns de modelo que ela salvou da internet, ela imprimiu de todas as séries, ou ela pegou de alguma coisa.

**Pesquisadora:** Você sabe o site que ela pesquisou?

**Ema** (olha para Melissa): Ai! (balançando a cabeça de forma negativa)  
Não...

Observamos que os professores apresentaram dificuldade em elaborar seus próprios objetivos, devido à forma como o trabalho veio se desenvolvendo na profissionalidade docente e ressaltamos o quanto a professora Ema pareceu motivada por ter realizado o planejamento com outras professoras e com a coordenadora no ambiente escolar.

Compreendemos a necessidade de que o planejamento apresente ideias de forma clara e funcional, pois com os procedimentos, os recursos e as estratégias bem definidas e fáceis de serem trabalhadas facilitam a realização da prática pedagógica, de modo que o professor possa observá-la e reorganizá-la constantemente, para que promova nos alunos a necessidade de buscar mais o conhecimento com criticidade.

Quando os professores não realizam ações de escolha e definição dos objetivos, o seu trabalho se aliena, pois eles não se apropriam daquilo que idealizaram executar, mas “aceitam” algo que lhes foi colocado no processo de trabalho, cada um segue de acordo com o que acredita ser necessário para seu aluno e o trabalho se individualiza. Isso é negativo porque, se o trabalho de um professor apresenta ações de humanização e não for compartilhado, limita a aprendizagem de outro profissional, pois ninguém se apropria daquele conhecimento para aprimorar o trabalho pedagógico.

Em dado momento da conversa, solicitamos que as participantes relatassem alguns objetivos que constavam nos planos de ensino, a fim de verificar se eles eram claros e fáceis de serem operacionalizados e observamos que:

**Ema:** Utilizar as mais diferentes linguagens para comunicar-se expressar suas ideias; adquirir o hábito de ouvir, falar e organizar o pensamento; construir seu conhecimento a partir de interação com os outros e com o meio em que vive; reconhecer símbolos que comunicam mensagem, placas, sinais, letras, cores; posicionar-se de maneira criativa, responsável e construtiva nas diferentes situações sociais utilizando o diálogo como forma de mediar conflitos e de tomar decisões coletivas – **não foi eu que escrevi, viu gente, como eu falei pra vocês!**; Apresentar e sistematizar as diferentes letras do alfabeto; identificar as letras do próprio nome; construir o próprio nome e outras palavras com o alfabeto móvel; entrar em contato com diferentes textos; compreender o conceito de vogal e consoante utilizando o alfabeto móvel; identificar as vogais e as consoantes nas palavras, desenvolver o gosto pela leitura; trabalhar mensagem oculta das adivinhas; completar palavras

com as letras e com as sílabas faltantes; compreender que as palavras são formadas por sílabas; acompanhar a leitura de música e cantiga de roda; compreender a utilizar a letra maiúscula; identificar brincadeiras em comum entre os colegas; possibilitar a aprendizagem com as brincadeiras; contar, ler, registrar, seguir instruções; organizar e respeitar o outro; ler e escrever palavras, frases e textos vivenciando o prazer pelo aprender participativo, dinâmico, pleno de significados relacionados ao mundo infantil, com ajuda, deixando claro... É isso!

Embora, os objetivos não tenham sido elaborados pelas professoras, eles apresentaram clareza quanto à finalidade no trabalho da alfabetização e seria necessário um estudo mais aprofundado a fim de verificar como elas selecionam os materiais, os textos ou a forma que utilizam os que constam nos materiais de apoio e como organizam as estratégias que utilizam para alcançar os resultados.

Sugerimos que os professores planejem textos e atividades para os alunos pensando na prática social, de modo que eles compreendam as relações sociais existentes no contexto em que estão inseridos, pois:

As visões de mundo que estão contidas nos conteúdos também são assimiladas pelos educandos, na medida mesma em que assimilam os conteúdos. Os livros didáticos, as lições, os textos contêm em si determinados valores, ou modos de ver o mundo, que são assimilados junto com os conteúdos. Os educadores deverão estar atentos criticamente a esses valores, de tal forma que possam discuti-los com os educandos. Caso não sejam identificados e discutidos, são assimilados ingênuo e acriticamente pelos educandos, conformando suas personalidades (LUCKESI, 2008, p. 128).

Deste modo, para que o aluno compreenda como as relações humanas se manifestam na sociedade é necessário que o professor elabore estratégias de ensino de modo que o aluno vivencie na prática a experiência social, ou seja, coloque o aluno como participante do seu processo de aprendizagem, para que ele tenha desejo pelo conhecimento.

Vemos o planejamento do professor, um instrumento imprescindível para a atividade de ensinar, pois é por meio dele que o professor pode observar a sua própria prática e refletir sobre ela, contudo, se o planejamento não for com este objetivo, distancia-se do significado do trabalho docente e apresentará alienação.

Comprendemos que os aspectos humanizadores do planejamento na prática das professoras, os quais demonstraram uma motivação significativa e foram identificados, são os seguintes:

- A necessidade de se organizarem para discutirem juntas sobre os objetivos do ensino, já que recebem o mesmo grupo de alunos e apresentam as mesmas dúvidas;
- O compartilhamento de atividades e diálogo sobre as dificuldades no trabalho, conseqüentemente, a troca de experiências para resolverem os problemas comuns;

- O reconhecimento de que o trabalho não teve uma orientação adequada, o qual precisa do estabelecimento dos objetivos claros e bem definidos, e a partir daí promover ações para que o trabalho seja mais significativo;
- A necessidade de uma proposta metodológica municipal que seja dialogada, decidida com os professores e disponibilizada para o conhecimento de todos (docentes experientes e iniciantes);
- Ver com profundidade as questões que envolvem o ensino: aprofundamento teórico, objetivos, compreender os processos sociais para uma atividade intencional; sair do senso comum.

Acreditamos que as professoras vivenciam outras práticas humanizadoras no ambiente de trabalho, mas para as quais seria necessária outra investigação.

No caso desta pesquisa, identificamos alguns dos aspectos humanizadores, mas focamos mais nos de alienação que envolve o trabalho docente visto que eles se constituem de um problema de difícil perceptibilidade.

Assim, para ajudar nos esclarecimentos, fazemos a seguinte pergunta: Por que o plano de ensino não é um instrumento funcional que orienta e dirige o trabalho do professor para uma prática humanizadora? Quais as dificuldades que inviabilizam uma ação de planejar coletiva voltada ao significado dos fins educacionais?

Vejam os:

**Priscila:** Você vem e faz uma crítica do meu trabalho e a maneira como você faz a crítica você não me ajuda. O nosso grupo é um grupo muito complicado, né? E principalmente, para o seletista<sup>67</sup>, porque tem um alto grau de crítica, eles se sentem inseguros. Para quem está começando... Então porque hoje a gente não tem suporte nenhum para sentar e para conversar. Nós não temos no nosso meio, nas salas dos professores, uma conversa construtiva, fundamentada na dificuldade, na sugestão. Você pega um ATPC de estudo nosso, por exemplo, hoje, lança-se um título, a gente pega um artigo da internet, a gente lê e se vira, lê, aquilo fica no ar... Começa os desabaços, a gente dá umas sugestões, aquilo finaliza ali, você não sabe se vai ter continuidade, se vai... cria-se uma polêmica, tem-se os desabaços, aquilo gera um conflito, uma fofoca, gera uma fofoca... E aí eu te digo, não se chega a lugar nenhum, não se toma atitude nenhuma.

Comprendemos que a argumentação da professora foi relevante, pois esse tipo de situação – a de não aceitar pontos de vista, ideias ou críticas – no ambiente escolar gera dificuldade em dialogar sobre o trabalho para alcançar soluções adequadas perante os problemas que permeiam o ensino dos alunos e isso é um fator que desvia os motivos de uma prática humanizadora.

---

<sup>6</sup> Atividade (neste contexto): desejo de realizar ações para transformar.

<sup>7</sup> Docente temporário contratado por meio de processo seletivo.

É necessário compreender que na esfera profissional a crítica se refere ao trabalho e não a pessoa em si. O diálogo coletivo facilita a apreensão de ideias para melhorar a qualidade na formação dos alunos. Os profissionais da educação precisam compreender que as críticas auxiliam no processo de construção profissional, desde que fundamentadas na ética, no respaldo teórico e na intencionalidade pela qual os profissionais se propuseram a realizar o trabalho; não deve ter intuito de prejudicar o profissional, mas de mostrar a ele uma nova forma de fazer e voltada para o significado educativo, para o progresso do aluno, caso contrário, intensifica-se a alienação.

Seria adequado que o tratamento com os professores do processo seletivo (caráter temporário) e professores iniciantes fosse de acolhimento e não de indiferença, pois esse tipo de relação interfere na motivação do professor iniciante e suas ações podem levar ao distanciamento do significado do trabalho educativo.

A intencionalidade das conversas em ATPC deveria forçar nos estudos e no diálogo fundamentado, de modo que fosse possível organizar ações e estratégias para a solução dos problemas educacionais de forma conjunta, em equipe.

Entendemos que os aspectos que humanizam e que alienam o trabalho docente convergem ativamente na dinâmica escolar. À medida que os professores compreendem esses processos podem optar conscientemente para ações que conduzam a uma prática mais significativa para seus alunos e para si na realização do seu trabalho.

A superação de práticas alienantes na educação escolar, as quais afastam o sentido pessoal do trabalho docente do significado social desta atividade, pode ser o movimento necessário para que uma nova pedagogia se materialize, uma Pedagogia Histórico-Crítica a qual os professores possam vivenciar a teoria de maneira prática.

### **3.4 - O motivo e o sentido do planejamento**

Após os relatos do grupo nos encontros anteriores sobre as dificuldades nas relações de trabalho, as quais envolviam a ação de planejar o trabalho docente no ambiente escolar, criamos uma dinâmica em que consideramos a possibilidade do **não planejamento para a prática do ensino**, visto que o produto desta ação era um documento burocrático sem funcionalidade pedagógica e que, portanto, não haveria razões ou motivos para elaborá-lo antes da prática pedagógica.

Entregamos as participantes um envelope com um papel escrito: “de hoje em diante você não precisa planejar mais!”. O objetivo foi o de observarmos a reação e o discurso das participantes, mediante a possibilidade dessa situação ser real.

Solicitamos as participantes que elas dissessem suas respostas para abrir às discussões.

**Branca:** Eu coloquei que ia me dar um **desespero**, eu ia ficar sem chão, eu ia ficar impotente!

**Marcela:** **Perdida!** Não sei o que fazer, por onde começar...

**Em:** **Preocupada...**

**Priscila:** **Fico perdida...**

**Lorena:** Eu coloquei “**como assim?**”, espantada!

**Melissa:** Me sinto **perdida...**

Ao perguntarmos o que fariam mediante essa necessidade. Elas responderam:

**Branca:** Eu iria me planejar...

**Priscila:** Eu iria me planejar mesmo que ela não exigisse...

**Marcela:** Isso porque a gente já tem experiência de como planejar...

**Lorena:** É!

Os relatos apresentados sobre a situação hipotética levaram as participantes a uma concordância de opiniões, visto que elas se referiram à necessidade do planejamento – mesmo sem a exigência de um superior imediato – pelo fato de terem vivência no trabalho e por considerarem os pares como parte importante para as trocas de experiências.

Observamos com a dinâmica que um dos aspectos da humanização do trabalho do professor fora evidenciado pelo reconhecimento delas de que seria necessário planejar o trabalho pedagógico e que o trabalho coletivo poderia favorecer as ações que levariam aos resultados condizentes com o significado da atividade de ensinar. Constatamos, ainda, que o sentido pessoal atribuído a essa ação manifestou os motivos que as levariam a agir.

Essa percepção decorreu a partir dos encontros com as participantes em que, pouco a pouco, relacionamos a teoria da atividade fundamentada nesta pesquisa – por meio do discurso oral – cujos conceitos estudados foram compartilhados resumidamente: a estrutura da atividade e a sua relação com o trabalho docente; a alienação mediante a separação do sentido do significado no trabalho.

Explicamos que a ação de cada uma delas no grupo tende a orientar os motivos dos sujeitos dentro da atividade. Destarte, sabemos que o sujeito pode apresentar vários motivos para a sua atividade, porém se ele não manifestar motivo e sentido coerente com o significado social da sua atividade, ela manifestará mais aspectos alienantes que humanizadores.

Reforçamos essa ideia baseando-nos em Leontiev (2004) quando explicou que a função do batedor no grupo da caçada coletiva era determinada pela consciência social formada entre ele e os indivíduos do grupo, visto que beneficiaria a si mesmo e aos outros. Para tanto, a ação individual era importante para o grupo, na mesma intensidade que outras

ações de diferentes integrantes do grupo o eram, pois, ao abater a caça, seria necessário levá-la, preparar o fogo, antes de servi-la como alimento.

O batedor, quando assusta o animal, submete igualmente a sua ação a uma certa ligação, a relação determinada, que une a fuga da presa à sua captura ulterior; mas não encontramos na base desta ligação uma relação natural, mas uma relação social, a relação do trabalho do batedor com os outros participantes da caçada coletiva (LEONTIEV, 2004, p. 86).

Por ser a atividade humana, desde os primórdios, uma atividade social e, portanto, coletiva, pode-se dizer que as ações entre os membros do grupo eram coerentes com a finalidade a ser alcançada.

Assim, ao estabelecermos uma relação entre o exemplo do batedor dado por Leontiev (2004) com a atividade do professor, quanto aos motivos, o sentido pessoal, as ações e o significado do trabalho; compreendemos que os motivos do ensino devem ser coerentes com o significado de formar homens capazes de transformarem a sociedade para o bem comum e de si mesmos. Para isso, as ações docentes e as relações entre eles precisariam ser articuladas, pois a educação é um processo longo e os resultados não são imediatos.

Entendemos que as ações entre os docentes são requisito para que outros deem continuidade ao processo de ensino. Portanto, da mesma maneira que o professor planeja o seu trabalho, o coordenador pedagógico e outros professores devem contribuir para ações mais significativas no ambiente escolar, as quais oportunize ao aluno o conhecimento, efetivamente.

Antes de finalizarmos o último encontro, perguntamos às participantes qual o sentido que elas viam no planejamento (ação de planejar). O objetivo desta dinâmica foi o de evidenciar os elementos de humanização e/ou alienação nesta ação essencial para o trabalho pedagógico. Vejamos:

#### **Qual o sentido do Planejamento?**

**Melissa:** Planejar é a ação de direcionar o caminho para determinado objetivo.

**Lorena:** Melhorar as ações do grupo para obter um objetivo satisfatório.

**Priscila:** Planejamento me orienta no sentido do que vou trabalhar durante os bimestres e separa os conteúdos de forma a organizar o meu ano letivo.

**Ema:** Organizar o ensino para que haja continuidade e sentido, o ensino/aprendizagem.

**Marcela:** Dar uma direção aos objetivos para que sejam bem executados e significativos.

**Branca:** Nortear as ações a serem executadas para obtenção de resultados positivos e efetivos.

#### **Por que eu planejo?**

**Melissa:** Para que eu tenha o que seguir e não me perca no meio do caminho.

**Lorena:** Para me sentir segura e atingir meus objetivos.

**Priscila:** Planejo para que, a partir dos assuntos a serem trabalhados, montar minhas aulas e rotinas e propor atividades, através delas observar o andamento da minha sala.

**Em:** Para atender melhor minha classe sendo que cada turma é diferente da outra.

**Marcela:** Para ter um norte, me sentindo segura.

**Branca:** Para conduzir-sequenciar as metas levando aos objetivos.

#### **O que eu quero com ele (o planejamento), qual o objetivo?**

**Melissa:** Chegar ao ponto desejado de maneira clara e que haja sentido em cada etapa trabalhada – sequência lógica. O sucesso da classe, o aprendizado de cada aluno.

**Lorena:** Atingir meus objetivos e aprimorá-los. O objetivo da aprendizagem dos meus alunos.

**Priscila:** Eu quero com meu planejamento o meu objetivo maior organizar meu tempo, minha produção de trabalho e propor o melhor para meu aluno. Quero planejar para avaliar e reavaliar meus conteúdos dados e a absorção dos meus alunos e o porquê: meus alunos dão ou não dão conta?

**Em:** Ter um trabalho com sentido, tanto para mim, como para meus alunos. Uma aprendizagem real-significativa do aluno.

**Marcela:** Atingir os objetivos com sucesso. Aprendizagem dos alunos.

**Branca:** Buscar eficiência no aprendizado. Compreensão do que foi proposto e aprendizagem para socialização e convívio social.

De acordo com as participantes, observamos os seguintes aspectos da humanização do trabalho:

- Planejar é uma ação importante, portanto, necessária desde que seja funcional, tenha aplicabilidade, observação e avaliação do trabalho para o processo de replanejamento, pois uma sala é diferente da outra;
- Deve ter intencionalidade quanto às metas a serem alcançadas;
- O planejamento deve ser realizado com objetivos claros e fáceis de serem operacionalizados;
- Organizar o trabalho docente para dar continuidade no ensino, sequência didática;
- Os objetivos devem ser condizentes com o significado do ensino;
- Deve permitir obter resultados efetivos;
- Planejar é uma ação que precisa ser aprimorada na prática pedagógica para que se possa pensar em novos caminhos;
- O processo educativo deve ser pensado para a vida, o trabalho e a convivência social;
- Os assuntos educacionais podem ser discutidos coletivamente, sempre pensando na qualidade da educação para os alunos, pois erros e acertos promovem o conhecimento do grupo e o faz pensar junto para novas soluções.

Após levantarmos os aspectos humanizadores do trabalho docente e dando continuidade às discussões com o grupo de professoras, pedimos que registrassem em uma



palavra o que elas consideravam como um fator negativo e que inviabilizava a prática de planejamento no ambiente escolar, para discutirmos posteriormente:

**Quais as relações de trabalho que dificultam a ação de planejar do professor?**

**Melissa:** Falta de cobrança e falta de retorno;

**Lorena:** Autoritarismo.... Porque tira autonomia!

**Priscila:** Eu coloquei exatamente isso... Falta de autonomia! É porque quando você tem autoritarismo você engessa tudo e aí (...) está tudo bom, tá tudo bem!

**Emma:** Falta de esforço e de vontade! De buscar coisas novas, sabe?

**Priscila:** Mas é porque está tudo ótimo! – Ironiza em sinal de descontentamento – Porque são acomodados...

**Branca:** Por que não tem cobrança!

**Lorena:** Porque tem autoritarismo, porque isso é assim e é assim que tem que ser feito!

**Emma:** “Peraí, óh, eu penso assim: óh, eu fiz isso!” – Ah está lindo, bonitinho, está! Olha! Eu criei isso daqui! – Ai que bonito, ah tá bom! – nem para falar, muda a cor da folha! Está lindo! – a professora ironiza a ausência de criticidade das coordenadoras em relação ao trabalho que ela realiza.

**Priscila:** E se eu, enquanto professora não fazer o meu aluno chegar lá (no objetivo), quem vai cobrar isso de mim?

**Marcela:** Foi o que eu coloquei aqui no meu papel, falta de hierarquia... Todo mundo manda, todo mundo manda...

De acordo com as participantes, essas relações no ambiente escolar parecem ser comuns e isso enfraquece o trabalho coletivo, pois embora haja a motivação para a realização do trabalho, situações como essas acabam (des)motivando o sujeito em sentido contrário à atividade. Essa motivação contrária influencia o sentido da atividade distanciando-a do significado educativo, o que acarreta a formação de homens em uma perspectiva alienada.

A alienação emerge nas relações de trabalho de forma natural e faz com que os professores, coordenadores e gestores se percam nas relações criadas por eles mesmos. Ao invés de focarem em discussões que sejam pertinentes ao ensino, permanecem no âmbito do senso comum e, desse modo, desgastam-se em diálogos os quais não levam a lugar algum, mas contribuem para que os motivos individuais se distanciem do significado educativo, como podemos observar no trecho seguinte:

**Priscila:** A equipe, eu imagino assim: começar um trabalho de dentro da equipe, no grupo, tem que ser uma parceria...

**Lorena:** Porque tem dia que a gente sai acabada, não tá fácil...não sei se vocês estão sentindo isso...

**Emma:** Eu vejo que tem muito professor que traz o problema de casa para a escola e porque não está legal pega a sua atividade, eu já observei isso...

**Priscila:** Tem pessoas que conseguem separar bem isso, mas...

**Branca:** Se você carrega uma magoa, ou uma birra, ou você melhora pra mostrar que você é melhor que aquele ou você faz sempre do contra pra mostrar que não nem do jeito seu nem do dele. Não adianta falar que não é, porque é! Outra coisa que também acho que é importante: **É não saber separar o lado profissional da amizade fora dele, entendeu?** O lado profissional do lado pessoal. “Como é que eu vou reclamar pra você, se você é a minha vizinha e quando eu saio você toma conta do meu cachorro,

entendeu? Como é eu vou fazer se na próxima eleição, né? Você pode ser a....”

**Marcela** (completa): A chefe do departamento!

Deste modo, dos diálogos apresentados acima, compreendemos que os aspectos que separam o sentido pessoal do significado do trabalho e, portanto, reforçam a alienação, manifestam-se nas relações em que há:

- **Falta de diálogo entre os profissionais:** porque a educação é um processo coletivo, portanto deve ser discutido para que os envolvidos percebam formas adequadas de lidar com a realidade no contexto em que o ensino precisa ser oportunizado a todos;
- **Falta de devolutiva aos professores:** o descaso com relação ao que está sendo realizado pela equipe docente faz com que o professor atribua sentido distorcido/alienado à sua prática, pois essa relação influencia os motivos do indivíduo quanto ao sentido que ele dá às suas ações;
- O **distanciamento do sentido** humanizador do trabalho educativo evidencia a falta de clareza do **significado** social construído e coloca o ensino e o aluno como secundários no processo;
- Os professores não se reconhecem como agentes de mudança capazes de promover a transformação social, visto que são os seres humanos que determinam as ações, as legitimam e se apropriam dando continuidade às gerações futuras;
- **Falta uma postura crítica** com ações condizentes ao sentido humanizador mediante ao trabalho que é realizado, falta de sugestões, ideias que estimulem ações para facilitar o ensino dos conhecimentos;
- As Relações de **autoritarismo** desgastam o trabalhador e o produto final dessa atividade dialética fica comprometido, pois o professor não elabora um plano significativo, organiza o ensino de forma precária apenas para transmitir o conteúdo e não para que o aluno desenvolva suas capacidades cognitivas de maneira global para a sociedade e para o mundo do trabalho;
- **A Falta de orientação adequada quanto aos comandos e a realização deles:** relações de hierarquia dificultam o diálogo, sugestões e tomada de decisões frente aos problemas relacionados a melhor forma de ensinar;
- Embora o discurso educativo seja de uma educação voltada para a emancipação dos homens, ainda estamos presos a práticas que impedem que a educação seja um processo que forma homens críticos para a vida social e para o mundo do trabalho

humanizado, pois se limita às providências imediatas, as quais se encerram no final do ano letivo, como se não houvesse continuidade.

Essas ações se objetivam, os professores se apropriam e fazem com que uma consciência alienada se reproduza na própria atividade, no discurso que internalizam, nas práticas que realizam, nas ideias distorcidas. O senso comum não reconhece a dialética que envolve as práticas sociais e apresenta o discurso de culpabilidade, muitas vezes eles se sentem vítimas de um sistema social e não se movem para ações que contribuem para uma mudança.

Concluimos, mediante os dados apresentados, que as professoras apresentavam conscientemente a necessidade do planejamento e o sentido pessoal correspondia ao significado da atividade de ensinar, mas concomitantemente demonstraram que os aspectos da alienação se mantinham na realidade escolar, agindo nas motivações e conseqüentemente esvaziava-se a atividade.

Esse aspecto pode ser comprovado, principalmente, quando elas relataram sobre as reuniões de ATPC, as quais poderiam ser um momento para discutir ações de planejamento e que muitas vezes ficavam esvaziadas, com ideias inconclusas e, mais ainda, baseadas em diálogos que não apresentavam fundamentos para a melhoria do ensino dos alunos.

Observamos esses aspectos em vários momentos durante os encontros, especialmente no último encontro, no qual as participantes demonstraram bastante franqueza nas suas colocações.

Contudo, identificamos que embora os aspectos alienantes fizessem parte deste contexto, na dinâmica do quarto encontro em que “não precisariam planejar mais” verificamos que as participantes relataram a necessidade do planejamento e até certa indignação no caso da hipótese ser verdadeira, o que consideramos como um aspecto positivo e humanizador do trabalho pedagógico.

Entendemos que a dificuldade na elaboração dos planos deveu-se às diversas maneiras de como o documento fora apresentado para elas, isto é, com poucas orientações ou noção de como completá-lo, são os chamados formulários a serem preenchidos nos quais os professores não veem funcionalidade, pois servem apenas para serem entregues e cumprir com sua obrigação para com o superior imediato.

Outro ponto discutido e que merece importância se refere às rotinas e sua responsabilidade, visto que isso gerou um desconforto para as professoras, uma vez que para umas colocaram rotina, para outras não.

Afinal, para que serve a rotina? Ela é responsabilidade de quem?

Ela deveria ser feita pelo professor, pois ele sabe os objetivos que precisa alcançar, não deveria ser “posta” pela coordenadora, como explicaram as participantes em determinados momentos dos encontros. A coordenação pode contribuir com ideias para enriquecer o trabalho pedagógico apresentado na rotina, mas ela é de inteira responsabilidade do professor.

Analisamos que existe uma dependência que o professor apresenta quando espera que todas as decisões partam das instâncias hierárquicas e isso manifesta alienação, pois ele não é dono efetivo do seu trabalho, embora acredite que seja.

Percebemos, a partir da experiência com este grupo e com as reflexões teóricas sobre o assunto, que as relações sociais no contexto de trabalho podem gerar motivos que afastam ou aproximam o sentido do trabalho do seu significado e que um indivíduo pode estimular o sentido pessoal que motiva a ação do outro no processo de trabalho.

Observamos que o planejamento do ensino deve ser elaborado de modo que os professores tenham responsabilidade no decorrer do trabalho, visto que eles são capazes de escolher, elaborar, decidir, intervir e romper com os paradigmas existentes e criarem novas formas de agir; de tal maneira que os alunos possam desenvolver-se plenamente com criticidade e os professores se objetivarem no seu trabalho de forma mais humanizadora.

Constitui-se em trabalho do professor planejar o ensino, desenvolver sua didática para atender a finalidade social educativa das novas gerações. É necessário assumir essa prática para que o sentido do trabalho se aproxime do seu significado social, pois isso é humanizador.

#### 4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Partindo do pressuposto de que o trabalho humano é uma ação intencional e que requer um planejamento para que o resultado alcance o objetivo; realizamos esta pesquisa no intuito de compreender o esvaziamento dessa prática no ambiente escolar que se constitui de trabalho dos professores. Foram percebidos pela experiência de trabalho na realidade educacional, pelos estudos teóricos – pois vários autores tenham tratado sobre o tema – que o professor perde uma mediação fundamental para auxiliar sua memória e dirigir o seu trabalho.

Assim, tivemos como objetivo analisar o problema do planejamento do professor identificando quais os motivos que o levam a planejar; qual o sentido que o planejamento tem para ele, descrevendo como ocorre esse planejamento quanto à elaboração dos objetivos, os recursos disponíveis, as orientações e a intencionalidade didática.

Fizemos a tentativa de relacionar a teoria da atividade proposta por A. N. Leontiev e de outros autores marxistas ao trabalho do professor para evidenciar como os aspectos da alienação, os quais são manifestados no discurso docente, comprometem a qualidade de ensino, sobretudo na ação de planejar – etapa fundamental no trabalho do professor.

Verificamos no estudo da fundamentação teórica que os processos de alienação se caracterizam no trabalho do professor pela separação do sentido do significado da atividade. Compreendemos que o significado é a necessidade social determinada – o ensino do conhecimento sócio-histórico a outros sujeitos sociais – ele não se modifica. Porém, o sentido que o sujeito desenvolve em sua atividade se torna o determinante para o resultado dela, a qual pode manifestar alienação ou humanização.

Compreendemos que o trabalho de formação dos homens pelo trabalho educativo sempre ocorrerá de alguma forma, porém o que consideramos são os resultados dessa formação a qual pode ser mais humanizadora ou mais alienada.

As relações construídas, no processo histórico e que foram marcadas pela divisão social do trabalho manifestam aspectos da alienação, pois os homens passaram a vender sua força de trabalho a fim de receber a remuneração como meio para atender as suas necessidades. Compreendemos que essa relação entre o homem e os meios para conseguir os seus objetivos fez com que ele separasse o sentido das suas ações do significado do seu trabalho.

Assim, ao invés do trabalho humanizar, ele faz com que o sujeito se aliene das suas produções e de si mesmo. O sujeito não compreende os processos que dificultam o seu trabalho, ele identifica e supõe que algo não ocorre de forma coerente, mas não apresenta

consciência daquilo que de fato compromete a sua atividade e assim se respalda em identificar razões superficiais as quais não alcançam o núcleo do problema.

Deste modo, para que atingíssemos o objetivo de pesquisa, identificamos as raízes histórico-sociais do esvaziamento da ação de planejar no trabalho dos professores de alfabetização a partir de um breve panorama histórico dessa ação/atividade<sup>8</sup>, cujos autores expuseram as dificuldades desta prática no contexto educativo.

A partir daí explicamos o porquê este tema merecia ser objeto de estudo, para que além de esclarecermos os elementos que se evidenciavam no processo de planejamento do professor, houvesse a tentativa de superação deste problema. Observamos que alguns autores mencionaram a alienação do trabalho docente, mas sem tratar com profundidade a ação de planejar.

Nessa perspectiva, a proposta deste trabalho foi o de investigar o porquê dos planos de ensino serem elaborados nas reuniões de planejamento e logo em seguida serem abandonados, de modo que cada professor se organiza à sua maneira e os utilizam apenas para nortear os conteúdos, ou muitas vezes, o resultado da ação de planejar não se realiza na execução.

Entendemos que a sistematização das ideias facilitaria o avanço de novos procedimentos e estratégias à medida que o professor se tornasse um pesquisador de sua própria prática e pensasse sobre ela, pois a sua intencionalidade reside no ensino dos conhecimentos para a humanização, tanto do seu trabalho quanto do aluno, no processo da aquisição do conhecimento.

No caso de um planejamento que não se articula à fase de execução, torna-se esvaziado, sem sentido humanizador para o trabalho pedagógico e por isso ao invés de ser uma ferramenta de trabalho, se apresenta como uma burocracia a ser cumprida na realidade escolar.

A partir da ideia de que o ensino do conhecimento deve estar ao alcance de todos os indivíduos, sujeitos históricos e sociais, entendemos que os sentidos das ações precisam estabelecer relações entre si para que a finalidade da atividade atenda ao objetivo. Deste modo, pensamos que planejar, executar, avaliar e replanejar precisam ser ações articuladas dentro do processo da atividade do professor.

---

<sup>8</sup> Explica-se que ora o planejamento é ação, ora atividade no trabalho docente, por isso foi-se registrado dessa maneira.

Considerando que o trabalho do professor busca a qualidade do ensino para a formação de outros sujeitos que virão a ser parte da sociedade, assim entendemos que realizar um planejamento para atingir os objetivos fundamenta suas ações.

Deste modo, pensamos que a ação de planejar precisa ser contínua e constante na atividade de ensinar, não deveria ser realizada a longo prazo como vemos nas escolas, pois isso dificulta a perspectiva e o planejamento do trabalho do professor.

Compreendemos que os professores realizam essa dinâmica de planejar continuamente no trabalho docente, porém às vezes o fazem de uma forma natural e, por isso, chamamos à atenção para que o façam com intencionalidade, para que visualizem os resultados com criticidade quanto ao próprio trabalho e não se percam na elaboração de documentos burocráticos.

Com relação às participantes desta pesquisa e segundo os dados coletados nas entrevistas informais, nos questionários, observamos o quanto elas planejam e esse trabalho de planejamento se materializa na organização da atividade. Contudo, o planejamento que realizam no início do ano letivo se transforma apenas em orientação de conteúdos. Acreditamos que os momentos em que planejam a semana tenham sentido que humaniza o trabalho pedagógico e por isso precisariam ser mais valorizados.

Nos primeiros encontros, notamos que a falta de um planejamento coletivo dificultou ainda mais o trabalho com os alunos, pois quando havia o material apostilado era possível “saber” o que era trabalhado mediante a obrigatoriedade da sua utilização e as prescrições metodológicas facilitavam a organização, mas simultaneamente interferia na capacidade criadora dos professores elaborarem suas próprias atividades, pensar sobre seus objetivos e estratégias.

À medida que o município deixou o material apostilado e as professoras passaram a ter que organizar o planejamento de ensino sem o apoio das prescrições metodológicas do referido material, elas perceberam o quanto as discussões em grupo poderiam ser importantes pelo fato de apresentarem a capacidade de conduzir a atividade docente, mesmo com as adversidades presentes na realidade escolar.

E nesta ocasião, segundo os relatos apresentados, compreendemos que para o início do ano letivo a falta de um debate político, social e científico entre gestor, coordenador e professores para definirem as ações do planejamento que orientassem o trabalho pedagógico acabou esvaziando a atividade de sentido, pois elas não sabiam exatamente o que fazer, talvez por insegurança ou desconhecimento.

Observamos que a realidade objetiva e as relações sociais podem interferir nos motivos pelo qual as professoras realizariam o trabalho de ensinar. E mesmo que a atividade docente seja polimotivada, dependendo dos motivos que os professores apresentarem no processo de trabalho, suas ações apresentam sentido que se aproxima ou se distancia do significado da atividade. O resultado, portanto, pode ser mais humanizador ou mais alienado.

Deste modo, utilizamos neste estudo a categoria trabalho em Marx e atividade de Leontiev para que identificássemos como os processos de alienação se evidenciam na prática e no discurso dos professores, a fim de que compreendêssemos os motivos pelos quais os planos de ensino não são usados como instrumento intencional, tendo em vista que a ação de planejar é uma característica humana para atingir a objetividade do seu trabalho.

Observamos que para o planejamento de uma prática de ensino transformadora são necessárias discussões e diálogo de todos os envolvidos no trabalho educativo para que resulte em ações desta natureza, mas cabe ao professor definir objetivamente o que é necessário aos seus alunos.

Contudo, seria adequado definir objetivos, mudar a concepção de trabalho, buscar novas estratégias e, principalmente, apresentar motivos de querer fazer a mudança para que o resultado educativo atenda o significado do ensino.

Verificamos com os encontros e discussões que as professoras perceberam a necessidade de discutirem e dialogarem com a sua prática, visto que suas decisões e seus objetivos são importantes para a prática pedagógica. Outro ponto a ser considerado se refere à reflexão de para quem desenvolvem o seu trabalho e por qual finalidade e por isso a ação de planejar é tão importante na atividade de ensinar.

Percebemos que a mudança do trabalho educativo está relacionada aos motivos do professor quanto ao seu trabalho e entendemos que suas ações apresentam o sentido de acordo com as vivências no campo do trabalho e das relações sociais, portanto é determinada pela sua experiência sócio-histórica.

Quanto mais os professores se perceberem como agentes de transformação e mudança e, em se tratando de atividade de ensino, voltarem o seu trabalho para o significado social, mais sentido humanizado ele terá, visto que os motivos que o conduzirão – além de garantir o benefício próprio – trarão um benefício para a sociedade.

Pensamos que a forma de superar esse momento pedagógico é fazer com que os professores tomem ciência de que a alienação existe e perpassa as relações de trabalho na escola.



Acreditamos que o pressuposto inicial deste trabalho foi alcançado, pois por meio do discurso das professoras identificamos os aspectos da alienação existentes na realidade escolar e que dificultam a execução de uma prática humanizadora no trabalho do professor. Porém, é necessário que outros pesquisadores deem continuidade para que possamos verificar se, com a mudança dos motivos, os professores desenvolvem suas ações para o ensino transformador.

Consideramos que há outros pontos da teoria de Marx que podem elucidar os aspectos da alienação e contribuir para o entendimento das relações construídas no trabalho do professor, as quais inviabilizam ações significativas para a humanização do trabalho.

Deste modo, entendemos que a diferença deste estudo das outras pesquisas realizadas sobre o planejamento do professor consistiu na necessidade de apontar quais os aspectos da prática pedagógica que alienam e humanizam a atividade de ensinar, para que possamos intervir a fim de que repensemos o planejamento como um instrumento humanizador para o trabalho docente.

Temos a consciência de que ainda ficaram lacunas e esclarecemos que os dados poderiam trazer mais elucidações quanto à teoria. Contudo, isso não foi possível por princípios éticos devido à relação de proximidade com as participantes da pesquisa. Por outro lado, o fato de conhecê-las possibilitou que elas se sentissem à vontade para manifestar ideias, opiniões e apontar os problemas da realidade escolar.

Esperamos que essa pesquisa contribua para que outros pesquisadores investiguem sobre o tema, para que possamos discutir e formar profissionais que sejam capazes de identificar e transformar essas relações alienantes no trabalho educativo, para alcançarmos uma educação mais humanizadora.

## 5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; MORAIS, Artur Gomes de; FERREIRA, Andréa Tereza Brito. As práticas cotidianas de alfabetização: o que fazem as professoras? **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 38, p. 258-264, Maio/Ago. 2008. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo>. Acesso em: 16 ago. 2011.

AQUINO, Luci de Lima Andrade. **O trabalho docente para além do ensino: o uso do tempo destinado ao preparo de aula por professoras alfabetizadoras de escola estadual de ciclo I do ensino fundamental**. Dissertação (Mestrado). Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP/ Araraquara, 2008. 149p.

ARRUDA, Heloisa Paes de Barros. **Planejamento de Aula e o uso de Tecnologias de Informação e Comunicação: Percepção de docentes do Ensino Médio**. Tese (Doutorado) Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2012. 256p.

ASBAHR, Flávia da Silva Ferreira. **Sentido Pessoal e Projeto Pedagógico: análise da atividade pedagógica a partir da psicologia histórico-cultural**. Dissertação (Mestrado) Instituto de Psicologia da Aprendizagem, do Desenvolvimento e da Personalidade. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005a. 199 f.

ASBAHR, Flávia da Silva Ferreira. A pesquisa sobre a atividade pedagógica: contribuições da teoria da atividade. **Revista Brasileira de Educação**. Mai-Ago. nº 29. P. 108-118. 2005b

BASSO, Itacy Salgado. Significado e sentido do trabalho docente. **Cadernos CEDES**, Campinas, v.19, n.44, p.19-38, Abr. 1998. Disponível em <http://www.scielo.br>. Acesso em: 03 out. 2013.

BELLOTTI, Andreia. O grupo focal reflexivo como instrumento metodológico na abordagem histórico-cultural. **In: Fazer Pesquisa na abordagem histórico-cultural: metodologias em construção**. FREITAS, Maria Tereza de Assunção (ORG.) – Juiz de Fora: Ed. UFRJF, 2010.

BERTRAM, Rosangela Cristina Machado. **O Planejamento Educacional: Representação social de professores em formação.** Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências da Educação. Universidade Regional de Blumenau – FURB, Blumenau, 2010. 174f.

BRASIL, Decreto nº 6.094, de 24 de Abril de 2007. **Dispõe sobre a implementação do ensino fundamental de nove anos.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 27 dez. 2014.

BRASIL. Lei nº 11.274, de 06 de Fevereiro de 2006. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Ampliação do Ensino Fundamental para nove anos: 3º Relatório do programa/Secretaria da Educação Básica.** – Brasília: Ministério da Educação, 2006. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/relatorio\\_internet.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/relatorio_internet.pdf). Acesso em: 15 ago. 2011.

BRASIL, Lei Nº 11.738, de 16 de Julho de 2008. **Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica.** Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/111738.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111738.htm). Acesso em: 13 mai. 2015.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB nº 9/2012, que trata da implantação da Lei nº 11.738/2008, que institui o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da Educação Básica.** Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 13 mai. 2015.

BRASIL. **PNAIC: Pacto Nacional da Idade Certa.** Disponível em: [www.pacto.mec.com.br](http://www.pacto.mec.com.br). Acesso em: 23 dez. 2014. Livreto.

CASTRO, Franciana Carneiro de. Planejamento Disciplinar: uma rotina necessária na ação docente. **XVI ENDIPE - Encontro nacional de Didática e Práticas de Ensino** – UNICAMP Campinas, 2012. Disponível em: <http://www2.unimep.br/endipec/2764d.pdf>. Acesso em: 02 dez. 2013.

CASTRO, Patricia A. P. P. de.; TUCUNDUVA, Cristiane C.; ARNS, Elaine M. A importância do Planejamento das aulas para organização do trabalho do Professor em sua Prática Docente. **ATHENA – Revista Científica de Educação**, v. 10, n.10, p. 49-62 Jan./Jun. 2008. Disponível em: <http://nead.uesc.br/arquivos/Fisica/instrumentacao/artigo.pdf>. Acesso em: 01 dez. 2013.

CEALE, Centro de Alfabetização, **Leitura e Escrita**. Disponível em [www.ceale.fae.ufmg.br](http://www.ceale.fae.ufmg.br). Acesso em: 23 dez 2014.

CERVO, Amado Luiz (et al). **Metodologia Científica**. 6.<sup>a</sup> ed. São Paulo, 2007.

DEMO, Pedro. Dialética do Conhecimento Científico. **In: Metodologia do Conhecimento científico**. São Paulo: Atlas, 2000. p. 98-125.

DUARTE, Newton. A teoria da atividade como uma abordagem para a pesquisa em educação. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 20, n. 02, p. 279-301, jul/dez. 2002. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br> . Acesso em: 20 nov. 2014.

\_\_\_\_\_. A contradição entre universalidade da cultura humana e o esvaziamento das relações sociais: por uma educação que supere a falsa escolha entre etnocentrismo ou relativismo cultural. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.32, p. 607-618, set./dez. 2006.

\_\_\_\_\_. **A individualidade para si: contribuição a uma teoria histórico-crítica na formação do indivíduo**. – 3<sup>a</sup> ed. Ver. Campinas: Autores Associados, 2013.

\_\_\_\_\_. Formação do indivíduo, consciência e alienação: o ser humano na psicologia de a. N. Leontiev. **Caderno CEDES**, Campinas, vol. 24, n. 62, p. 44-63, abril 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v24n62/20091.pdf>. Acesso em: 16 nov. 2015.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3<sup>a</sup> Edição. Trad.: Joice Elias Costa. Porto Alegre: ARTMED, 2009. 405p.

FUSARI, José Cerchi. **O planejamento do trabalho pedagógico: algumas indagações e tentativas de respostas**. Disponível em: <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias>. Acesso em: 01 dez. 2013.

GATTI, Bernadete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília: Liber Livro Editora, 2012.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6.<sup>a</sup> Ed. 4.<sup>a</sup> Reimpr. São Paulo, Atlas, 2011. 200p.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Tradução Carlos Nelson Coutinho. 4.<sup>a</sup> Edição. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. 1982.

KONDER, Leandro. **O que é dialética**. 15<sup>a</sup> Edição. São Paulo: Brasiliense, 1986.

LEAL, Regina Barros. Planejamento de ensino: peculiaridades significativas. **Revista Iberoamericana de Educación**. Disponível em [www.rioei.org/deloslectores/1106Barros.pdf](http://www.rioei.org/deloslectores/1106Barros.pdf). Acesso em: 01 dez. 2013.

LELIS, Isabel. O trabalho docente na escola de massa: desafios e perspectivas. **Sociologias**, Porto Alegre, v. 14, n. 29, Abril. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo>. Acesso em: 10 jul. 2014.

LEONTIEV, A. **Linguagem e Razão Humana**. Tradução de Conceição Jardim e Eduardo Lucio Nogueira. Editorial Presença: Lisboa. 1972.

\_\_\_\_\_. Uma contribuição à Teoria do Desenvolvimento da Psique Infantil. **In: Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. VIGOTSKI, L.S.; LURIA, A. R. 8.<sup>a</sup> Edição. São Paulo: Icone Editora, 2001.

\_\_\_\_\_. **O desenvolvimento do psiquismo**. 2. Ed. São Paulo: Centauro, 2004.

LUCKESI, Cipriano. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 19.<sup>a</sup> Edição. São Paulo: Cortez, 2008.

LURIA, Alexander Romanivich. A Psicologia Experimental e o Desenvolvimento infantil. In: **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. Tradução Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Ícone, 2001.

\_\_\_\_\_. **Curso de Psicologia Geral: Introdução Evolucionista à Psicologia**. Vol. I. 2.<sup>a</sup> Edição. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. Disponível em: <http://docslide.com.br/documents/curso-de-psicologia-geral-a-r-luria-volume-1.html>. Acesso em: 13 dez 2015.

MARTINS, Ligia Márcia. **O desenvolvimento do psiquismo e a Educação Escolar: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da Pedagogia histórico-crítica**. Campinas: Autores Associados, 2013.

MARX, K. e ENGELS, F. **A ideologia alemã**. Tradução de Luis Claudio de Castro e Costa. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

MARX, Karl. **O Capital: Crítica da economia política. Volume I, Livro Primeiro: O processo de produção do capital. Tomo 1(Prefácios e Capítulos I a XII)**. Editora Nova Cultural, 1996. Disponível em: [http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer\\_fontes/acer\\_marx/ocapital-1.pdf](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_fontes/acer_marx/ocapital-1.pdf). Acesso em: 21 nov. 2014.

\_\_\_\_\_. **Manuscritos econômicos e filosóficos. Tradução de Jesus Ranieri**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2004.

MAZZEU, Francisco José de Carvalho. Uma proposta metodológica para a formação continuada de professores na perspectiva histórico-social. **Caderno CEDES** vol. 19 n. 44 Campinas. Abr. 1998. Disponível em: [www.scielo.br](http://www.scielo.br). Acesso em: 28 ago. 2015.

\_\_\_\_\_. **Os "clichês" na prática de ensino: o que há por trás desse problema?** São Carlos: UFSCar (Fundamentos da Educação), 1999. 142p.

MENEGOLLA, Maximiliano.; SANT'ANNA, Ilza M. **Por que planejar? Como Planejar?: currículo, área, aula 21.** Petrópolis: Vozes, 2012.

MÉSZÁROS, István. **A teoria da Alienação em Marx.** Tradução Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2006.

MORAES, Betânea; AYRES, Natália et. al. A categoria trabalho em Marx e Engels: uma análise introdutória de sua legalidade onto-histórica. **Revista eletrônica Arma da Crítica**, Ano 2, Número 2, Março, 2010.

MORTATTI, Maria Rosa do Rosário Longo. Letrar é preciso, alfabetizar não basta... mais?. "In.: SHOLZE, Lia; RÖSING, Tânia M. K. (Orgs.). **Teorias e práticas de letramento.**" – Brasília: Instituto Nacional de estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007. P. 155- 168.

MOURA, Manoel O.; MORETTI, Vanessa D. O sentido em movimento na formação de professores de matemática. **ZETETIKE – CEMPEM, FE** – Unicamp, v. 18, n. 34 – jul/dez – 2010. Disponível em: [www.fe.unicamp.br/revistas/ged/zetetike/article/viewFile/2819/2476](http://www.fe.unicamp.br/revistas/ged/zetetike/article/viewFile/2819/2476). Acesso em: 10 dez. 2015.

\_\_\_\_\_. **Os sentidos da alfabetização.** (São Paulo/ 1876-1994). São Paulo: Editora UNESP: CONPED, 2000.

NASCIMENTO, João Maria Pereira do. **A prática do planejamento de ensino na Educação de Jovens e Adultos.** (Mestrado em Educação) Universidade Federal da Paraíba, Bananeiras, Paraíba, 2009. 94f.

NOGUEIRA, Ana Lúcia Horta. Concepções de "trabalho docente": as condições concretas e os discursos das prescrições oficiais. **Educação Social**. Campinas, v. 33, n. 121, dez. 2012. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo>. Acesso em: 10 jul. 2014.

RANIERI, Jesus. **A Câmara Escura: alienação e estranhamento em Marx**. 1ª Edição. São Paulo: Boitempo Editorial, 2001.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **Compreender e transformar o ensino**. Trad. Ernani F. da Fonseca Rosa. 4.ª Edição. Porto Alegre: ARTMED, 1998.

SANTOS, Theotônio dos Santos. **Forças Produtivas e Relações de Produção**. 2ª Edição. Petrópolis: Vozes, 1986.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e Educação: fundamentos ontológicos e históricos. *Revista Brasileira de Educação*, v. 12, nº 34, jan./abr. 2007.

\_\_\_\_\_. **Histórias das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007.

\_\_\_\_\_. **Escola e Democracia**. 42º Ed. Campinas: Autores Associados. 2012. (Coleção Polêmica do Nosso Tempo; n.º 5).

\_\_\_\_\_. **Pedagogia Histórico Crítica: primeiras aproximações**. 11. Ed. Ver. 1ª reimp. Campinas: Autores Associados, 2012. (Coleção Educação Contemporânea).

SILVA, Andréia Ferreira da; SOUZA, Antônio Lisboa Leitão de. Condições do trabalho escolar: desafios para os sistemas municipais de ensino. **Cad. Pesquisa**. São Paulo, v. 43, n. 150, dez. 2013. Disponível em <http://educa.fcc.org.br/scielo>. Acesso em: 10 jul. 2014.

SILVA, Jacqueline Silva da. **O planejamento no enfoque emergente: uma experiência no primeiro ano do ensino fundamental de nove anos**. 235f. Tese (Doutorado). Universidade federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.



SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 25, jan/ abr 2004. Disponível em <http://www.scielo.br> Acesso em: 11 jun. 2010.

SOUZA, Antonia de Souza. Prática Pedagógica: Conceito, Características e Inquietações. **IV Encontro Ibero-Americano de Coletivos Escolares e Redes de Professores que fazem a Investigação na Escola**. Disponível em <http://www.ebah.com.br>. Acesso em: 17 jun. 2014.

VACCAS, Amanda Arajs Marques. **A significação do planejamento de ensino em uma atividade de formação de professores**. (Mestrado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012. 160f.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Planejamento: Projeto de Ensino-Aprendizagem e Projeto Político Pedagógico – elementos metodológicos para a elaboração e realização**. 24.<sup>a</sup> Edição. São Paulo: Libertad Editora, 2014.

VYGOTSKI, L.S. El método instrumental em Psicologia. In: **OBRAS ESCOGIDAS I: El significado histórico de la crisis de la Psicología**. Machado Grupo de Distribucion, S.L., Madrid, 2013.

VYGOTSKI, L.S; LURIA, A.R; LEONTIEV, A. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. Tradução Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Ícone, 2001.

XAVIER, Nina Rosa Ventimiglia. **Planejamento e transformação: um estudo sobre o pensar docente**. (Mestrado) Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011. 74f.

**APÊNDICES**

## APÊNCIDE A

### LEVANTAMENTO DE TESES E DISSERTAÇÕES

BUSCA / PALAVRA	Plano de Aula - Plano de aula na alfabetização - Planejamento de aula e educação - Plano de e Ensino (Educação e Didática).	
	Encontrados	Separados para Leitura
<b>CAPES</b>	<b>546/138</b>	<b>7</b>
<b>DOMÍNIO PÚBLICO</b>	<b>24</b>	<b>0</b>
<b>GOOGLE ACADÊMICO</b>	<b>3</b>	<b>3</b>
<b>IBICT</b>	<b>21</b>	<b>6</b>
<b>SCIELO</b>	<b>91</b>	<b>4</b>
<b>UFSCAR</b>	<b>18</b>	<b>0</b>
<b>UFRN</b>	<b>1</b>	<b>1</b>
<b>UNESP</b>	<b>1</b>	<b>1</b>
<b>USP</b>	<b>2</b>	<b>2</b>
Período: Entre os anos de 2009 a 2014		
Observação: Foram encontrados os mesmos trabalhos em sites de busca avançada e alguns trabalhos não foram selecionados por não apresentarem relação com o objeto de estudo.		

## APÊNDICE B

### Carta à Secretaria Municipal de Educação

Prefeitura Municipal de \_\_\_\_\_ - Secretaria da Educação  
A/C: Ilma.  
Sra. \_\_\_\_\_

**Diretora do Departamento Municipal de Educação**

**Prezada Senhora**

Venho por meio desta, solicitar de vossa senhoria, autorização para que seja permitida a coleta de dados para a realização da pesquisa acadêmica intitulada: A AÇÃO DE PLANEJAR DO PROFESSOR ALFABETIZADOR DE CRIANÇAS DE SEIS ANOS: uma prática necessária” vinculada ao Programa de Pós-Graduação em educação escolar e sob minha orientação. Os dados serão coletados por meio da organização de um grupo de discussão com os professores desta faixa etária atuantes no magistério local.

A coleta de dados será realizada por Gizeli Beatriz Camilo Volpin, aluna regular do programa de Mestrado, mediante o aceite da equipe diretiva e dos professores desta rede.

Tenho a informar que, uma vez concluído, o estudo estará disponível a todos os interessados e que todos os princípios éticos serão rigidamente observados durante a consecução do estudo, garantindo o sigilo profissional, com vistas a preservar a identidade dos participantes e o uso estritamente acadêmico que será feito dos resultados da mencionada pesquisa.

Certo de poder contar com sua habitual atenção, renovo os votos de apreço e consideração e aguardo retorno.

Prof. Dr. Francisco José Carvalho Mazzeu  
Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar  
Departamento de Didática  
FCL- UNESP/ Araraquara

## APÊNDICE C

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

(Para professores)

UNIVERSIDADE ESTADUAL JÚLIO DE MESQUITA  
FACULDADE DE CIÊNCIAS E LETRAS – CAMPUS ARARAQUARA

Você está sendo convidado a participar da pesquisa intitulada: **A AÇÃO DE PLANEJAR NO TRABALHO DO PROFESSOR ALFABETIZADOR DE CRIANÇAS DE SEIS ANOS**: uma prática necessária, sob a responsabilidade da Mestranda Gizeli Beatriz Camilo Volpin e orientação do Prof. Dr. Francisco José Carvalho Mazzeu. Esta pesquisa tem por objetivo compreender as raízes histórico-sociais do esvaziamento da ação de planejar no trabalho do professor alfabetizador e identificar caminhos para a superação deste problema. Deste modo, quer analisar quais são os motivos que levam os professores a planejar e qual o sentido do planejamento para eles, bem como identificar como o professor organiza as suas ações no seu ambiente de trabalho, descrevendo quais os recursos disponíveis para esta atividade, os seus objetivos, o que consideram relevante para a prática de alfabetização, e principalmente, se tem autonomia para realizar o trabalho pedagógico.

Você foi selecionado porque atende aos seguintes critérios de seleção dos participantes da pesquisa: é professor de alfabetização de crianças de seis anos do Ensino Fundamental do município o qual será organizado o grupo focal para a realização da pesquisa.

Sua participação consistirá em responder o questionário com questões fechadas e discutir nas reuniões do grupo as temáticas que discorrem sobre a ação de planejar no trabalho do professor de alfabetização de crianças de seis anos. Esses questionários respondidos serão mantidos pela pesquisadora, que os armazenará em arquivo próprio e garantindo o sigilo da identificação dos participantes da pesquisa. As perguntas do questionário não serão invasivas à intimidade dos participantes, e todas as informações obtidas serão tratadas confidencialmente e com uso exclusivamente acadêmico em todas as etapas previstas no estudo. Os assuntos a serem abordados nas reuniões são: As considerações dos participantes sobre os motivos pessoais da ação de planejar a alfabetização de crianças de seis anos; O significado do planejamento; Os recursos disponíveis e o tempo; A autonomia. As filmagens ou gravações de áudio das reuniões do grupo que serão transcritas para análise serão guardadas em arquivo próprio sob sigilo absoluto.

Sua participação não é obrigatória e a qualquer momento se você sentir qualquer desconforto poderá desistir de participar e retirar seu consentimento. A sua recusa na participação não trará nenhum prejuízo em sua relação com a administração da Secretaria Educacional na qual trabalha.

É necessário afirmar que há riscos nas pesquisas que envolvam pessoas, mas eles podem ser minimizados por meio dos procedimentos éticos, tomando todos os cuidados necessários para a manutenção de sigilo total sobre a identidade dos participantes, além de outros cuidados que possam vir a surgir durante a pesquisa, destacando que toda a atenção será dada a isso. Contudo, caso os riscos se concretizem haverá indenização com “cobertura material para reparação a dano, causado pela pesquisa ao participante”. (Resolução 466/2012, Art. II.7).

A pesquisadora estará presente para esclarecer eventuais dúvidas, antes e durante da pesquisa, a respeito dos procedimentos.

O estudo implica em benefícios a todos os envolvidos uma vez que ao discutirmos sobre o tema que se constitui como parte do trabalho do professor – as situações de planejamento na alfabetização, sobretudo de seis anos – poderá ser repensado as formas de organização dessas práticas que antecipam a atividade de ensino no trabalho do professor e deste modo, os conhecimentos científicos sobre esta realidade poderá contribuir para uma nova perspectiva sobre o planejamento na educação escolar.

Os dados coletados durante o estudo serão analisados e apresentados sob a forma de relatórios e serão divulgados por meio de reuniões científicas, congressos e/ou publicações, com a garantia do anonimato de seus participantes. A participação no estudo não acarretará custos para você e por isso não será disponibilizada nenhuma compensação financeira adicional pela sua participação.

Você receberá uma via deste termo onde consta o telefone e o endereço dos pesquisadores, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e a participação, agora ou a qualquer momento.

---

**Gizeli Beatriz Camilo Volpin**

**RG: 34.200.308-2**

Mestranda e Pesquisadora do Projeto

FCLAr/UNESP – Universidade Estadual Paulista: Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar / Rodovia Araraquara-Jaú, Km 1 – Caixa Postal 174 – CEP: 14800-901- Araraquara-SP/ Telefone: (16) 33441470 / Cel: (16) 997690955/ e-mail: [gizeli\\_camilo@yahoo.com.br](mailto:gizeli_camilo@yahoo.com.br)

**Prof. Dr. Francisco José Carvalho Mazzeu**

**Pesquisador e Orientador do Projeto**

FCLAr/UNESP – Universidade Estadual Paulista / Departamento de Didática

Contato: Rodovia Araraquara-Jaú, Km 1- Caixa Postal 174 - CEP: 14800-901- Araraquara-SP

Telefone: (16) 3301-6244/ e-mail: **mazzeu@fclar.unesp.br**

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

**O pesquisador me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da Faculdade de Ciências e Letras do Campus de Araraquara- UNESP, localizada à Rodovia Araraquara-Jaú, Km 1 – Caixa Postal 174 – CEP: 14800-901 – Araraquara – SP – Fone: (16) 3334-6263 – endereço eletrônico: comitedeetica@fclar.unesp.br.**

(Cidade)\_\_\_\_\_de\_\_\_\_\_de 2014.

NOME LEGÍVEL:

---

---

Assinatura do participante da Pesquisa

RG:

## APÊNDICE D

### QUESTIONÁRIO



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA  
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"

#### PERFIL DO PARTICIPANTE

##### 1. CARACTERIZAÇÃO

Nome: \_\_\_\_\_

Idade: \_\_\_\_\_

##### 2. FORMAÇÃO

<input type="checkbox"/> Magistério	<input type="checkbox"/> Público
<input type="checkbox"/> Ensino Médio	<input type="checkbox"/> Particular

Curso Superior: \_\_\_\_\_

Instituição: \_\_\_\_\_ Ano de Conclusão: \_\_\_\_\_

##### Pós graduação:

Especialização: \_\_\_\_\_

Ano de Conclusão: \_\_\_\_\_

**Strictu Sensu:** Mestrado  Doutorado  Não tenho

##### 3. FORMAÇÃO CONTINUADA

Com que frequência realiza cursos de formação:

Mensalmente	Bimestralmente	Semestralmente	Anualmente
-------------	----------------	----------------	------------

Os cursos que realiza são:

Presenciais	EAD	Onde trabalha	Recursos Próprios
-------------	-----	---------------	-------------------

##### 4. ATUAÇÃO PROFISSIONAL

Escola:

Municipal	Estadual
-----------	----------

Situação Funcional:

Efetivo	Contratado
---------	------------

##### 5. SOBRE O TRABALHO DOCENTE:



Tempo de atuação no magistério: ( ) ANOS
Tempo de trabalho nesta rede: ( ) anos
Dobra período: ( ) sim ( ) não ( ) Carga Complementar
Trabalha em outra escola? ( ) Pública ( ) Particular
Ao todo trabalha quantas horas por dia? _____
Possui hora de atividade individual no ambiente escolar? ( ) Sim ( ) Não
Em todas as escolas? ( ) Sim ( ) Não Caso não possua ATPI em uma das escolas, especifique: ( ) Pública ( ) Particular
Indique a quantidade de horas que tem para planejar: ( ) ATPI ( ) ATPL
Você costuma planejar as suas atividades onde? ( ) em casa ( ) no trabalho ( ) nos dois lugares ( ) outro: _____
Quanto tempo gasta aproximadamente: _____
Você considera o tempo: ( ) Suficiente ( ) Insuficiente.
O município tem um planejamento anual comum à rede municipal? ( ) Sim ( ) Não
O município disponibiliza algum formulário para a elaboração do plano de ensino (geralmente anual/ semestral/ bimestral) ( ) Sim ( ) Não
O município trabalha com material apostilado? ( ) Sim ( ) Não
Você considera isso como um fator: ( ) Positivo ( ) Negativo
Você considera o planejamento um documento: ( ) relevante ( ) irrelevante para o seu trabalho?

Aponte o que considera como facilitador da ação de Planejar e o que considera que dificulta o trabalho de planejar:

Facilita	Dificulta

Você tem autonomia para o trabalho de planejar?

Sim	Não	Às vezes	Nunca

Quando elabora o plano de ação você articula os projetos do PPP da escola?

Sim	Não	Às vezes	Nunca

Cite um exemplo de projeto que contenha no PPP da escola, o qual você trabalha.

\_\_\_\_\_

Quando prepara a sua atividade de ensinar, você organiza antecipadamente os recursos que utilizará?

Sim	Não	Às vezes	Nunca

Qual recurso ou espaço à escola dispõe que você faz uso para planejar:

( ) Computador	( ) Uso	( ) Não uso	( ) Às vezes
( ) Internet	( ) Uso	( ) Não uso	( ) Às vezes
( ) Sala de ATPI	( ) Uso	( ) Não uso	( ) Às vezes
( ) Biblioteca	( ) Uso	( ) Não uso	( ) Às vezes
( ) Máquina de Xerox	( ) Uso	( ) Não uso	( ) Às vezes
( ) Impressora	( ) Uso	( ) Não uso	( ) Às vezes
( ) Coleções Pedagógicas	( ) Uso	( ) Não uso	( ) Às vezes
( ) Mimeógrafos	( ) Uso	( ) Não uso	( ) Às vezes
( ) Outro:	( ) Uso	( ) Não uso	( ) Às vezes

Quando você planeja que tipo de atividades organiza para os alunos:

<input type="checkbox"/> Xerox	<input type="checkbox"/> Sempre	<input type="checkbox"/> Regularmente	<input type="checkbox"/> Às vezes	<input type="checkbox"/> Nunca
<input type="checkbox"/> Caderno	<input type="checkbox"/> Sempre	<input type="checkbox"/> Regularmente	<input type="checkbox"/> Às vezes	<input type="checkbox"/> Nunca
<input type="checkbox"/> Passeio	<input type="checkbox"/> Sempre	<input type="checkbox"/> Regularmente	<input type="checkbox"/> Às vezes	<input type="checkbox"/> Nunca
<input type="checkbox"/> Vídeo	<input type="checkbox"/> Sempre	<input type="checkbox"/> Regularmente	<input type="checkbox"/> Às vezes	<input type="checkbox"/> Nunca
<input type="checkbox"/> Datashow	<input type="checkbox"/> Sempre	<input type="checkbox"/> Regularmente	<input type="checkbox"/> Às vezes	<input type="checkbox"/> Nunca
<input type="checkbox"/> Lousa Digital	<input type="checkbox"/> Sempre	<input type="checkbox"/> Regularmente	<input type="checkbox"/> Às vezes	<input type="checkbox"/> Nunca
<input type="checkbox"/> Parque	<input type="checkbox"/> Sempre	<input type="checkbox"/> Regularmente	<input type="checkbox"/> Às vezes	<input type="checkbox"/> Nunca
<input type="checkbox"/> Biblioteca	<input type="checkbox"/> Sempre	<input type="checkbox"/> Regularmente	<input type="checkbox"/> Às vezes	<input type="checkbox"/> Nunca
Material Apostilado	<input type="checkbox"/> Sempre	<input type="checkbox"/> Regularmente	<input type="checkbox"/> Às vezes	<input type="checkbox"/> Nunca
<input type="checkbox"/> Outro:	<input type="checkbox"/> Sempre	<input type="checkbox"/> Regularmente	<input type="checkbox"/> Às vezes	<input type="checkbox"/> Nunca

De onde partem as orientações:

- Da Secretaria de Educação
- Programas de Governo
- Coordenação Pedagógica
- Cursos de Formação [ ] Oferecidos pela SE [ ] De interesse
- Outros: \_\_\_\_\_

Muito Obrigada.



## APENDICE F

### ENCONTRO IV

#### DINÂMICA I – “Você não precisa planejar mais!”

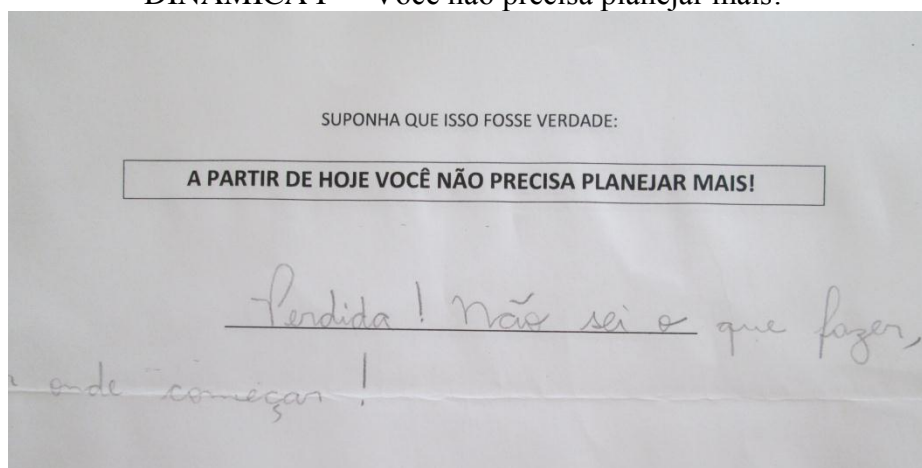


Foto 1- Dinâmica I

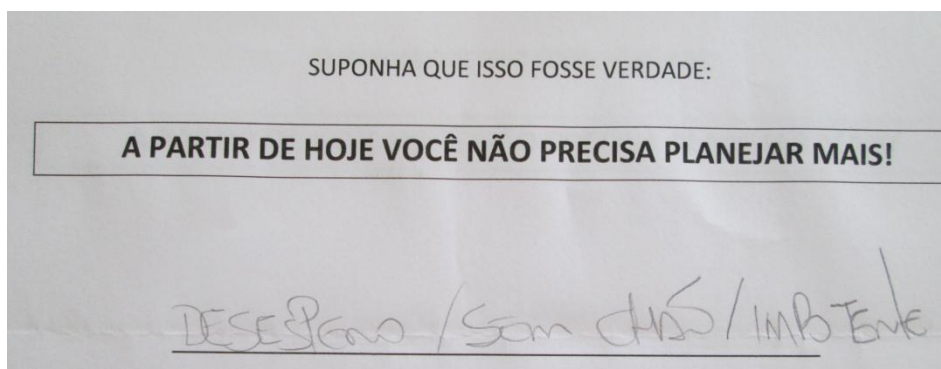


Foto 2 – Dinâmica I

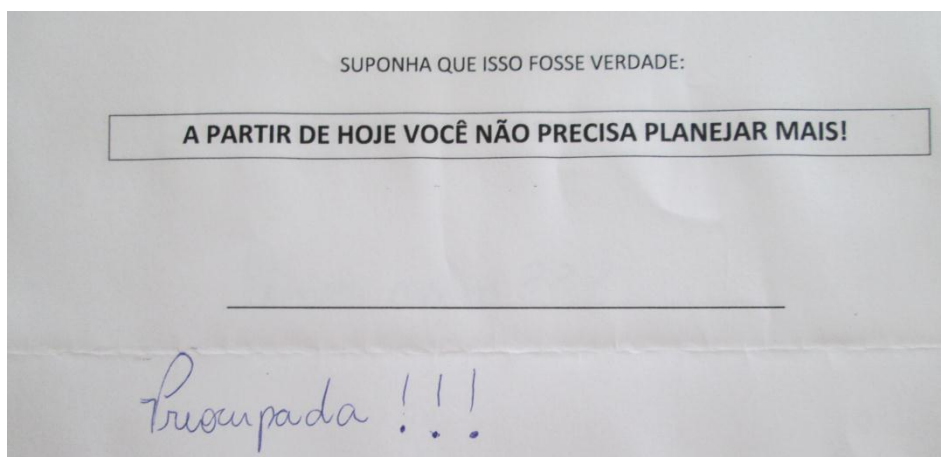


Foto 3 – Dinâmica I

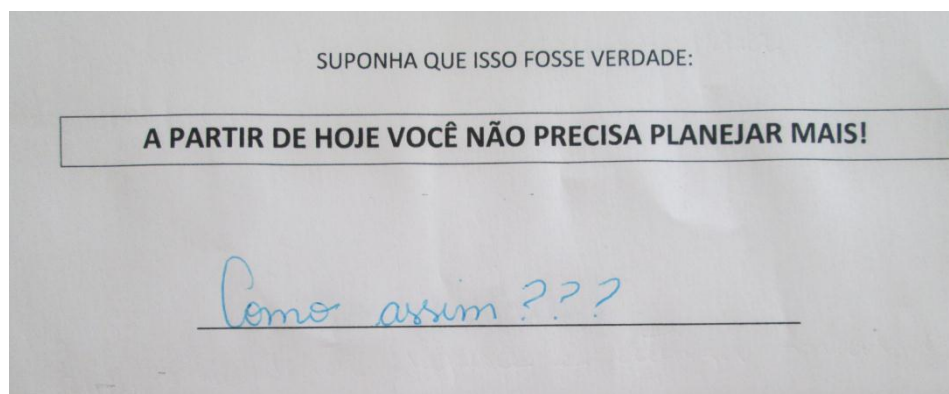


Foto 4 - Dinâmica I

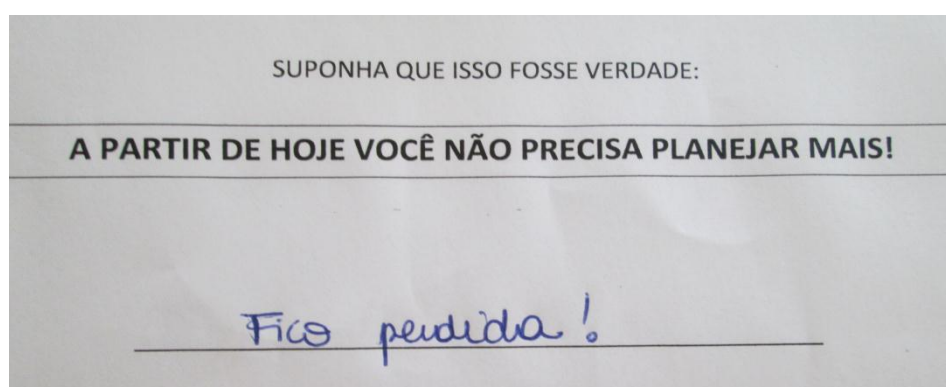


Foto 5 - Dinâmica I

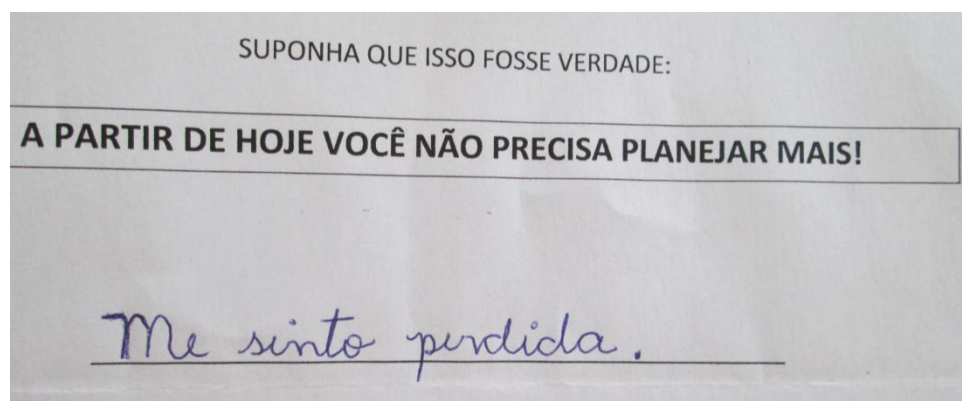


Foto 6 - Dinâmica I

## ENCONTRO IV

### DINÂMICA II - REGISTRO ESCRITO PARA SER DISCUTIDO: POR QUE EU PLANEJO? O QUE EU QUERO COM ELE; QUAL O OBJETIVO?

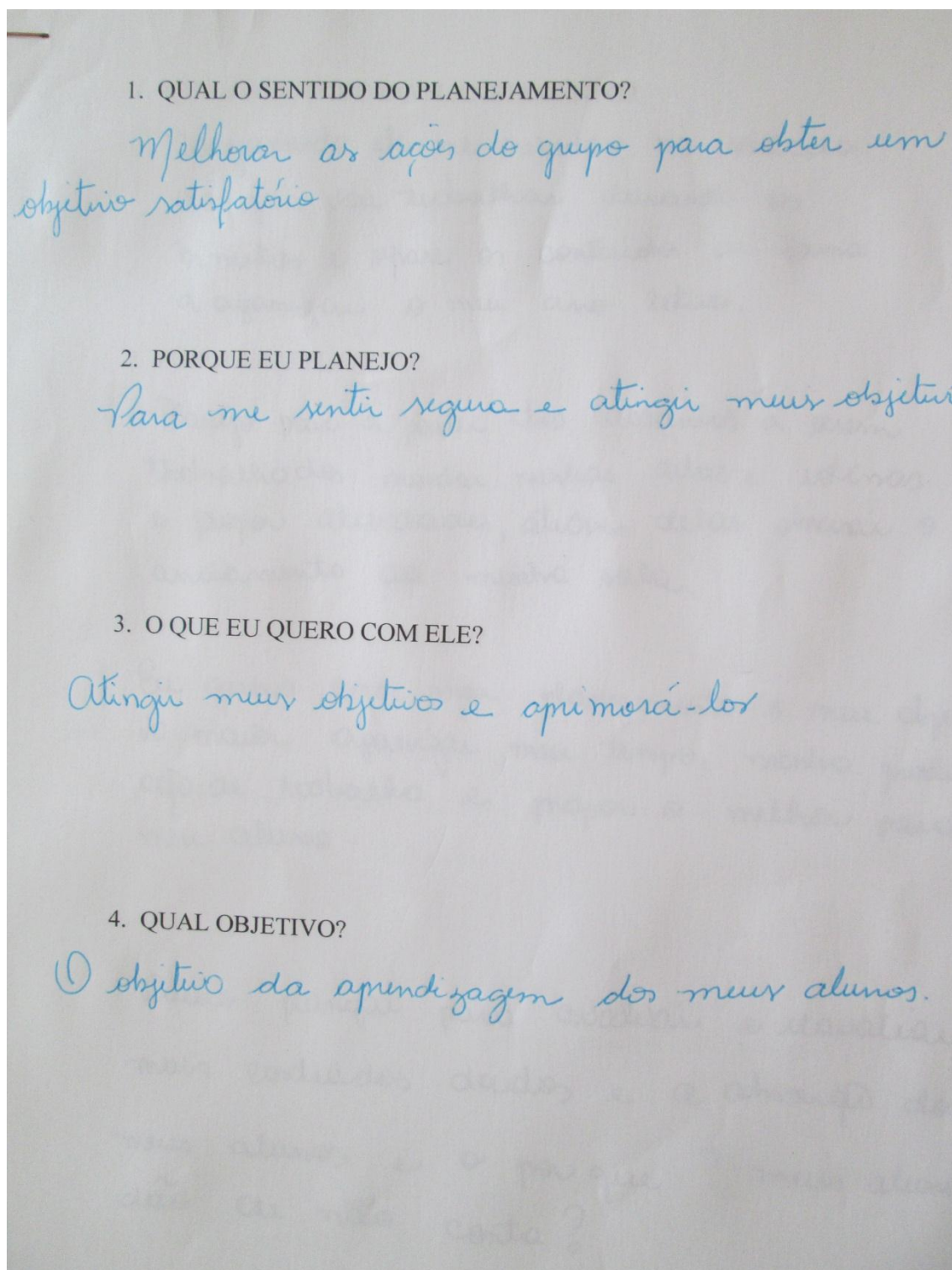


Foto 7- Dinâmica II



### 1. QUAL O SENTIDO DO PLANEJAMENTO?

Planejamento ele me orienta no sentido do que vou trabalhar durante os bimestres e repare os conteúdos de forma a organizar o meu ano letivo.

### 2. PORQUE EU PLANEJO?

Planejo para à partir dos assuntos à serem trabalhados montar minhas aulas e rotinas e propor atividades, atores delas observar o andamento da minha sala.

### 3. O QUE EU QUERO COM ELE?

Eu quero com meu planejamento o meu objetivo maior organizar meu tempo, minha produção de trabalho e propor o melhor para meu aluno.

### 4. QUAL OBJETIVO?

Quero planejar para avaliar e reavaliar meus conteúdos dados e a absorção dos meus alunos e o por que? meus alunos dão ou não conta?

Foto 8 – Dinâmica II



### 1. QUAL O SENTIDO DO PLANEJAMENTO?

Planejar é a ação de direcionar o caminho para determinado objetivo

### 2. PORQUE EU PLANEJO?

Para que eu tenha o que seguir e não me perca no meio do caminho.

### 3. O QUE EU QUERO COM ELE?

Chegar ao ponto desejado de maneira clara e que haja sentido em cada etapa trabalhada.  
\* sequência lógica

### 4. QUAL OBJETIVO?

Usano da classe = aprendizado de cada aluno.

1. QUAL O SENTIDO DO PLANEJAMENTO?

Organizar o ensino, para que haja continuidade e sentido o ensino/aprendizagem

2. PORQUE EU PLANEJO?

Para atender melhor minha classe, sendo que cada turma é  $\neq$  da outra.

3. O QUE EU QUERO COM ELE?

Ter um trabalho com sentido, tanto para mim, como para os alunos.

4. QUAL OBJETIVO?

Uma aprendizagem real/significativa do aluno.



1. QUAL O SENTIDO DO PLANEJAMENTO? *notas*

Dar uma direção aos objetivos para  
jam bem executados e significativos

2. PORQUE EU PLANEJO? *Conduzir*

Para ter um norte, me sentindo

3. O QUE EU QUERO COM ELE?

Cumprir os objetivos com sucesso

4. QUAL OBJETIVO?

\* Aprendizagem dos alunos

1. QUAL O SENTIDO DO PLANEJAMENTO?

NORTENAR AS AÇÕES A SEREM EXECUTADAS P/  
OBTENÇÃO DE RESULTADOS POSITIVOS E EFETIVOS

2. PORQUE EU PLANEJO?

P/ CONDIZIR / SEQUENCIAR AS METAS LEVANDO  
AOS OBJETIVOS

3. O QUE EU QUERO COM ELE?

BUSCAR EFICIÊNCIA NO APRENDIZADO

4. QUAL OBJETIVO?

COMPREENSÃO DO Q/ FOI PROPOSTO E  
APRENDIZAGEM P/ SOCIALIZAÇÃO E CONVÍVIO SOCIAL

Foto 12 – Dinâmica II

### DINÂMICA III

QUAIS AS RELAÇÕES DE TRABALHO QUE DIFICULTAM A AÇÃO DE PLANEJAR DO PROFESSOR?

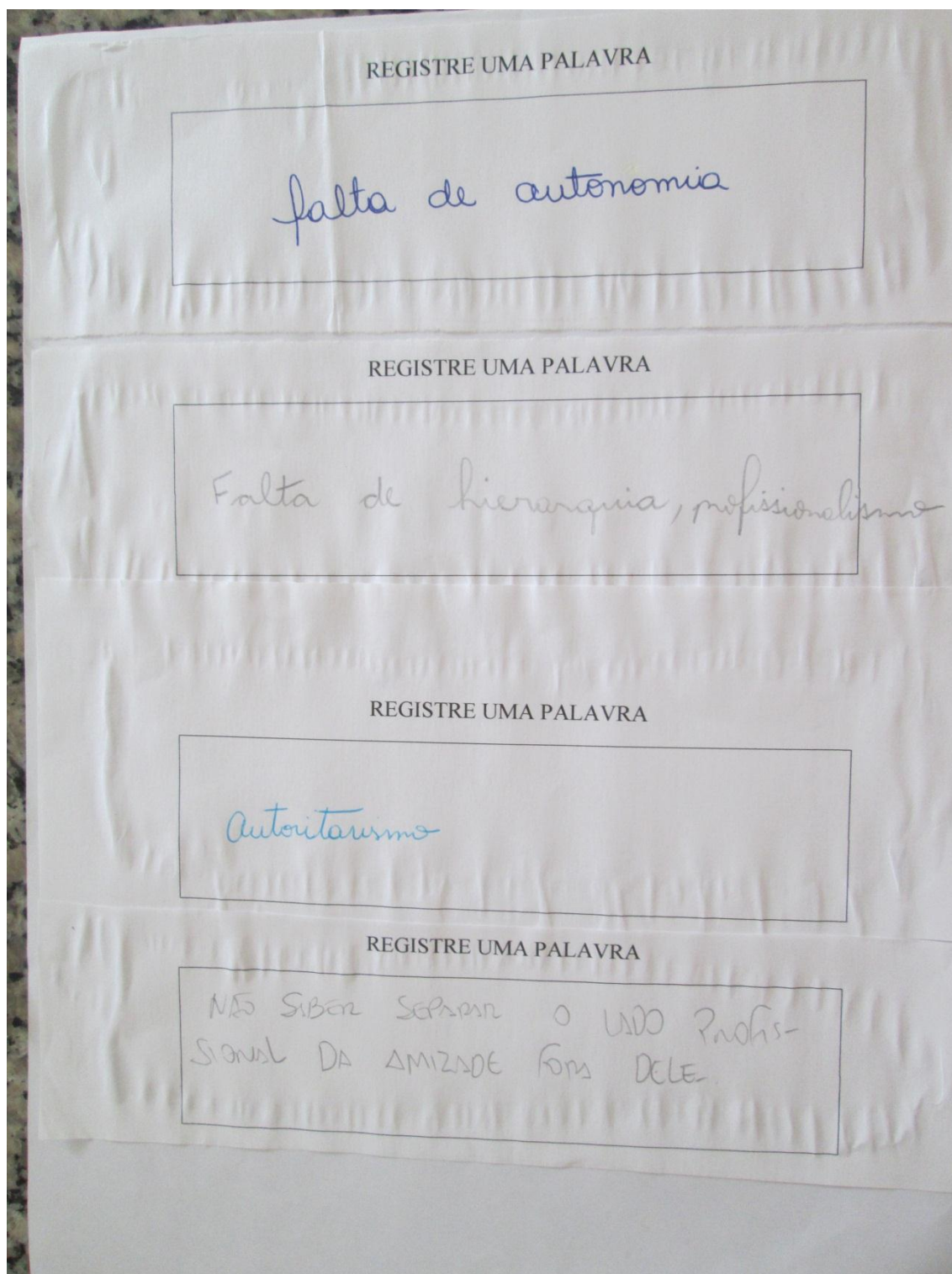


Foto 13- Dinâmica III



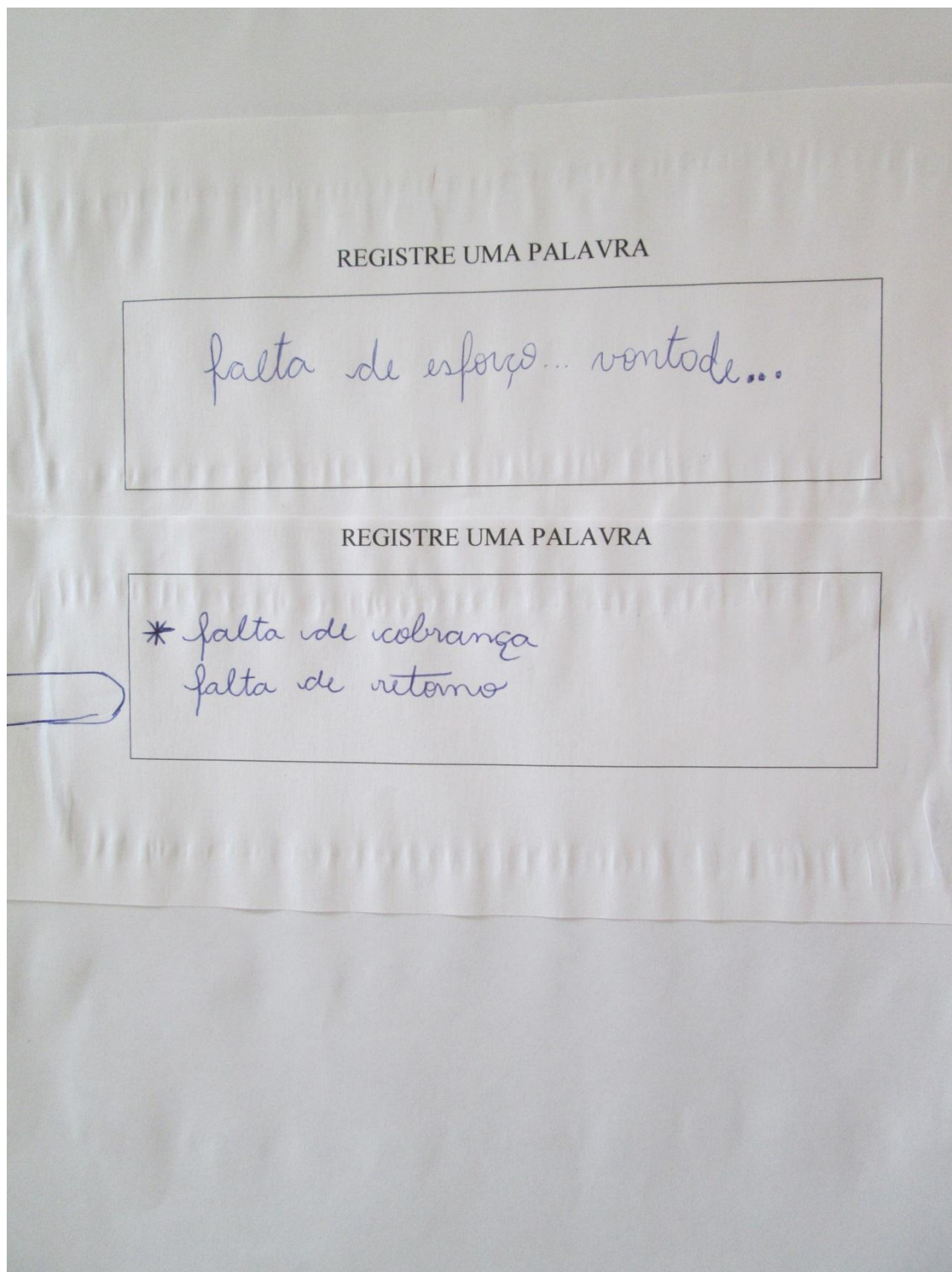


Foto 14 – Continuação da foto 1 (Dinâmica III)

**ANEXO B****Aprovação da pesquisa pelo comitê de ética**

**Título da Pesquisa:** A AÇÃO DE PLANEJAR NO TRABALHO DO PROFESSOR ALFABETIZADOR DE CRIANÇAS DE SEIS ANOS: Uma prática necessária.

**Pesquisador:** Gizeli Beatriz Camilo Volpin

Area Temática:
-------------------

**Versão:** 1

**CAAE:** 38116114.5.0000.5400

**Submetido em:** 01/11/2014

**Instituição Proponente:** Faculdade de Ciências e Letras - UNESP - Campus Araraquara

**Situação:** Aprovado

**Localização atual do Projeto:** Pesquisador Responsável

Patrocinador Principal:	Financiamento Próprio
----------------------------	--------------------------