

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO  
CENTRO DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DESPORTOS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA**

**CAROL FARIAS SILVA**

**O PLANEJAMENTO NA JORNADA DE TRABALHO DO PROFESSOR DE  
EDUCAÇÃO FÍSICA**

**VITÓRIA  
2015**

**CAROL FARIAS SILVA**

**O PLANEJAMENTO NA JORNADA DE TRABALHO DO PROFESSOR DE  
EDUCAÇÃO FÍSICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Física no Centro de Educação Física e Desporto da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação Física, na área de concentração Formação Docente e Currículo em Educação Física.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Sandra Soares Della Fonte

**VITÓRIA  
2015**

Dados Internacionais de Catalogação-na-publicação (CIP)  
(Biblioteca Central da Universidade Federal do Espírito Santo, ES, Brasil)

---

S586p Silva, Carol Farias, 1985-  
O planejamento na jornada de trabalho do professor de  
Educação Física / Carol Farias Silva. – 2015.  
146 f. : il.

Orientador: Sandra Soares Della Fonte.  
Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade  
Federal do Espírito Santo, Centro de Educação Física e  
Desportos.

1. Professores de educação física. 2. Horário de trabalho. 3.  
Educação física. 4. Planos de aula. I. Della Fonte, Sandra  
Soares, 1972-. II. Universidade Federal do Espírito Santo. Centro  
de Educação Física e Desportos. III. Título.

CDU: 796

---

**CAROL FARIAS SILVA**

**O PLANEJAMENTO NA JORNADA DE TRABALHO DO PROFESSOR DE  
EDUCAÇÃO FÍSICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação Física na área de concentração Formação Docente e Currículo em Educação Física.

Aprovada em 21 de agosto de 2015.

**COMISSÃO EXAMINADORA**

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Sandra Soares Della Fonte  
Universidade Federal do Espírito Santo  
Orientadora

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ana Carolina Galvão Marsiglia  
Universidade Federal do Espírito Santo

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Zenólia Christina Campos Figueiredo  
Universidade Federal do Espírito Santo

## AGRADECIMENTOS

À professora Sandra Soares Della Fonte pelo privilégio de sua orientação nessa pesquisa que me rendeu muitos e valiosos ensinamentos, pelos momentos de aprendizado preenchidos com um bom clima de amizade e companheirismo e, sobretudo, pela oportunidade de chegar ao final desta etapa acadêmica com o sentimento do dever cumprido e, sedenta por continuar no caminho conhecimento.

À professora Eliza Bartolozzi Ferreira pelo privilégio de poder contar com suas contribuições na qualificação desta dissertação.

À professora Zenólia Christina Campos Figueiredo pelas contribuições à minha formação acadêmica desde a formação inicial através de suas publicações e pelo apressado e cuidado com esta pesquisa desde o início, tecendo ricas ponderações inclusive no momento de qualificação e de defesa deste trabalho.

À professora Ana Carolina Galvão Marsiglia pelas discussões proporcionadas no Grupo de Pesquisa Pedagogia Histórico-Crítica e Educação Escolar e por ter aceitado compor a banca avaliadora desta dissertação.

Aos meus pais e toda minha família pelo apoio, carinho, pensamentos positivos que me deram força para superar com mérito não só o desafio do mestrado, mas de estar em outro estado.

Ao professor Robson Loureiro e demais membros do Nepefil pela carinhosa acolhida. As discussões e reflexões proporcionadas por esse grupo são enriquecedoras.

Aos professores de Serra por terem respondido ao questionário e, também, ao Presidente do Conselho Municipal de Educação de Serra, ao Presidente do Conselho de Acompanhamento e Controle Social do FUNDEB e à secretária executiva deste conselho por terem, gentilmente concedido entrevista para esta pesquisa.

À Doiara pela amizade, inspiração e companheirismo em mais esse desafio.

Aos amigos que contribuíram para que eu pudesse chegar até aqui.

## RESUMO

Este estudo tem como temática a relação entre trabalho e educação, especificamente a organização da jornada de trabalho do professor. Buscou responder as seguintes questões: como o planejamento (PL) aparece oficialmente na jornada de trabalho do professor de EF do município da Serra (ES)? Quais funções lhe são atribuídas? Como o PL é organizado? Por sua vez, o que os professores de EF dessa rede de ensino afirmam fazer durante o PL e quais as razões que os levam a executar tais tarefas nesse momento de PL? A partir desses questionamentos levantamos algumas hipóteses, entre elas, a de que o professor é solicitado a realizar, no tempo de planejamento, tarefas que vão muito além da ação de planejar; e mesmo algumas delas podendo fazer parte das atribuições docentes na escola, tais tarefas só podem ser realizadas nesse tempo, já que não existe momento específico para essas outras demandas. Diante das questões e das hipóteses levantadas, buscamos, nessa pesquisa, elaborar um diagnóstico que possa contribuir para avaliar a atual organização do trabalho docente, especificamente no que tange ao momento de planejamento. A pesquisa tem por base o referencial teórico marxista, principalmente o conceito de trabalho em Marx, de pôr teleológico em Lukács e de trabalho educativo em Saviani. Para alcançar o objetivo proposto, junto ao referencial teórico recorreremos à coleta de dados por meio de questionário e entrevista. De forma geral, os dados analisados nesta dissertação corroboram nossa hipótese. Apesar de a Lei do Piso garantir oficialmente ao professor um terço da sua jornada de trabalho destinado à atividade de planejamento, esse tempo está preenchido com inúmeras outras atividades e por isso o ato de planejar é reduzido a uma atividade burocrática. Para dar conta minimamente de suas atribuições, por conta desse tempo reduzido, o professor trabalha além de sua jornada. E sente-se de tal maneira sobrecarregado que chega a utilizar o tempo de PL para descanso. Preocupa-nos, sobremaneira, o lugar do planejamento coletivo no trabalho docente. Alguns professores disseram não ter esse trabalho coletivo na sua unidade. Todavia, mesmo para aqueles que afirmaram ter esse tempo não acontece de fato um trabalho educativo coletivo, sendo reduzido a tempo de compartilhar informações. A alta demanda de tarefas e o tempo escasso tem descaracterizado o planejamento no trabalho docente. E acreditamos que tal fato contribui enfaticamente para o processo de intensificação/precarização do trabalho docente. É preciso considerar os avanços proporcionados pela Lei do Piso. Todavia, existem aspectos que fazem dessa lei uma lei caduca. Muitas lutam necessitam ser travadas e entendemos que os resultados dessa dissertação podem contribuir positivamente.

**Palavras-chave: Trabalho docente. Planejamento. Jornada de trabalho do professor. Educação Física.**

## ABSTRACT

This study has as its theme the relationship between labor and education, specifically the organization of the teachers' working journey. It sought to answer the following questions: how planning (PL) officially appears in the physical education teachers' working journey in the city of Serra (ES)? Which are the functions assigned to them? How the PL is organized? In turn, what do physical education teachers from this education network report to do during the planning and what are the reasons that lead them to execute such tasks in this planning moment? From these questions we raised some hypotheses, among them, the one that teachers are asked to perform tasks in their planning time, which are beyond the act of planning/ and even though some of them may be part of their teaching attributions at school. Such tasks may only be performed in such period, once there is no other specific moment to these other demands. Before such questions and hypotheses, we sought to elaborate, in this research, a diagnostic that may contribute to evaluate the current organization of the teachers' labor, specifically relating to the planning time. The research is based on the marxist theoretical reference, mainly the concept of labor in Marx, teleological position in Lukács and educational labor in Saviani. To accomplish the proposed goal, additionally to the theoretical work we collect data through a questionnaire and interview. In general, the analysed data in this dissertation corroborate with our hypotheses. Although the wage level law officially guarantees to the teacher one-third of his working journey directed to the planning activity, such period is filled with numerous other activities and because of that the act of planning is reduced to a bureaucratic activity. To accomplish his attributions, because of such reduced time, the teacher works beyond his journey. Teachers feel overwhelmed to the point that they use the PL to rest. It is concerning, overall, the place of collective planning at the teachers' labor. Some teachers said that they do not have such collective planning at their schools; However, even to those who say they have such period there is not, in fact, a collective educational work, once the time to share information is reduced. The high demand of tasks and the insufficient time have mischaracterized the planning of the teachers' labor. We believe that such fact contributes emphatically to the process of intensification/precarization of the teaching labor. It is necessary to consider the progress offered by the wage level Law. However, there are aspects that make such law lapsed. Many struggles need to be faced and we understand that the results from this dissertation may positively contribute.

**Keywords: teaching labor; planning. Teachers' working journey. Physical education.**

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Publicações por revista e por ano_____	21
Tabela 2 – Total de publicações das revistas nos últimos 10 anos_____	21
Tabela 3 – Total de trabalhos publicados a cada ano e a amostra da pesquisa_____	29
Tabela 4 – Programas de pós-graduação e quantidade de trabalhos_____	30
Tabela 5 – Tipos de planejamento_____	31
Tabela 6 – Carga horária semanal de trabalho dos professores respondentes_____	82
Tabela 7 – Atividades realizadas no tempo de PL_____	99
Tabela 8 – Frequência dos momentos de PL coletivo_____	110

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Tipos de planejamento_____	22
Gráfico 2 – Vínculo empregatício dos professores respondentes_____	78
Gráfico 3 – Relação entre vínculo empregatício e tempo de atuação dos professores respondentes_____	81
Gráfico 4 – Vínculo com outra rede de ensino_____	85
Gráfico 5 – Situação de sindicalização dos professores respondentes_____	87
Gráfico 6 – Participação dos professores em assembleias_____	88
Gráfico 7 – Nível de ensino que os professores respondentes atuam_____	90
Gráfico 8 – Organização do tempo de PL_____	95
Gráfico 9 – Quantidade de atividades_____	102
Gráfico 10 – Adequação do PL: respostas positivas_____	104
Gráfico 11 – Adequação do PL: respostas negativas_____	107
Gráfico 12 – Atividades que os professores respondentes costumam levar para casa_____	107
Gráfico 13 – Existência do PL coletivo por nível de ensino_____	109

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b>	<b>7</b>
<b>CAPÍTULO I – A PRODUÇÃO ACADÊMICA SOBRE PLANEJAMENTO NA EDUCAÇÃO FÍSICA</b>	<b>20</b>
<b>CAPÍTULO II – TRABALHO DOCENTE E O PLANEJAMENTO</b>	<b>35</b>
2.1 A ESSÊNCIA DA EXISTÊNCIA HUMANA: O TRABALHO	35
2.2 O TRABALHO COMO ATIVIDADE TELEOLÓGICA	39
2.3 A DESCONSTRUÇÃO DO HUMANO: TRABALHO ESTRANHADO	44
2.4 TRABALHO EDUCATIVO	47
2.5 PERSPECTIVA ONTOLÓGICA DO PLANEJAMENTO DENTRO DA ESPECIFICIDADE NO TRABALHO EDUCATIVO	53
<b>CAPÍTULO III – PARÂMETROS LEGAIS DO PLANEJAMENTO NO TRABALHO DOCENTE</b>	<b>64</b>
<b>CAPÍTULO IV – CONDIÇÕES DO TRABALHO DOCENTE QUE AFETAM O PLANEJAMENTO</b>	<b>75</b>
4.1 O PERFIL DE TRABALHO DOS PROFESSORES E A RELAÇÃO COM O PLANEJAMENTO	77
<b>CAPÍTULO V – O PLANEJAMENTO NO TRABALHO DOCENTE: A VIDA ESCOLAR</b>	<b>89</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	<b>113</b>
<b>REFERÊNCIAS</b>	<b>122</b>

<b>APÊNDICES</b>	136
APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO APLICADO AOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA	137
APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA APLICADO AOS PRESIDENTES DO CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SERRA E CACS/FUNDEB E A SECRETÁRIA EXECUTIVA DO CACS/FUNDEB.	138
<b>ANEXOS</b>	139

## INTRODUÇÃO

Esta pesquisa se insere no campo temático da relação entre trabalho e educação. Toma como foco as mudanças atuais do trabalho docente diante da reestruturação capitalista a partir de 1970, da nova configuração política em sua feição neoliberal e das grandes reformas educacionais elaboradas nos anos de 1990 conduzidas pelos organismos internacionais. Nesse amplo contexto, estudos têm mostrado o agravamento do processo de precarização e flexibilização do trabalho docente. Oliveira (2004, p. 1140) constata que:

[...] assim como o trabalho em geral, também o trabalho docente tem sofrido relativa precarização nos aspectos concernentes às relações de emprego. O aumento dos contratos temporários nas redes públicas de ensino, chegando, em alguns estados, a número correspondente ao de trabalhadores efetivos, o arrocho salarial, o respeito a um piso salarial nacional, a inadequação ou mesmo ausência, em alguns casos, de planos de cargos e salários, a perda de garantias trabalhistas e previdenciárias oriunda dos processos de reforma do Aparelho de Estado têm tornado cada vez mais agudo o quadro de instabilidade e precariedade do emprego no magistério público.

A precarização do trabalho docente está relacionada à implementação de políticas educacionais as quais buscam, a partir da flexibilização, garantir as diversas funções atribuídas às instituições escolares constituídas no contexto das novas reformas a partir de 1990. Os professores são vistos como peças fundamentais na implementação dessas políticas, sendo responsabilizados pelos resultados desse processo. Por esse caminho, há a inflação das funções da escola e, conseqüentemente, a inflação do trabalho docente. Este contexto desenha a desprofissionalização do professor por atribuir-lhe tarefas que vão além de sua formação, tornando o ato de ensinar secundário no seu ofício. Esse quadro é um excelente chamariz para o voluntarismo e comunitarismo, que só reforçam a ideia de que a escola não é lugar para o profissional, levando ao esvaziamento do trabalho docente, no sentido de que qualquer "amigo" pode realizar essa tarefa a contento.

Dar visibilidade às alterações e impactos que mudanças sociais e políticas possuem sobre o trabalho docente não é tarefa simples. A pesquisa intitulada "Trabalho Docente na Educação Básica no Brasil", realizada pelo grupo GESTRADO/UFMG em parceria

com outros grupos<sup>1</sup>, disponibiliza dados de sete estados brasileiros que revelam, entre outras coisas, como a condução de políticas públicas para educação provocou alterações no trabalho docente. Esta pesquisa foi orientada pelas seguintes hipóteses: "[...] a ocorrência de ampliação da jornada de trabalho real dos docentes, sem o reconhecimento formal; ampliação de funções e responsabilidades docentes; intensificação e autointensificação do trabalho e a emergência de nova divisão técnica do trabalho nas unidades de educacionais". O objetivo foi "[...] analisar o trabalho docente nas suas dimensões constitutivas, identificando seus atores, o que fazem e em que condições se realiza nas unidades de Educação Básica, das redes públicas e conveniadas dos setes estados do Brasil que integraram a pesquisa" (FERREIRA; OLIVEIRA; VIEIRA, 2012, p. 10). Foi traçado um panorama da educação brasileira que vai ao encontro das hipóteses levantadas, mesmo com alguns aspectos positivos levantados pelos trabalhadores docentes.

Para cada estado, fez-se um panorama próprio que possibilitou a visualização da situação em cada *lócus*. No Espírito Santo, é possível perceber que, salvo algumas diferenças, a educação tem caminhado seguindo os mesmos parâmetros nacionais (FERREIRA; OLIVEIRA; VIEIRA, 2012).

No sentido de continuar esse esforço de dar visibilidade às configurações atuais do trabalho docente na Educação Básica, propomos a presente investigação, tendo como foco o planejamento na jornada de trabalho do professor de Educação Física da rede de ensino municipal de Serra (ES).

O planejamento em educação pode ocorrer em diferentes níveis, desde os sistemas de ensino expressado nos documentos de políticas educacionais (ex. Plano Nacional de Educação - PNE, Lei de Diretrizes e Bases - LDB), perpassando unidades educativas com documentos como o projeto político pedagógico, até o trabalho do professor e os planos de ensino que compõem a prática pedagógica.

De algum modo, a literatura acadêmica tem buscado chamar atenção para essas diversas esferas do planejamento. Libâneo (1991) foca a instituição escolar e, nessa instância, aponta três níveis de planejamento. O plano de escola que é abrangente, um documento

---

<sup>1</sup>Os grupos parceiros foram: GESTRADO/UFPA, GETEPE/UFRN, NEDESC/UFMG, NEPE/UFES, NUPE/UFPR, GEDUC/UEM-PR, GEPETO/UFSC

global, pedagógico e administrativo da unidade escolar, “[...] onde se explicita a concepção pedagógica do corpo docente, as bases teórico-metodológicas da organização didática, a contextualização social, econômica, política e cultural da escola, a caracterização da clientela escolar, os objetivos educacionais gerais, a estrutura curricular, diretrizes metodológicas gerais, o sistema de avaliação do plano, a estrutura organizacional e administrativa” (LIBÂNEO, 1991, p. 230). Em seguida, o plano de ensino (ou plano de unidades) referente à previsão de objetivos e tarefas do trabalho docente para um ano ou semestre. Por fim, o plano de aula que está relacionado a uma aula ou a um conjunto de aulas, prevendo o desenvolvimento do conteúdo.

Já Piletti (1993) e Vasconcellos (2006) evidenciam outros tipos de planejamento para além do escolar. Segundo Piletti (1993), há três níveis: o planejamento educacional que envolvem as decisões acerca do desenvolvimento geral da educação no país; o planejamento de currículo que tem como problema central “[...] formular os objetivos educacionais a partir daqueles expressos nos guias curriculares oficiais” (p. 62); e o planejamento de ensino no qual se especifica o planejamento de currículo, traduzindo concreta e operacionalmente a ação do professor em sala de aula. O autor subdivide este nível em 3 tipos: a) planejamento de curso; b) planejamento de unidade; c) planejamento de aula.

Em Vasconcellos (2006, p. 95-96), encontramos outras formas de caracterizar o planejamento, em 6 âmbitos. O planejamento do sistema de educação é abrangente e feito em nível nacional, estadual e municipal a partir de políticas educacionais. O planejamento da escola é o Projeto Político-Pedagógico, que é “o plano integral da instituição” (VASCONCELLOS, 2006, p. 95). O planejamento curricular explicita as experiências de aprendizagem oferecidas pela escola, nos diversos componentes curriculares. Outro nível é o que ele denomina projeto de ensino-aprendizagem que diz respeito ao aspecto didático e se divide em: 1) plano de curso – sendo “[...] a sistematização da proposta geral de trabalho do professor naquela determinada disciplina ou área de estudo, numa realidade. Pode ser anual ou semestral [...]”; e 2) plano de aula – que “é a proposta de trabalho do professor para uma determinada aula ou conjunto de aulas. [...] É a orientação para o quefazer cotidiano”. O autor menciona o projeto de trabalho, que é uma ação especificamente conduzida por projetos, baseada na Pedagogia de Projetos. E, por último, traz o planejamento setorial que “é o plano de

níveis intermediários (cursos, departamentos, áreas) ou dos serviços no interior da escola (direção, coordenação/supervisão, orientação, secretaria, etc.)” (VASCONCELLOS, 2006, p. 96).

Para fins deste estudo, a análise direciona-se para o planejamento como tempo e tarefa presente na jornada de trabalho do professor de Educação Física, seja destinado a tarefas didáticas (projeto de ensino-aprendizagem, plano de ensino, planejamento de ensino para citar os termos dos autores mencionados) ou a ações escolares e curriculares. Esse recorte, porém, impõe um questionamento: é possível analisar o planejamento na jornada de trabalho do professor descolada de orientações mais amplas do planejamento educacional? Adotar esse recorte significa isolar a organização do trabalho do professor de outras esferas da ação de planejar?

Por mais que o foco desta pesquisa recaia sobre o planejamento como tempo e tarefa incluídos no trabalho do professor, parece-nos temerário analisar esse assunto por ele próprio, descontextualizado de orientações educacionais mais amplas. Tendências político-pedagógicas mais abrangentes assumidas em termos de planejamento ganham materialidade e/ou impactam no nível da organização do trabalho docente, assim como uma determinada forma de organizar o trabalho do professor contribui para a constituição dessas perspectivas educacionais mais amplas. Para reforçar essa diretriz que adotamos, lembramos alguns aspectos históricos.

Vasconcellos (2006) aponta que é com a tendência tecnicista que o planejamento aparece como solução para os problemas da falta de produtividade escolar (altos índices de evasão e repetência que as pedagogias tradicional e nova não souberam conter). Após um período em que a educação variava entre o esvaziamento tradicional e o otimismo escolanovista, a ideia de que a solução estava no desenvolvimento das técnicas de ensino, na forma racional de organização escolar, ganha força e se estabelece no cenário educacional, mesmo que acompanhada pelas teorias educacionais anteriores (SAVIANI, 2009).

Essa perspectiva tecnicista ganhou espaço, pois, em termos de organização estrutural da educação, nem a pedagogia tradicional nem a pedagogia nova conseguiram cumprir a promessa de superação da marginalidade e equalização social. Em especial a pedagogia nova foi uma perspectiva educacional que demandava muito investimento financeiro –

diversidade e quantidade de materiais pedagógicos, salas de aula com poucos alunos – ficando, assim, restrita a parcas e elitizadas iniciativas. Mas, os discursos dessa teoria ficaram enraizados fortemente nos educadores, no sonho pelas condições de trabalho que foram apresentadas, mas que não passaram disso – sonho. Ao final da primeira metade do século XX, a educação, cansada de buscar a realidade sonhada, vê-se desanimada. E é facilmente seduzida ou politicamente direcionada para o que se passou a chamar de pedagogia tecnicista (SAVIANI, 2009).

A pedagogia tecnicista, segundo Saviani (2009, p. 11), “buscou planejar a educação de modo a dotá-la de uma organização racional capaz de minimizar as interferências subjetivas que pudessem por em risco sua eficiência”. Isso significava transformar a educação num processo neutro, assim como se pretendia com a ciência, além disso, a partir dos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade, levar qualidade à educação e expandir seu alcance, fazendo com que um maior número de pessoas fosse escolarizado. Assim, a absorção desses princípios pela educação representou a transposição para a escola do sistema de organização fabril no modelo taylorista/fordista<sup>2</sup>. A superação da marginalidade considerando a escola como um “antídoto à ignorância” (pedagogia tradicional) ou como um antídoto à rejeição (pedagogia nova) foi ultrapassada pela ideia de que está à margem o sujeito ineficiente, improdutivo, que não é capaz de buscar com suas próprias forças a inserção social, ou seja, a escola como antídoto à incompetência (SAVIANI, 2009, p. 5).

Diante disso, o professor perde a centralidade no processo educativo, pois, de acordo com Saviani (2009), a educação nesse período é organizada a fim de garantir a eficiência do processo e corrigir as deficiências do professor, aumentando assim os efeitos positivos de sua intervenção. Então, na escola manteve-se o discurso de centralidade no aluno, retomou o da centralidade no professor, todavia, ficaram os dois a serviço do como fazer, ou “aprender a fazer” citando Saviani (2009). Assim, o professor é requerido a aprender a melhor maneira de ensinar, até porque o quê ensinar já está estabelecido via políticas educacionais macro. Nesse sentido, permanece o planejamento como tarefa constitutiva do trabalho docente, mas com intuito de normatizar e operacionalizar o processo educativo. Para tanto, ganham força propostas

---

<sup>2</sup> Modelos de produção industrial que buscavam o aumento da produção. O taylorismo foi criado por Frederick Taylor, considerado o pai da administração científica; e o fordismo, com inspiração taylorista, por Henry Ford, revolucionando a produção industrial, especificamente automobilística, com a linha de montagem.

pedagógicas que esvaziam o trabalho docente para aumentar a produtividade, tais como, de acordo com Saviani (2009), telensino, instrução programada, macroensino e máquinas de ensinar. Esse aspecto demonstra o quão contraditório se tornou o processo educativo, conduzido pelas “3 irmãs gêmeas às avessas”<sup>3</sup>.

A orientação tecnicista de educação impactou e foi construída a partir de um modo peculiar de organização do trabalho do professor, como explica Della Fonte e Loureiro (2013, p. 107):

Um *bom planejamento* decorria da formulação precisa de um objetivo de ensino em termos de desempenho observável do aluno. Ora, a promessa de tudo resolver pelo planejamento não se efetivou; o projeto de uma educação *produtiva e eficiente* não apenas não se cumpriu, como agravou problemas existentes. O tecnicismo educacional intensificou a fragmentação do trabalho pedagógico, pois, por exigências formais e técnicas, acreditou-se que a tarefa de planejar não poderia ser executada pelo professor: ela seria reservada a especialistas, fossem eles da própria escola ou do Estado. Reforçou-se, assim, uma cisão na prática pedagógica: de um lado, aqueles que concebem e planejam o trabalho pedagógico; de outro, os professores, que operacionalizam o que foi planejado. Fragmentou-se o trabalho pedagógico em dois polos dicotômicos: a concepção, os aspectos teórico-reflexivos; e a execução, os aspectos da prática. Os professores transformaram-se naqueles que iriam *aplicar a teoria*, o concebido, à realidade.

Ao invés de trazer o almejado sucesso, esse modelo de intervenção foi acompanhado pelo fracasso escolar. Com o fim da Era de Ouro gerada pela crise do taylorismo/fordismo, um novo modo de organização do trabalho ganha força junto com uma nova forma política de organização do Estado: o neoliberalismo. De acordo com Gentili (2007, p. 230),

[...] o neoliberalismo expressa uma saída política, econômica, jurídica e cultural específica para a crise hegemônica que começa a atravessar a economia do mundo capitalista como produto do esgotamento do regime de acumulação fordista iniciado a partir do fim dos anos 60 e começo dos 70.

Com isso, passa a se impor o regime de acumulação do pós-fordismo que se caracteriza, de acordo com Gentili (2007, citando Hirsch), por três fatores: a forma de organização

---

<sup>3</sup> Permito-me aqui essa metáfora por entender que as 3 teorias educacionais que vigoraram até então, se declaram diferentes, a mais nova sempre prometendo ser melhor que a mais velha e no final das contas são todas iguais, todas respondendo em nome dos interesses do capital. Ou seja, são diferentes por fora, no discurso, mas por dentro (no direcionamento das ações), são muito semelhantes.

do trabalho pós-taylorista; sociedade definida por um caráter estruturalmente dualista; e o novo Estado autoritário pós-keynesiano. O primeiro fator se deve, entre outras coisas, às novas exigências para qualificação das empresas que são acompanhadas de bruscas mudanças nas funções do mercado de trabalho. A sociedade pós-fordista é naturalmente dualista (sociedades de “ganhadores” e “perdedores”), reforçando que as ideologias meritocráticas e o individualismo competitivo são prerrogativas para o sucesso. O Estado Keynesiano, que se baseava no pleno emprego, em um bem-estar material crescente, força sindical, entre outros, mostra-se como empecilho para o crescimento do mercado, que se vê às voltas com a necessidade de uma intervenção mais autoritária do Estado orientado pelo regime de acumulação pós-fordista.

A educação é transformada em mercadoria e, segundo a ótica neoliberal, essa é uma condição que vai levá-la ao sucesso. Isto é, transferem-se as instituições educacionais da esfera da política (direito social) para a esfera do mercado (empresa prestadora de serviço) (GENTILLI, 1996). Mas isso não acontece por acaso. Consolidado o modo de acumulação flexível, o Estado passa a delegar suas funções ao mercado, sendo este considerado o regulador.

A promessa de pleno emprego não foi cumprida. O discurso que se baseava na equação indivíduo mais educação igual a inserção no mercado de trabalho, é reconstruído, tornando-se indivíduo mais educação é igual a possibilidade de inserção no mercado de trabalho. A escola passa de formação para o emprego para formação para a “empregabilidade”, que segundo Gentili (2005, p. 52) “[...] ganhou espaço e centralidade a partir dos anos de 1990, sendo definida como o eixo fundamental de um conjunto de políticas supostamente destinadas a diminuir os riscos sociais do grande tormento deste final de século: o desemprego”. O autor complementa: “‘empregabilidade’ não significa, então, para o discurso dominante, garantia de integração, senão melhores condições de competição para sobreviver na luta pelos poucos empregos disponíveis: alguns sobreviverão, outros não” (p. 54).

Nesse contexto, o planejamento educacional ganha novas vestes. Passa a integrar um sistema que exige a competitividade, que pode se expressar na condição da resolução rápida de problemas, soluções criativas (característica que reforça a supervalorização da prática). Essas exigências figuram num cenário que é composto, segundo Vasconcellos (2006, p. 30), pelo “[...] processo de desgaste do professor – má formação, má

remuneração, falta de condições de trabalho, etc.”. Na tentativa de compensar tais condições e alcançar o sucesso do processo educativo, novas tecnologias foram sendo incrementadas, entre elas, o avanço da indústria do livro didático (VASCONCELLIS, 2006).

De acordo com Gentili (1996), essas exigências que são impostas à educação refletem especificamente a urgência do sistema educacional em atender as demandas do mercado, não significando, porém, a garantia de emprego. Assim, as políticas passam a se orientar pela lógica da centralização e descentralização. Ou seja, transfere-se as instituições educacionais para esferas menores do governo (da federal para estadual e desta para municipal) no intuito de descentralizar a responsabilidade pela educação, além de flexibilizar as formas de contratação e os salários dos docentes. A centralização é verificável quando há a necessidade de construir instrumentos de avaliação dos sistemas educacionais e também as reformas curriculares, a partir das quais se estabelecem parâmetros e conteúdos básicos, assim como as reformas referentes à formação de professores (GENTILI, 1996).

Nesse contexto contemporâneo, o planejamento em educação parece ganhar novos contornos e demanda-se do professor uma adequação a outro perfil profissional:

Agora o *bom planejamento* não busca minimizar as interferências subjetivas no processo educacional de modo a torná-lo neutro, eficiente e padronizado. Em sentido contrário, ele satura o trabalho educativo de subjetivismo, almeja trazer à baila o conhecimento altamente personalizado e intuitivo do professor, valoriza a sua improvisação, remete para microsoluções (do professor ou da unidade escolar ou de uma esfera do poder público sem articulação com as demais), sempre efêmeras e não passíveis de generalização. Neste caso, a cisão entre teoria e prática do modelo clássico tecnicista é supostamente superada pela diluição da teoria na prática vivida; em outros termos, a teoria é instrumentalizada pelos ditames da prática imediata. Enfim, o *bom planejamento* é aquele que não se configura como planejamento intencional e sistematizado (DELLA FONTE; LOUREIRO, 2013, p. 115).

Por mais preciosas que sejam essas indicações, parece-nos que ainda é necessário, no contexto contemporâneo pelo qual passa a educação, focar e compreender o planejamento especificamente no contexto da jornada do professor. Em que medida essa tendência social ganha materialidade e especificidade no trabalho de professores de

Educação Física? De modo mais preciso, apresentamos a partir de dois blocos as questões chave desta dissertação:

1º Como o tempo e a atividade de planejamento (PL) aparece oficialmente na jornada de trabalho do professor de Educação Física do município da Serra (ES)? Quais funções lhe são atribuídas? Como o PL é organizado?

2º O que os professores de Educação Física dessa rede de ensino afirmam fazer durante o PL para além do planejamento de suas aulas? Quais as razões que os levam a executar tais tarefas nesse momento?

As reformas educacionais implantadas a partir da década de 1990 na América Latina têm sido conduzidas por um duplo enfoque: “[...] a educação dirigida à formação para o trabalho e a educação orientada para a gestão ou disciplina da pobreza” (OLIVEIRA, 2004, p. 1131). Isso implica uma ampliação das demandas de atuação da instituição escolar. Sob a roupagem de valorização, esvazia-se a ação dos sistemas educacionais por uma via muito peculiar: a suposta valorização da escola se constrói pela hipertrofia das funções atribuídas a ela e de demandas que extrapolam suas reais possibilidades de intervenção. Os reflexos disso na organização do trabalho docente trazem como consequência uma superlotação da jornada de trabalho:

O professor, diante das variadas funções que a escola pública assume, tem de responder a exigências que estão além de sua formação. Muitas vezes esses profissionais são obrigados a desempenhar funções de agente público, assistente social, enfermeiro, psicólogo, entre outras. Tais exigências contribuem para um sentimento de desprofissionalização, de perda de identidade profissional, da constatação de que ensinar às vezes não é o mais importante (NORONHA, 2001). Essa situação é ainda mais reforçada pelas estratégias de gestão já mencionadas, que apelam ao comunitarismo e voluntariado, na promoção de uma educação para todos. Nesse contexto é que se identifica um processo de desqualificação e desvalorização sofrido pelos professores (OLIVEIRA, 2004, p. 1132).

Nesse sentido, ao citar Esteve, Facci (2004, p. 32) explica que a sobrecarga de trabalho do professor é em decorrência da necessidade de tomar posições contraditórias no

processo pedagógico nos quais o professor

[...] deve manter a disciplina suficiente, mas ser simpático e afetuoso; deve atender individualmente às crianças sobressalentes que queiram ir mais depressa, mas também aos mais lerdos, que têm de ir mais devagar; deve cuidar do ambiente da sala de aula, programar, avaliar, orientar, receber os pais e colocá-los a par dos progressos de seus filhos, organizar diversas atividades para o centro, atender freqüentemente a problemas burocráticos (...), a lista de exigências parece não ter fim.

Dessa forma, consideramos que, no tempo de planejamento, o professor é solicitado a realizar tarefas diversas que vão muito além da ação de planejar, mas que só podem ser realizadas nesse tempo, pois sua jornada não abarca momentos específicos para essas outras demandas. Outro aspecto de nossa hipótese é a desarticulação entre a organização do momento de planejamento do Professor de Educação Física nos níveis atendidos pelo sistema municipal de ensino da Serra-ES. Na Educação Infantil, este momento é fragmentado ao longo da semana. Já no Ensino Fundamental, o planejamento é alocado num só dia da semana. Ademais existe uma flexibilidade por parte de cada unidade escolar na organização desse tempo, posto que não existe uma prescrição legal que regulariza essa situação. Acrescenta-se a isso o fato de que a essa tarefa se vincula a discussão da inserção da Educação Física na Educação Infantil (toda polêmica que envolve a legitimidade da EF e do professor de Educação Física junto à Educação Infantil). Parece haver um prolongamento do problema da EF na Educação Infantil nos anos iniciais do Ensino Fundamental (quando são poucos professores a trabalharem na turma). Nas séries seguintes, esse problema tende a desaparecer, colocando-se com menor intensidade.

Desta maneira, acredita-se que há uma descaracterização do momento de planejamento decorrente, além dos aspectos citados, da quantidade de atribuições dadas aos professores para esse momento da jornada de trabalho. E ainda de o professor, intimado ao grupo de trabalhadores “flexíveis”, cobrar-se de ser crítico, reflexivo, integrado à gestão da educação como um todo e especificamente da escola, devendo estar em constante atualização/qualificação, “antenado” às novidades para atender as necessidades dos alunos que nasceram na sociedade da informação. Porém, além dos

problemas que a formação profissional também adquire nesse tipo de organização do trabalho, as demandas educacionais direcionadas ao professor, encontram obstáculos em decorrência da carga horária inflada de aulas. Assim, esse inchaço é refletido no momento de planejamento que, além de atender as demandas pedagógicas, inerentes ao trabalho docente, deve atender às demandas desse perfil de profissional de “trabalhador polivalente” (OLIVEIRA, 2000).

A partir de tais hipóteses, o objetivo geral desta dissertação é elaborar um diagnóstico que possa contribuir para avaliar a atual organização do trabalho docente, especificamente no que tange ao momento de planejamento. Por sua vez, os objetivos específicos são:

- Evidenciar alguns aspectos significativos nos principais documentos oficiais dos diversos âmbitos do poder federativo (União, Estado e Município) que normatizam a atividade do planejamento no trabalho docente;
- Coletar informações junto aos professores de EF da Educação Infantil e Ensino Fundamental do município da Serra de modo a construir um diagnóstico geral do planejamento na jornada de trabalho docente;
- Cotejar prescrições oficiais acerca do planejamento dos professores de Educação Física e o que eles informam fazer nesse tempo;
- Analisar os dados coletados, evidenciando as peculiaridades do planejamento na Educação Física e os problemas gerais dessa tarefa para a vida escolar.

A motivação inicial para construir esse projeto de pesquisa partiu, além da inserção no programa de pós-graduação em Educação Física, também da vivência pessoal como professora de Educação Física na educação básica, nas redes pública e privada na Bahia.

A vinda para o Espírito Santo, ingressando na educação municipal da Serra, possibilitou perceber mais argumentos para a discussão do lugar do planejamento no trabalho docente, especificamente do professor de Educação Física. A ideia do planejamento como um momento de várias atividades, como, por exemplo, correção de atividades, construção de materiais, reuniões coletivas, além da organização didática, perdura nessa nova realidade. Com isso, perde-se a especificidade do que seja planejar dentro do

trabalho docente e como este se coloca/é colocado na jornada de trabalho do professor.

Planejar faz parte do ser professor. É inerente ao trabalho educativo e já é reconhecido como um tempo específico da jornada de trabalho. Ao focar sobre um momento do trabalho docente, considera-se que teremos a chance de contribuir para avaliar a atual forma de organização do trabalho do professor na escola, os seus limites e avanços; e a organização do tempo e das tarefas que constituem o trabalho docente. Ao mesmo tempo, o resultado desta pesquisa pode oferecer um diagnóstico que alimente a luta dos professores para melhoria das condições de trabalho.

Além disso, ficará evidenciado no primeiro capítulo desta dissertação que, nos últimos anos, as pesquisas que se preocuparam com o planejamento, o conceberam como importante para o professor, mas ainda pouco exploraram essa ação na organização do trabalho do professor.

Tendo em vista o modelo de organização social baseado nas premissas do capital, a partir de um Estado neoliberal, autores (FRIGOTTO, 2006; GENTILI, 2007; OLIVEIRA, 2000) apontam a forte ligação das políticas educacionais com os interesses do mercado, levando a escola a constituir-se numa empresa prestadora de serviços e os alunos em clientes. Assim, o professor, proletário dessa indústria, cede sua força de trabalho para atender tais interesses. Então, entender que a constituição da jornada de trabalho do professor de Educação Física está relacionada a objetivos, muitas vezes “desconhecidos” pelos docentes, possibilitará compreender a realidade e interferir em prol de mudanças positivas.

Facci (2004) afirma que, diante da situação em se encontra a educação e o professor, ficar em silêncio traz consequências desastrosas para todos. E complementa:

Não podemos, portanto, ficar sem questionar as premissas que são naturalizadas, que são apresentadas como imutáveis. Diria que apresentar uma discussão sobre a profissão docente, neste momento, é um compromisso que cabe a todos nós que estamos inseridos na educação, vivendo seus problemas e vicissitudes (FACCI, 2004, p.15).

Desse modo, apoiamo-nos na premissa de Oliveira (2004, p. 1127) segundo a qual “[...] com a reestruturação produtiva assistida de forma mais ostensiva nas duas últimas décadas, novas demandas têm sido apresentadas à educação escolar com relação aos

seus objetivos, refletindo em mudanças nas formas de gestão e organização do trabalho na escola”. Assim, afirmamos a relevância desta pesquisa, coadunando as três perspectivas (pessoal, social e acadêmica). Tal como cidadãos e professoras nesta sociedade fundada nos interesses do capital, em busca de maior reconhecimento dos direitos dos professores e da democratização verdadeira da educação. Levamos em consideração as evidências que se pretende clarear no que diz respeito a uma classe social de trabalho, a docente; assim como, perceber o planejamento na jornada de trabalho do professor, de Educação Física, como um traço no desenho da macro realidade reforçando a importância em investigar as interferências das reformas educacionais em contexto geral dos sistemas educacionais e no cotidiano escolar (OLIVEIRA, 2004).

Para alcançar os objetivos almejados, esta dissertação caracterizada como de campo, com característica exploratória, descritiva e analítica. Exploratória por buscar investigar um determinado cenário – neste caso: o planejamento na jornada de trabalho do professor, de Educação Física –; descritiva por proceder após a investigação de uma descrição da realidade como se encontra (RICHARDSON, 1999); e analítica por buscar compreender os elementos constitutivos dessa realidade investigada.

A pesquisa foi realizada no município da Serra (ES). Este faz parte da Grande Vitória e é o *lócus* de trabalho da pesquisadora. Participaram da pesquisa professores de Educação Física, em atuação, a partir de um questionário.

No intuito de compreender e situar o planejamento no trabalho dos docentes de Serra no contexto das lutas e das polêmicas educacionais desse município, também realizamos uma entrevista coletiva com o Presidente do Conselho Municipal de Educação, o Presidente do CACS/FUNDEB (Conselho de Acompanhamento e Controle Social/ Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação) e com a Secretária executiva do Conselho do FUNDEB. Esses nomes também são membros da coordenação municipal do sindicato dos trabalhadores da educação pública do Espírito Santo (SINDIUPES). E numa das assembleias da categoria, foi apontado tais nomes como pessoas que estavam à frente na discussão sobre o cumprimento da Lei do Piso. Diante da participação sindical ativa e da atual representatividade docente no Conselho Municipal e CACS/FUNDEB essas pessoas foram convidadas a participar dessa pesquisa.

Em termos de estruturação, esta dissertação está organizada em quatro capítulos. No primeiro, evidenciamos como o tema tem sido tratado na produção acadêmica. Com esse intuito, foi realizado um levantamento das produções atuais na área da Educação Física que trouxessem o planejamento como temática principal ou coadjuvante. No segundo, expomos o referencial teórico desta pesquisa, inspirada na concepção de trabalho defendida por Karl Marx; sob essa perspectiva, explicamos o que é o trabalho educativo para, então, apresentarmos a concepção de planejamento assumida nesta pesquisa. No terceiro capítulo, evidenciamos alguns aspectos que tangenciam o tema do planejamento (como tempo e atividade) no âmbito das políticas públicas educacionais. A análise dos dados é feita nos capítulos quatro e cinco. Optamos por privilegiar aspectos sociais mais amplos que impactam no planejamento do professor de Educação Física do município de Serra no quarto capítulo. Já no capítulo seguinte, apontamos elementos mais específicos da vida escolar e seus desdobramentos no tempo e na ação de planejar. Sabemos que a organização proposta nesses dois últimos capítulos tem fins mais didáticos na discussão do objeto desta dissertação; afinal, aspectos sociais amplos e fenômenos eminentemente escolares relacionam-se de modo complexo e dialético. Contudo, assumimos esse caminho por acreditar que ele permite pôr em destaque algumas facetas e determinações do trabalho docente.

## CAPÍTULO 1

## A PRODUÇÃO ACADÊMICA SOBRE PLANEJAMENTO NA EDUCAÇÃO FÍSICA

A fim de identificar o campo de pesquisa relacionado a planejamento foi realizado um mapeamento das publicações da Educação Física em periódicos e no Banco de Teses CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

Elegemos 5 revistas da área como fontes: Revista Brasileira de Ciências do Esporte - RBCE<sup>4</sup>; Motriz<sup>5</sup>; Movimento<sup>6</sup>; Pensar a prática<sup>7</sup>; Motricidade<sup>8</sup>. A escolha levou em consideração as revistas de alcance nacional capazes de acolher essa discussão, assim como sua qualidade e relevância a partir do Qualis da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior). Devido ao interesse de mapear pesquisas mais atuais da área, a busca compreendeu os anos de 2004 a 2013, através dos sites dos periódicos, com acesso entre dos dias 5 e 28 de abril de 2013, sendo utilizado o descritor planejamento para título e/ou resumo.

Nesses 10 anos, foi encontrado um total de 32 artigos. Em destaque, encontra-se a revista Motriz com 50% das publicações; já a Motricidade não apresenta publicações nesse período. Na tabela a seguir, podem ser conferidos os dados por ano.

---

<sup>4</sup> **Revista Brasileira de Ciência do Esporte - RBCE** é uma produção do Colégio Brasileiro de Ciência do Esporte - CBCE que é publicada desde 1979. Está indexada em indicadores internacionais, reconhecida como B1 no sistema de avaliação Qualis/Capes (2010-2012). Atualmente dispõe de publicações quadrimestrais em formato impresso e eletrônico simultaneamente. Endereço eletrônico: <http://rbceonline.org.br/revista/index.php/RBCE>

<sup>5</sup> A **Motriz** é uma revista científica de Educação Física produzida pelo Departamento de Educação Física, Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista de Rio Claro, Estado de São Paulo, Brasil. Desde 2007 publicado exclusivamente em meio eletrônico. Atualmente as novas submissões são exclusivamente em inglês. Está indexada em indicadores internacionais, reconhecida como A2 no sistema de avaliação Qualis/Capes (2011). Endereço eletrônico: <http://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/motriz>.

<sup>6</sup> A Revista **Movimento** é uma publicação da Escola de Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, com início em 1994. Desde 2009 com periodicidade quadrimestral. O periódico é reconhecido como A2 no sistema de avaliação Qualis/Capes, está indexada em indicadores internacionais. Endereço eletrônico: <http://seer.ufrgs.br/Movimento>.

<sup>7</sup> Revista científica da Faculdade de Educação Física da Universidade Federal de Goiás, a **Pensar a Prática** é veiculada desde 1998. Sua periodicidade tem sido trimestral, em 2012 foi quadrimestral e desde 2009 está disponível exclusivamente em meio eletrônico. Indexadas em indicadores internacionais, reconhecida como B2 no sistema de avaliação Qualis/Capes. Endereço eletrônico: <http://www.revistas.ufg.br/index.php/fef>.

<sup>8</sup> A revista **Motricidade** é uma publicação científica trimestral da Fundação Técnica e Científica do Desporto, desde 2005. Está indexada em indicadores internacionais, reconhecida como B2 no sistema de avaliação Qualis/Capes (2012). Endereço eletrônico: <http://revistas.rcaap.pt/motricidade>. Os números publicados em 2005 e 2006 está disponível em [http://www.revistamotricidade.com/pt/ed\\_anter.html](http://www.revistamotricidade.com/pt/ed_anter.html).

Tabela 1 – Publicações por revista e por ano

REVISTA	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	TOTAL
RBCE	1	-	1	1	-	-	1	-	1	-	5
<b>Motriz</b>	-	<b>1</b>	<b>1</b>	-	<b>2</b>	<b>5</b>	<b>2</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>2</b>	<b>16</b>
Movimento	3	1	-	1	2	-	1	-	-	-	8
Pensar a Prática	1	-	-	-	-	-	-	1	-	1	3
<b>Motricidade</b>	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
											<b>32</b>

Fonte: A autora

Como o descritor ficou bastante genérico e não ganhou nenhuma qualificação (como planejamento educacional, planejamento didático-metodológico, planejamento escolar etc.) de modo a abranger a amplitude da intervenção profissional do professor de Educação Física, nossa expectativa era de chegar a muitas publicações. Contudo, este total de 32 artigos é um número relativamente baixo, ainda mais se atentarmos que cada um dos periódicos publicou em média três números por ano e teve, em média, 12 trabalhos por número. Ressalta-se que a Motricidade teve menos publicações e a Motriz, mais publicações a cada número, conforme tabela 2.

Tabela 2 – Total de publicações das revistas nos últimos 10 anos

	MOVIMENTO				RBCE				P. PRÁTICA				MOTRIZ				MOTRICIDADE				
	n.1	n.2	n.3	n.4	n.1	n.2	n.3	n.4	n.1	n.2	n.3	n.4	n.1	n.2	n.3	n.4	n.1	n.2	n.3	n.4	
2013	15	14			17				19				23	31	15		9				
2012	14	14	15	15	15	16	16	15	12	17	17	18	19	20	20	16	9	8	9	9	
2011	14	14	14	14	16	16	17	17	17	16	13	x	25	15	20	20	8	8	8	8	
2010	15	14	14	14	15	15	15	16	12	15	14	x	30	28	27	25	6	5	6	6	
2009	11	11	16	12	13	13	14	x	11	12	13	x	17	26	27	29	4	5	6	5	
2008	10	10	10	x	12	13	12	x	10	11	9	x	10	10	13	15	10	11	12	10	
2007	9	9	10	x	13	14	12	x	10	11	x	x	9	9	8	10	7	14	7	7	
2006	8	10	9	x	12	11	12	x	9	10	x	x	8	11	12	x	6	7	7	8	
2005	7	9	11	x	11	11	11	x	7	8	x	x	7	8	8	x	8	7	7	7	
2004	9	7	8	x	11	10	10	x	8	8	x	x	7	8	7	x	x	x	x	x	
Números / Artigos	33/386				31/406				25/307				36/593				33/254				158/1946

Fonte: A autora

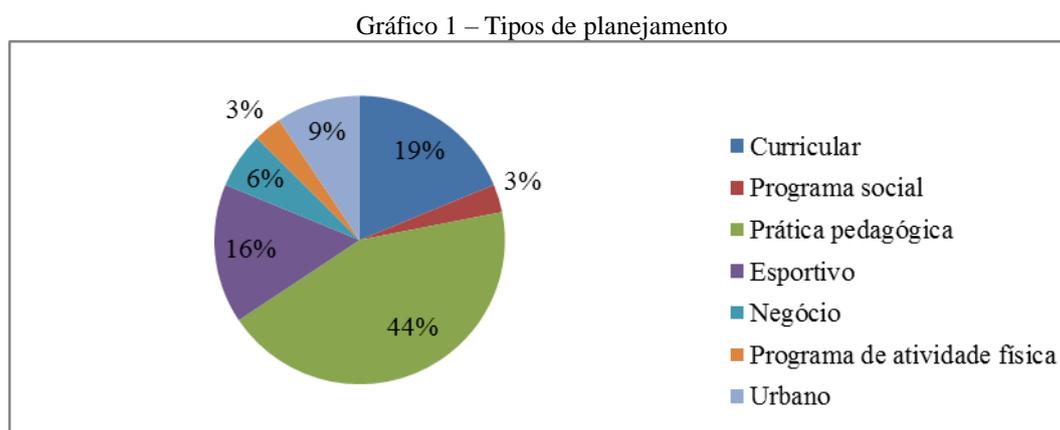
Nesta tabela 2, constam todos os números das revistas exceto as edições especiais (suplementos), a fim de obter uma média das publicações regulares. As revistas têm organização diferenciada, no sentido de como apresentam suas publicações. Nos primeiros anos, a maioria delas organizava-se dentro de uma temática específica, sendo os textos todos relacionados a essa temática. Depois, passa a acrescentar resenhas críticas. Em seguida, as revistas inserem uma sessão livre<sup>9</sup>, para publicação de trabalhos que sejam de qualquer temática da Educação Física. Cada uma delas tem exigências

<sup>9</sup> Esses termos não são utilizados por todos os periódicos. Mas mesmo com outro termo, a característica da sessão é a mesma.

diferenciadas para submissão de trabalhos, desde as regras de formatação até a cobrança de taxa<sup>10</sup>. Se tomarmos como referência o número total de artigos publicados de 1946, a quantidade de textos encontrados a partir do descritor planejamento (32) alcança o percentual de 1,64% desse montante, o que ratifica, de modo surpreendente, a nossa constatação de um baixo número de publicações sobre o assunto.

No intuito de melhor visualizar o conteúdo das publicações, foi construída uma ficha de análise para sintetizar cada artigo e destacar pontos principais, tais como tema central, objetivos e o tratamento dado ao assunto planejamento. A partir disso, os trabalhos foram analisados segundo eixos identificados no decorrer da leitura de cada texto; são eles: tipo de planejamento, referencial teórico e concepção de planejamento.

O eixo de análise *tipo de planejamento* apontou sete categorias, como demonstradas no gráfico a seguir.



Fonte: A autora

Os artigos que se encaixaram em planejamento curricular correspondem a 19% das publicações; apresentam-se assim por envolver um plano de definição de objetivos, conteúdos, ações variadas tendo em vista o ensino da Educação Física em vários níveis de escolarização ou em um nível específico. Isso contrasta com o planejamento da prática pedagógica que é relativa ao planejamento didático-metodológico do professor na escola.

Das produções inclusas na categoria de planejamento curricular, tivemos o texto de

<sup>10</sup> Dos periódicos acessados nessa revisão, a Revista Motricidade é a única que consta cobrança de taxa designada na sessão Condições para Submissão no site da revista.

Raimundo, Votre e Terra (2012), no qual o planejamento está relacionado a ações pedagógicas ao longo de um período dentro de um projeto da Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais a partir de uma proposta curricular da Educação Física ligada ao Projeto de correção de fluxo. Além desse trabalho, destacamos o texto de Correia (2009) que discute a possibilidade de uma proposta curricular da EF para o Ensino Médio.

Como exposto no gráfico 1, 44% dos artigos trouxe a ideia de Planejamento da prática pedagógica, direcionando o entendimento do termo para as ações dos professores nas aulas considerando as turmas, os conteúdos e os recursos metodológicos a serem empregados. Como exemplo tem o artigo de Resende, Soares e Moura (2009) no qual se considera os modelos de estruturação das aulas de EF. Também pode ser encontrado o texto de Invernizzi e Vaz (2008) que aborda a Educação Física em classe hospitalar a partir da sistematização de conteúdos. Ainda temos como exemplo, o texto de Sayão e Muniz (2004) que trata especificamente do tema, discutindo “[...] a importância de se relacionar o planejamento com os objetivos da formação do sujeito na escola e em função disso que escola devemos ter” (p. 188).

O bloco de *planejamento esportivo* envolve 16% dos artigos e diz respeito à carreira de atletas (início e final), à preparação esportiva (periodização de treinamento) e à importância do planejar para treinadores.

Representando 6% das publicações, encontra-se a categoria *planejamento de negócio*, incluindo textos em que o descritor está direcionado a questões administrativas, comerciais, como administração de academias. Outro bloco, representando 9%, é o de *planejamento urbano* e remete para a estruturação urbana voltada para determinados objetivos, como o uso dos mesmos para o lazer, representados pelos textos de Rechia (2005) e a mesma autora em parceria, Rechia e Betrán (2010).

A categoria *planejamento de programas sociais* alcança 3% dos artigos. Esta se refere ao planejamento de programas sociais oficialmente vinculados a órgão governamental, instituição particular ou filantrópica. Também com 3% das publicações aparece a categoria *planejamento de programa de atividade física* relacionada a ações direcionadas à organização de atividades em programas de treinamento.

Em relação ao referencial teórico, pouco foi encontrado por conta de grande parte dos

trabalhos não apresentarem uma definição clara de planejamento. Apenas em dois artigos são expostos alguns pontos do referencial teórico (que serão apresentados junto à concepção de planejamento). No texto sobre um projeto de correção de fluxo, os autores trouxeram um referencial baseado no “aprender a aprender”, citaram o autor Jacques Delors e o documento da UNESCO sobre educação (RAIMUNDO; VOTRE; TERRA, 2012). Um único texto (RESENDE; SOARES; MOURA, 2009) trouxe vários autores da Educação Física, sendo eles Soares et al. (1992); Soares (1994); Nascimento; Resende (2004); Bracht (2005). O trabalho de Silva, Souza Neto e Drigo (2009) baseia-se em autores da área da educação de forma eclética, isto é, recorrem a autores de diferentes correntes da educação, como Saviani, Pimenta e Tardif.

O texto de Buss-Simão e Fiamoncini (2013), ao tratar da Educação Física na Educação Infantil, menciona os termos Pedagogia da Infância e Pedagogia de Projetos, podendo evidenciar a aproximação com esse referencial, mesmo o texto não trazendo explicitamente autores relacionados a essa temática.

Em 2004, 3 publicações trazem como base teórica a concepção de planejamento coletivo do trabalho pedagógico. Uma se remete a esse referencial tendo em vista a construção de projeto político para Educação Física (AMARAL, 2004) e as outras duas pretendem evidenciar essa concepção como estratégia de formação continuada (PALAFOX, 2004; TERRA, 2004). Segundo Palafox (2004, p. 119), citando um trabalho anterior,

Orientados pela discussão coletiva, foi definido, inicialmente, que o **planejamento coletivo** seria caracterizado como *um ato de construção e reconstrução permanente daquilo que denominamos didaticamente de realidade intencionalizada no pensamento e na escrita, cuja finalidade é fornecer subsídios teóricos e práticos para agir **estrategicamente** na realidade vivida, tendo em vista a sua transformação* (Munoz Palafox, 2001, p. 176).

Acerca do planejamento na EF, o autor supracitado afirma

No que diz respeito ao planejamento de ensino na Educação Física Escolar brasileira, esta vem seguindo os rumos da Filosofia Crítica fundamentando-se nas Pedagogias de Paulo Freire, de Dermeval Saviani - Histórico-Crítica (1991), de Libâneo – Crítico Social dos Conteúdos (1983), Gadotti - Pedagogia do Conflito (1983) e, mais recentemente, das idéias marxistas de Freitas (1995) e neomarxistas de Jürgen Habermas (Kunz, 1994). Cada um desses autores apresentando as suas próprias marcas interpretativas do marxismo. (PALAFOX,

2004, p. 117)

Dessas 3 publicações, 2 fazem parte do grupo de planejamento curricular (AMARAL, 2004; PALAFOX, 2004) e uma, de planejamento da prática pedagógica (TERRA, 2004).

As concepções de planejamento foram variadas, haja vista que cada tipo de planejamento se apropria do descritor de maneira particular. A quase totalidade dos trabalhos não trouxe uma definição clara, isto é, não explicitou, no corpo teórico, as concepções acerca de planejamento. Porém, alguns trabalhos deixam claro esse entendimento, que é o caso de dois artigos. O primeiro é o texto de Mello e Silva (2013, p. 81) sobre planejamento de negócio que citou Kotler (2000), autor que trata de planejamento estratégico, administração de Marketing, com o seguinte conceito:

É o processo gerencial de desenvolver e manter um ajuste viável entre objetivos, habilidades e recursos de uma organização e as oportunidades de mercado em contínua mudança. O objetivo do planejamento estratégico é dar forma aos negócios e produtos de uma empresa, de modo que eles possibilitem os lucros e o crescimento almejado (MELLO; SILVA, 2013, p. 86).

O outro texto que trabalhou especificamente com a temática planejamento tem como título “O planejamento na Educação Física escolar: um possível caminho para a formação de um novo homem”. Nele, Sayão e Muniz (2004) discutem o porquê planejar, quais os objetivos do planejamento embasado numa discussão de formação de homem e sociedade, sendo o planejamento meio para tal. O texto recorre a dois autores para explicar o tema: Libâneo e Luckesi.

Libâneo (1994), ao falar da importância do planejamento, afirma que este é um processo que visa a articular o trabalho da escola com a realidade social e que tudo que ocorre no interior da escola está atravessado de significados políticos, econômicos e culturais característicos da sociedade em que vivemos. (p. 188).

Pouco ou nada se discute a respeito do significado social e político da ação que se está planejando. Não se pergunta pelas determinações sociais que estão na base do problema a ser enfrentado, assim como não se discutem as possíveis consequências político-sociais que decorrerão do projeto em pauta (LUCKESI, 1998, p. 107). (p. 188).

É possível perceber que os autores citados por Sayão e Muniz (2004) estão preocupados

com o significado político do planejamento e as suas repercussões sociais. Aspecto que coaduna com a intenção da publicação, estando inclusa na categoria de Planejamento da prática pedagógica. Nos outros textos desse tipo de planejamento, a maior parte possibilitou interpretar o termo significando o norte para a condução do trabalho pedagógico, como é evidenciado no texto de Silva e Souza Neto e Drigo (2009, p. 486) numa das questões do instrumento utilizado, “[...] (5) No seu dia-a-dia, como você organiza o seu trabalho (planejamento, objetivo, conteúdo, método, ensino)?”. Outro exemplo é o texto de Costa, Mendonça e Terra (2010, p. 224) quando dizem, “os projetos aparecem de repente na escola, sem qualquer planejamento antecipado (...)”.

Nesse último texto, o caráter de aplicação é muito mais evidente que nos outros.

O planejamento de trabalho foi o último questionamento feito aos professores de Educação Física Adaptada, para se compreender como fazem no seu cotidiano profissional, para aplicar seus conhecimentos e saberes com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais (grifo nosso) (SILVA; SOUZA NETO; DRIGO, 2009, p. 490).

Contrasta com esse viés de aplicação, outro sentido de planejamento encontrado nos textos que aponta para a ideia de guia para a estruturação das aulas.

Modelos de estruturação das aulas são as opções de organização didática dos conteúdos e das seqüências de atividades de ensino aprendizagem que os professores adotam, deliberadamente ou não, no planejamento e desenvolvimento de suas aulas. Partimos da premissa que o planejamento e a conseqüente estruturação de uma aula são necessárias competências didático-pedagógicas do professor, independentemente da concepção de Educação e de Educação Física (RESENDE; SOARES; MOURA, 2009, p. 37).

Nesse texto, ao enfatizar a importância do planejamento, os autores afirmam que este “[...] e a conseqüente estruturação de uma aula são necessárias competências didático-pedagógicas do professor, independentemente da concepção de Educação e de Educação Física” (RESENDE; SOARES; MOURA, 2009, p. 37).

Já Oliveira e Ramos (2008) apresentam uma concepção de planejamento participativo a partir de Correia (1996) direcionada para prática pedagógica. O texto versa acerca de saberes docentes relativos à formação e à experiência profissionais de uma professora de Educação Física e deixa evidente tal concepção nos seguintes trechos:

Tal planejamento caracteriza-se por ter um caráter “participativo, diversificado, equilibrado na relação entre propostas teóricas e práticas” (CORREIA, 1996, p. 45), levando em consideração as opiniões e sugestões provenientes dos alunos em relação ao componente curricular que será ministrado pelo docente (OLIVEIRA; RAMOS, 2008, p. 256).

Para Ferreira (2000), o planejamento participativo é o “encaminhamento democrático de discussões e votações, onde os alunos juntamente com o professor tomam parte do processo de decisão, organização, participação e avaliação” (p.55). (OLIVEIRA; RAMOS, 2008, p. 256-57)

Outra concepção evidenciada é a de planejamento como competência, habilidade necessária ao treinador esportivo (EGERLAND; NASCIMENTO; BOTH, 2009). Na mesma categoria de planejamento esportivo, Pacharoni e Massa (2012) não apresentam definição clara, mas trazem o planejamento como algo a seguir, traçar metas para alcançar a excelência (esportiva) e mencionam “planejamento sistêmico”, todavia sem ligar o termo a um referencial teórico.

A categoria de planejamento de programas sociais, com um único texto (ALMEIDA; SILVA, 2012), concebe planejamento como atividade humana ampla ou visão ampla de planejamento e traz como referencial teórico uma orientação política do planejamento baseada em Paulo Freire. Os autores afirmam que

O planejar é uma atividade humana que permite percebermos a realidade, avaliarmos estratégias e construirmos referenciais futuros que sejam horizontes para nossas ações. Em geral, a ideia de planejamento está associada à necessidade de superar um problema, uma situação-limite, ou ainda alcançar uma nova meta ou objetivo. Existem vários tipos de planejamento: participativo, estratégico, urbano, familiar e, em todos esses casos, aparece de forma mais ou menos explícita a questão da organização deliberada de determinadas ações visando alcançar um objetivo, reconhecendo os fatores limitantes e antecipando alguns resultados na tentativa de alcançar esse objetivo pré-definido da melhor maneira possível (ALMEIDA; SILVA, 2012, p. 404).

A partir da concepção baseada na ideia de “plano de negócios”, Maciel (2010) discute a Ginástica Laboral e a prestação de serviço nessa área. Já Mello e Silva (2013) tratam do gestor de academias e de sua habilidade para gerar lucro na empresa através do “planejamento estratégico”.

Outra fonte de busca foi o Banco de Teses Capes que disponibiliza dados referentes aos

trabalhos de mestrado e doutorado fornecidos pelos programas de pós-graduação mantidos por universidades e instituições de pesquisa brasileiras, sendo essas responsáveis pelo que é divulgado. Além de informações como, autor, título do trabalho, instituição de ensino entre outras, disponibiliza a área de concentração e o resumo. O mapeamento realizado no Banco de Teses da Capes trouxe muitas informações, mas muitas dificuldades também no que diz respeito a entender a forma de organização dos trabalhos disponibilizados e à qualidade e quantidade de informações de cada trabalhado. Essa condição gerou impasses na definição dos critérios de busca.

O critério de seleção dos trabalhos foi através da área de conhecimento, item disponibilizado junto aos resumos no Banco de Teses. Não é claro na fonte o que leva um trabalho a estar inserido nessa ou naquela área de conhecimento, visto que existem trabalhos de mestrado em Medicina categorizados na área de conhecimento Educação Física, assim como trabalho de mestrado em Ciências da saúde sobre a formação em Educação Física na área de conhecimento Enfermagem. Ciente dessa limitação, ainda sim, firmamos como critério de busca os trabalhos em ambos os níveis (dissertações e teses) que constassem como área de conhecimento (mesmo dentre outras) o termo Educação Física.

A ideia inicial foi buscar a partir do descritor planejamento escolar e foram encontrados uma média de 4,25 trabalhos por ano nos últimos 4 anos. Percebendo que a palavra escolar limitou a busca, visto que a Educação Física também está atrelada à área da saúde entre outras, optou-se por usar como descritor apenas a palavra planejamento, assim a média de trabalhos se multiplicou, mas acompanhado da diversidade de áreas passando pela engenharia civil, arquitetura, medicina, química, educação e educação física. Assim, seguindo os critérios estabelecidos, buscamos a partir do descritor planejamento para os níveis de mestrado e doutorado nos últimos quatro anos disponíveis (2009-2012) com intuito de acessar a produção mais recente. O acesso ao site do Banco de Teses da Capes ocorreu entre os dias 19 de abril e 17 de maio de 2013.

Não é possível saber, através da fonte de busca, a quantidade total de dissertações e teses publicadas em cada ano. Esse dado seria relevante no intuito de perceber o quanto significa o número da amostra desse trabalho no universo total de publicações da área de conhecimento Educação Física nos anos buscados.

A tabela a seguir ilustra a quantidade de trabalhos encontrados em cada ano, por nível e aqueles que fazem parte deste mapeamento.

Tabela 3 – Total de trabalhos publicados a cada ano e a amostra da pesquisa

	MESTRADO		DOUTORADO	
	TOTAL	EDUCAÇÃO FÍSICA	TOTAL	EDUCAÇÃO FÍSICA
2009	1.761	9	486	-
2010	1.757	15	525	2
2011	1.972	16	555	1
2012	2.129	21	669	7
<b>Total Geral</b>	<b>7.619</b>	<b>61</b>	<b>2.235</b>	<b>10</b>

Fonte: A autora

A representação numérica crescente de um ano para o outro é um indício de que mais pesquisadores têm dado atenção ao tema planejamento. Entretanto, a quantificação é vazia quando visto que o tema não é o objeto dessas pesquisas: em geral, ele aparece atrelado ao tema principal ou somente citado. Esse fato evidencia o espaço para pesquisas que tomem como foco o tema planejamento.

Além da área de conhecimento Educação Física, alguns trabalhos vieram categorizados em outras áreas em concomitante – ocorrendo, por vezes, 3 áreas por trabalho –, tais como, Educação (MACIAS, 2010; BAGNARA, 2012; CASELLI, 2012), Saúde coletiva (ASSIS, 2010; HARTWIG, 2012), Ciências da saúde (ALMEIDA, 2010; REIS, 2012; ROSA, 2012), Fisioterapia e Terapia ocupacional (ALMEIDA, 2010), Sociologia (BONIN, 2010), Fisiologia (SILVA L.R.V., 2011), Epidemiologia (SILVA L. G., 2011; HARTWIG, 2012), Saúde materno-infantil (NOVELLI, 2012), Educação pré-escolar (ALMEIDA, 2012), Ciência política (ROCHA, 2012). Esse aspecto suscita o debate sobre a epistemologia da Educação Física: em que área de conhecimento são reconhecidos os trabalhos da Educação Física? Por que tamanha maleabilidade de abrangência? Qual seria a especificidade da produção da própria área Educação Física? Por certo, essa discussão é muito ampla e ultrapassa nosso objetivo no momento. Ficam as questões e até uma indicação de pesquisa.

Essa diversidade de áreas também se vincula à variedade de tipos de programas de pós-graduação aos quais se encontram vinculados os trabalhos, como apresentado na tabela a seguir.

Tabela 4 – Programas de pós-graduação e quantidade de trabalhos

<b>TIPOS DE PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO</b>	<b>QUANT. DE TRABALHOS</b>	<b>%</b>
<i>Educação Física</i>	48	67,6
Ciências do esporte	3	4,22
Promoção de saúde	1	1,40
Ciências da atividade física	2	2,81
Ciências do movimento humano	6	8,45
Ciências cardiovasculares	1	1,40
Educação	5	7,04
Biologia oral	1	1,40
Ciências da motricidade	2	2,81
Medicina (obstetrícia)	1	1,40

Fonte: A autora

Mesmo a maioria sendo da Educação Física (67,6% do total), 22,4% de trabalhos estão divididos em outros 9 tipos de programas. Alguns deles são conhecidos como “parte” da Educação Física, com nomenclaturas diferentes de acordo com a perspectiva epistemológica adotada (Ciências do esporte, Ciências da atividade física, Ciências do Movimento Humano, Ciências da motricidade). Mas outros situam-se em áreas, de certa forma distantes, como Biologia Oral e Medicina (obstetrícia). Por sua vez, 7,04% das pesquisas encontram-se em programas da Educação (7,04%), grande área que tem incluído algumas preocupações de investigação da Educação Física.

Lembramos que, de acordo com Silva (1997) os primeiros programas de pós-graduação em Educação Física surgiram a partir da década de 1970 e o modelo dos primeiros programas estava baseado fundamentalmente na “Política Nacional de Educação Física e Desportos” e no “Plano Nacional de Pós-graduação”, com professores que foram cursar mestrado e doutorado, a maioria nos EUA e trouxeram com eles o modelo vigente naquela realidade, o qual influenciou todo o cenário da Educação Física brasileira. Com isso, os primeiros programas brasileiros tinham como marca os conceitos de rendimento, de eficiência e eficácia. Então, os profissionais que se interessavam em cursar uma pós-graduação a partir de outra orientação e não pretendiam ir para o exterior, buscavam aqui no Brasil os programas em Educação para efetivar esse projeto.

As teses e dissertações foram agrupadas de acordo com o tipo de planejamento, a fim de observar como é tratado o tema. Vale lembrar que as informações para análise dos trabalhos são as disponibilizadas no Banco de Teses Capes, ou seja, com base nos

resumos, já que a fonte não disponibiliza os trabalhos completos.

Tabela 5 – Tipos de planejamento

TIPOS DE PLANEJAMENTO	QUANT. DE TRABALHOS	%
Planejamento curricular	2	2,81
Planejamento de programa social	2	2,81
<i>Planejamento da prática pedagógica</i>	21	29,57
<i>Planejamento esportivo</i>	9	12,67
Planejamento de negócio	1	1,40
<i>Planejamento de programa de atividade física</i>	7	9,85
Planejamento urbano	3	4,22
Planejamento de políticas públicas	5	7,04
Planejamento nutricional	2	2,81
Planejamento motor	3	4,22
Planejamento para prática clínica	1	1,40
Planejamento familiar	1	1,40
<i>Planejamento de carreira docente</i>	9	12,67
Outros	5	7,04

Fonte: A autora

O planejamento curricular foi caracterizado como aquele que se refere a um planejamento macro, responsável pela organização curricular da Educação Física. Um dos trabalhos desse grupo aponta para um documento fornecido pela Secretaria de Educação do Município de Itajaí/SC (ALVES, 2010).

O grupo Planejamento de Programa Social refere-se aos trabalhos que citaram um projeto oficial de órgão governamental, instituição particular ou filantrópica (EIRAS, 2011; TEIXEIRA, 2012).

Por planejamento de prática pedagógica foi considerado o enfoque no planejamento do trabalho pedagógico do professor para aula (MONTEIRO, 2009; VARGAS, 2009; ABREU, 2009; LUGUETTI, 2010; FERREIRA, 2010; INVERNIZZI, 2010; NADOLNY, 2010; ABREU, 2010; MACIAS, 2011; SIQUEIRA, 2011; MELO L. F., 2011; CASELLI, 2012; SANT'ANA, 2012; BAGNARA, 2012; SANTOS, 2012; SOUSA, 2012; PIOVANI, 2012; CARLAN, 2012). Destacamos os seguintes exemplos:

A realização dessa investigação possibilitou a efetivação de planejamentos e ações educativas para as aulas, que valorizassem a realização de um trabalho de formação humana integrado aos aspectos: afetivo, motor, cognitivo, social e cultural (PEREIRA, 2009).

As vivências foram planejadas de forma que as crianças pudessem sentir prazer e se divertirem; no mesmo tempo em que me preocupei

em organizar conhecimentos que fossem necessários e significativos para elas. Por isso, o papel do planejamento teve destaque em nossas intervenções, onde a intencionalidade no processo educativo orientava minhas ações (LIMA, 2009).

O grupo planejamento esportivo englobou aqueles trabalhos que se referiram tanto a planejamento do treinamento esportivo, relacionado à periodização de treinamento, à sessão quanto a planejamento de carreira esportiva (EGERLAND, 2009; NERY, 2009; CLAUDINO, 2011; MELONI, 2011; PANTOJA, 2012; TERRA, 2012). Seguem-se alguns exemplos:

Tal contexto, em conjunto com a ausência de auxiliar técnico e preparador físico, prejudica o planejamento dos treinamentos (REIS, 2012).

Os resultados encontrados revelaram que a preparação técnico-tática das equipes investigadas, independente do período do planejamento da temporada esportiva, assume um papel de destaque por meio de tarefas de treinamento técnico-tático ou nos diferentes tipos de jogos realizados (SAAD, 2012).

O planejamento de negócio categorizou um trabalho relacionado a megaeventos como estratégia de marketing em uma instituição de ensino superior privada (MANDARINO, 2011). Já planejamento de programa de atividade física referenda pesquisas que abordam o planejamento da atividade física relacionada a fatores de saúde (SILVEIRA, 2009; SOARES, 2010; ROSA, 2012; KRUG, 2012; LOPES, 2012), a órgãos governamentais da saúde, Programa de Saúde da Família – PSF (MARTINS, 2009), Núcleo de Apoio a Saúde da Família - NASF (RODRIGUES, 2012) e as Atividades da Vida Diária – AVD's (FEITOSA, 2012).

Planejamento urbano abarca trabalhos que pensam os espaços públicos de lazer, acessibilidade a locais públicos de lazer e a utilização desses espaços (VIEIRA, 2010; CASSAPIAN, 2011; FERMINO, 2012). O grupo de Planejamento de políticas públicas apresenta o termo reportando a órgãos públicos que têm por responsabilidade o planejamento (PICCININI, 2010; ROCHA, 2012), outros à questão de ações públicas para facilitar a participação da comunidade em atividade esportivas (GIROTO, 2011; SANTOS, 2011) e outros a qualidade de vida e trabalhadores da indústria (SILVA, 2012). Os trabalhos do grupo de Planejamento nutricional referem-se à alimentação, dieta (GOMES, 2010; FLORES, 2012; SALES, 2012).

Planejamento motor incluiu os trabalhos que usaram o termo para referir-se ao

planejamento da ação motora pelo próprio executante (PASIN, 2010; SILVA L. R. V., 2011; LOUREIRO JUNIOR, 2011). O trabalho de Planejamento para prática clínica alude à intervenção clínica na recuperação de pacientes (KNABBEN, 2011). Já planejamento familiar relaciona-se ao planejamento gestacional (NOVELLI, 2012).

O grupo de planejamento de carreira docente apresenta o termo relacionado à formação de professores, a condições de trabalho, à condução e perspectivas da carreira docente (NASCIMENTO, 2010; CANABARRO, 2010; COSTA, 2010; MELO A. C. S. G., 2011; QUARANTA, 2011; SILVA L. G., 2011; ANZOLIN, 2012; ALMEIDA, 2012; HARTWIG, 2012). E, por fim, os trabalhos na categoria outros são aqueles que não se agruparam em nenhuma dos tipos de planejamento supracitado e nem foi possível identificar um tipo específico, abrangendo desde planejamento no sentido de agendamento de atividades (ALMEIDA, 2010; BONIN, 2011; OLIVEIRA, 2012), à planejamento e desenvolvimento de tecnologias para melhorar condições de vida (ASSIS, 2010).

Mesmo com o esforço de elucidar os tipos de planejamentos referendados nos textos, nenhum deles apresentou com clareza esse elemento. Talvez esse aspecto esteja relacionado à limitação de contato com a obra, sendo lido e analisado somente o resumo disponibilizado pela fonte, mas também ao fato de o planejamento não ser foco de análise dos trabalhos analisados.

Essa fonte de busca apresentou muito mais trabalhos do que as revistas, se comparado os textos que fizeram parte deste mapeamento. E ainda sim, assemelham-se no sentido de não trazerem estudos focando o planejamento na jornada de trabalho do professor, mesmo mostrando, em diversos trabalhos, a ênfase no planejamento, seja como aspecto importante para o trabalho pedagógico, seja como característica importante de um treinador ou proprietário de academia.

Diante do que foi apresentado, é notável que exista uma variedade de tratamentos ao tema planejamento nas publicações em Educação Física. Considerando que o campo profissional não inclui apenas o contexto escolar, os tipos de planejamento extrapolam àqueles apresentados em termos educacionais no início deste projeto. No geral, não há uma definição clara do tema no que tange a significados, mesmo a maioria direcionada para o planejamento da prática pedagógica. É possível perceber ainda que não há uma

explicação específica sobre o tema, vindo esse sempre como coadjuvante nas discussões, apesar de ser tratado como algo importante e indispensável. Portanto, na maioria dos textos, o termo planejamento é mais mencionado do que explicado.

Além disso, percebe que, na produção acadêmica analisada, o vínculo entre planejamento e trabalho do professor de Educação Física em instituições escolares se faz principalmente pela discussão do planejamento curricular e o da prática pedagógica. Assim, o horizonte de preocupação se move dentro de proposições e debates de ensino da Educação Física em cada nível de ensino da Educação Básica ou da ação de planejar as aulas. Por mais importantes que sejam essas frentes de pesquisa, parece haver ainda uma lacuna no que tange ao planejamento na jornada de trabalho desse professor. Tal fato nos impulsiona a focar o planejamento em termos de organização do trabalho docente.

## CAPÍTULO 2

### TRABALHO DOCENTE E O PLANEJAMENTO

Este capítulo tem como objetivo apresentar o referencial teórico desta dissertação. Para compreender o trabalho docente e o planejamento de ensino-aprendizagem, tomamos como base a noção geral de trabalho desenvolvida por Karl Marx. Para discutir a categoria trabalho em Marx, recorreremos, especificamente, aos *Manuscritos econômico-filosóficos*, explicitando a prioridade ontológica dessa atividade na constituição histórica da humanidade. O modo de produção de vida capitalista desconfigura essa lógica positiva do trabalho, tornando uma mercadoria a força de trabalho que, por sua vez, deixa de ser vista como constitutiva ao ser humano. Assim, o trabalho passa a ser-lhe uma atividade estranha, motivo de distanciamento. Movimento que leva o ser humano a alienar-se também de si mesmo.

A partir da categoria marxiana de trabalho, este capítulo busca também discutir o que é o trabalho educativo, alicerçados na discussão empreendida por Saviani que considera o trabalho educativo um ato de produção da humanidade em cada indivíduo singular. Por fim, chegamos à especificidade desta dissertação que é refletir sobre o planejamento como elemento indispensável do trabalho docente.

#### **2.1 A essência da existência humana: o trabalho**

Karl Marx (1818-1883), nos *Manuscritos econômico-filosóficos*, diferencia os seres humanos dos outros animais a partir da distinção entre a atividade vital humana e a atividade vital do animal. Todos os seres dependem da atividade vital, por ser essa “[...] a base a partir da qual cada membro de uma espécie reproduz a si próprio como ser singular e, em consequência, reproduz a própria espécie” (DUARTE, 2013, p. 22). Porém, a atividade vital humana, denominada por Marx de trabalho, não tem como funções exclusivas a sobrevivência do indivíduo e dos imediatamente próximos a ele, – funções da atividade vital animal –, complementa-se a essas a função de garantir a existência da sociedade.

Outro aspecto para diferenciar a atividade vital humana e a atividade vital animal consiste na forma de satisfação das necessidades básicas. O animal faz uso da natureza

como ela se encontra a fim de satisfazer-se; já o homem cria condições, produz os meios de satisfação, ou seja, produz uma realidade humana, transformando a natureza e a si próprio em prol de satisfazer-se. Nesse aspecto, Leontiev (1978, p. 283) afirma que

Pela sua atividade, os homens não fazem senão adaptar-se à natureza. Eles modificam-na em função do desenvolvimento de suas necessidades, criam objetos que devem satisfazer suas necessidades e igualmente meios de produção desses objetos, dos instrumentos às máquinas mais complexas. Constroem habitações, produzem as suas roupas e outros bens materiais. Os progressos realizados na produção de bens materiais são acompanhados pelo desenvolvimento da cultura dos homens; o seu conhecimento do mundo circundante e deles mesmos enriquece-se, desenvolvem-se a ciência e a arte.

Tal processo criador do homem para satisfazer suas necessidades básicas tem continuidade ao longo da vida indo além dessas carências, produzindo-se historicamente pelo fato de, ao transformar objetivamente a natureza, transformar-se enquanto sujeito. Isso só é possível a partir dos processos de objetivação e apropriação. No caso do ser humano, “cada geração começa, portanto, a sua vida num mundo de objetos e de fenômenos criados pelas gerações precedentes” (LEONTIEV, 1978, p. 284). Assim, o indivíduo precisa objetivar-se no mundo a partir da apropriação das objetivações produzidas por gerações anteriores.

A objetivação significa que o ser humano projeta seu ser no objeto, isto é, o ser humano é aquilo que produz. Ao produzir um sapato, o ser humano projeta nos objetos que formam o sapato a humanidade que contém em si, ou seja, conhecimentos, valores, habilidades, crenças, formas de movimentar-se produzidos até aquele determinado momento; tudo isso é o que permite a produção do sapato.

Assim, o processo de objetivação está intrinsecamente ligado ao de apropriação. Afinal, é necessário conhecer o objeto em si para que a produção se efetive. Tal questão implica, diante do processo histórico de constituição da humanidade, que o ser humano precisa se apropriar do conhecimento humano já produzido para que ocorra o desenvolvimento de sua individualidade e de sua humanidade e, concomitante, o desenvolvimento da humanidade como um todo.

O trabalho envolve relação entre a objetivação e a apropriação. Este processo se dá a partir da natureza, que é o “mundo exterior sensível” (MARX, 2004). A natureza é a matéria na qual se efetiva a atividade vital humana. Em outros termos, o trabalho é a

ação transformadora sobre a natureza engendrando um produto, uma objetivação desta ação. O ser humano tem a natureza como seu corpo inorgânico, vive com ela uma imbricada relação, necessitando diretamente dela para sua existência. Todavia, ao mesmo tempo, ela não é o corpo humano orgânico individual. Dessa forma, a relação do ser humano com a natureza, a partir do trabalho, “[...] não tem outro sentido senão que a natureza está interconectada consigo mesma, pois o homem é uma parte da natureza” (MARX, 2004, p. 84).

A diferença entre a atividade vital humana e a atividade vital animal constrói-se a partir daquilo que motiva a atividade de cada espécie (humana e animal). Para o animal, a busca é pela perpetuação da espécie em sentido biológico, já que este não transforma, se adapta. O ser humano, além desse aspecto biológico, ao criar uma natureza própria – humanizada –, tem como intuito a perpetuação também dessa natureza. Ou seja, “[...] o homem (tal qual o animal) vive da natureza inorgânica, e quanto mais universal o homem [é] do que o animal, tanto mais universal é o domínio da natureza inorgânica da qual ele vive” (MARX, 2004, p. 84).

Assim compreendemos que existe um grau de complexidade maior na relação do ser humano com a natureza, na medida em que, para viver sua humanidade, é preciso garantir sua naturalidade, isto é, o pleno desenvolvimento do humano depende intrinsecamente do suprimento das necessidades básicas. Nesse sentido, Marx e Engels (2014, p. 33) em *n'A ideologia alemã* mencionam

[...] devemos começar por constatar o primeiro pressuposto de toda a existência humana e também, portanto, de toda a história, o pressuposto de que os homens têm de estar em condições de viver para poder "fazer história". Mas, para viver, precisa-se, antes de tudo, de comida, bebida, moradia, vestimenta e algumas coisas mais. O primeiro ato histórico é, pois, a produção dos meios para a satisfação dessas necessidades, a produção da própria vida material, e este é, sem dúvida, um ato histórico, uma condição fundamental de toda a história, que ainda hoje, assim como há milênios, tem de ser cumprido diariamente, a cada hora, simplesmente para manter os homens vivos.

O ser humano é, ao mesmo tempo, natureza e não natureza, pois se distancia dela a partir do trabalho quando cria uma natureza própria, a natureza humana. O mundo social é, senão, o resultado do processo de máxima aproximação humana da natureza,

para somente assim, poder se distanciar dela, isto é, se humanizar.

É possível compreender o processo de apropriação e objetivação a partir da produção do instrumento, sendo este, segundo Leontiev (1978, p. 287),

[...] o produto da cultura material que leva em si, da maneira mais evidente e mais material, os traços característicos da criação humana. Não é apenas um objeto de uma forma determinada, possuindo dadas propriedades. O instrumento é ao mesmo tempo um objeto social no qual estão incorporadas e fixadas as operações de trabalho historicamente elaboradas.

Para Leontiev, a ideia de “instrumento” animal se encerra na impossibilidade de sua apropriação por mais seres da mesma espécie, até mesmo de um grupo próximo. O exemplo que o autor utiliza do símio diz que o animal dá um sentido diferente ao pau quando o utiliza para pegar o fruto, mas, ao finalizar essa ação, o “instrumento” perde sentido. Ou seja, o símio se adaptou a uma situação, satisfaz sua carência imediata e seguiu a diante: “É por isso que os animais não guardam os seus ‘instrumentos’ e não os transmitem de geração em geração” (LEONTIEV, 1978, p. 287).

Marx (2004) traz como exemplo a construção de habitação por abelhas, castores, formigas, aves e suscita importante diferença de tais construções das construções humanas, afirmando que são produções unicamente para satisfazer uma necessidade imediata de si ou da cria. O animal produz para si mesmo e segundo carências da própria espécie, por exemplo, um joão-de-barro não constrói um ninho como o seu para outra espécie de ave, se quer para outro joão-de-barro que não seu companheiro.

O instrumento produzido pelo homem constitui-se a partir do significado social dado a ele. Isto é, não é apenas uma carência de si ou de sua cria, mas algo a ser utilizado por outros seres da mesma espécie ou até de outras. De acordo com Duarte (2013, p. 28), “um instrumento é não apenas algo que as pessoas utilizam em sua ação, mas algo que passa a ter uma função social, uma significação que é dada pela atividade social”. Entretanto, um fator imprescindível é levantado por este autor, no sentido de que a produção do instrumento não se dá de forma arbitrária: primeiro porque é preciso que o homem conheça a natureza do objeto a ser transformado para que tal transformação se efetive; segundo porque, para ser considerado instrumento, o objeto precisa ter uma

função numa prática social.

Diante desse raciocínio, fica claro que o animal não produz instrumento, isto é, ele se adapta à natureza e faz uso dela tal como se encontra. Por mais belas construções que sejam as colmeias, o que acontece ali é uma forma de utilização de elementos da natureza disponíveis a fim de satisfazer uma carência imediata da espécie. Além disso, não há dentro de cada colmeia um espaço ou abelhas responsáveis para passar às abelhas mais novas a sua função (o mesmo nos outros grupos de animais). Portanto, quando Duarte (2013) explica que os instrumentos não são produzidos de forma arbitrária é uma alusão a não utilização instintiva da natureza pelos humanos.

A inserção de um objeto na prática social, como afirma Duarte (2013), nem sempre é de forma intencional, muitas vezes, de início, é totalmente acidental. Mas vale salientar que não é a mera utilização de um objeto em si que o transforma num instrumento, faz-se necessário que o objeto, ao ser manuseado pelo homem, passe a ter novas funções além daquelas funções naturais, o objeto passa a ser “portador de funções sociais” (DUARTE, 2013, p. 31).

A necessidade de conhecer o objeto, apontada por Duarte, é atendida na tentativa de inserir o objeto na prática social, mesmo que as primeiras tentativas não cheguem a um resultado satisfatório. Quantas vezes, Santos Dumont precisou refazer seu projeto do avião, descobrindo que determinados materiais não eram adequados ou ainda a forma como estavam sendo utilizados não era a correta para aquele objetivo? Inúmeras. Os seres humanos não nascem com um aparato biológico, herdado geneticamente, que permita, instintivamente, reconhecer esse ou aquele objeto como o adequado para utilizar em determinada tarefa. Entretanto, como diz Duarte (2013, p. 29),

É claro que a afirmação de que a inserção da natureza na prática social exige um certo grau de conhecimento da natureza em si mesma deve ser entendida historicamente, ou seja, como um processo em cujo início esse conhecimento do objeto em si mesmo está indissociavelmente ligado à sua utilidade prática para os seres humanos.

## 2.2 O trabalho como atividade teleológica

O trabalho não acontece de forma instintiva. Ele é movido por uma intenção, porque o ser humano é o único ser da natureza que tem a capacidade de projetar mentalmente sua ação, ou seja, tem consciência. Isso não significa que tudo aquilo que é projetado seja executado como tal. Porém, essa capacidade permite ao humano esperar algo daquilo que faz, ter uma ideia do resultado de sua atividade, podendo, por vezes, modificar modos de agir antes mesmo da ação. Ao contrário disso, a atividade vital animal é caracterizada por um processo de adaptação à natureza, motivada por respostas imediatas a problemas imediatos, isto é, não consciente.

Nesse sentido, Duarte (2013, p. 31) reflete a partir de Marx, asseverando que trabalho “[...] é uma atividade dirigida e controlada conscientemente pelo objetivo previamente estabelecido na consciência”. O que corrobora com a afirmação de Lukács (1978, p. 8) citado por Vaismann (2010, p. 47): “o trabalho pressupõe um conhecimento concreto, ainda que jamais perfeito de determinadas finalidades e determinados meios”.

Sendo o trabalho uma atividade que faz do ser humano um ser genérico, este é também, e por isso, uma atividade eminentemente coletiva. Nesse aspecto, Marx e Engels (2014) evidenciam que o trabalho envolve uma dupla relação: com a natureza e dos seres humanos entre si. Isto é, a transformação de um objeto da natureza em instrumento é iniciada por um ser humano ou um grupo; as gerações seguintes tomam conhecimento do(s) uso(s) do instrumento e dinamizam essa transformação, com o intuito de melhorar o uso, facilitar a reprodução, entre outros aspectos. Portanto, aquilo que hoje é socialmente consolidado como instrumento foi construído coletivamente pela humanidade que nos antecedeu e tem a potencialidade de ser transformado em tempos presentes para gerações por vir.

Nesse quesito, Marx (2004, p. 107) salienta que ser eminentemente coletiva não é o mesmo que ser imediatamente coletiva.

A atividade social e a fruição de modo algum existem *unicamente* na forma de uma atividade *imediatamente* comunitária e de uma fruição imediatamente *comunitária*, ainda que a atividade *comunitária* e a fruição *comunitária*, isto é, a atividade e a fruição que imediatamente, em *sociedade efetiva* com outros homens, se externam e se confirmam, efetuar-se-ão em toda parte onde aquela expressão

*mediata* da sociabilidade (*Gesellschaftlichkeit*) se fundamente na essência do seu conteúdo e esteja conforme à sua natureza. Posto também que sou *cientificamente* ativo etc., uma atividade que raramente posso realizar em comunidade imediata com outros, então sou ativo *socialmente* porque [o sou] enquanto *homem*. Não apenas o material da minha atividade – como a própria língua na qual o pensador é ativo – me é dado como produto social, a minha *própria* existência é atividade social; por isso, o que faço a partir de mim, faço a partir de mim para a sociedade, e com a consciência de mim como um ser social.

Em consequência da genericidade do trabalho, a comunicação entre os indivíduos é imprescindível. Portanto, “a linguagem é um meio que o ser humano cria para satisfazer uma necessidade, no caso, a de comunicação” (DUARTE, 2013, p. 35). Ela representa uma das formas de objetivação e apropriação realizada pelo ser humano. Assim,

A linguagem é tão antiga quanto a consciência - a linguagem é a consciência real, prática, que existe para os outros homens e que, portanto, também existe para mim mesmo; e a linguagem nasce, tal como a consciência, do carecimento, da necessidade de intercâmbio com os outros homens (MARX; ENGELS, 2014, p. 34).

Aliam-se à linguagem as relações entre pessoas. Segundo Duarte (2013, p. 35),

Assim como a linguagem e os instrumentos, a objetivação das relações entre os seres humanos significa acúmulo e experiência, síntese de atividade humana; de tal forma que cada indivíduo, apropriando-se dessas objetivações, passa a agir no âmbito das condições sociais, isto é, no âmbito das condições que não resultam da natureza, mas, sim, da história da atividade dos outros seres humanos.

Para Leontiev (1978), o surgimento da linguagem foi uma necessidade do trabalho, a partir da necessidade do ser humano de dizer alguma coisa, de comunicar-se. Assim, “o elo direto que existe entre a palavra e a linguagem, de um lado, e a atividade de trabalho dos homens, do outro, é a condição primordial sob a influência da qual eles se desenvolveram enquanto portadores do reflexo consciente e ‘objetivado’ da realidade” (LEONTIEV, 1978, p. 93).

Neste sentido, Lessa (1992, p. 43) afirma a partir de Lukács:

Portanto, a gênese do trabalho é o processo fundante da complexa explicitação da essência humana, do devenir humano dos homens. É o início da autoconstituição da humanidade enquanto gênero, é o momento fundante da genericidade em-si. Nesse exato sentido, a

gênese da categoria do trabalho é a gênese do ser social.

Antes do trabalho, a atividade vital era diretamente ligada à satisfação de carências oriundas de necessidades básicas de sobrevivência. De acordo com Duarte (2013, p. 31), “foi a atividade de trabalho que gerou um fenômeno inexistente antes do aparecimento da espécie humana: surgem objetos cuja existência objetiva é precedida de sua existência na consciência”. O exemplo citado anteriormente acerca do Santos Dumont caracteriza esse fato. Tanto ele quanto outros seres humanos que pretenderam voar projetaram mentalmente uma forma de execução dessa tarefa. É possível perceber, nesse exemplo, a necessidade de conhecer a natureza para, então, transformá-la. Seres humanos, ao observarem os pássaros, desejaram deslocar-se como eles. Observando objetos na natureza que possibilitariam a realização de tal desejo, empenharam-se na construção de um novo instrumento.

A esse aspecto, Lukács avança refletindo sobre o conceito de prévia-ideação, o pôr teleológico do trabalho. Como dito anteriormente, o ser humano é o único ser na natureza capaz de projetar idealmente o resultado de sua ação. A produção de instrumentos não é a única forma de atividade vital humana, sendo apenas uma das maneiras de o homem se relacionar com a natureza e gerar os processos de objetivação e apropriação. Para Lukács, não só na produção de instrumentos, mas toda ação humana é mediada por posições teleológicas, ou seja, “decisão entre alternativas”. Segundo este autor, o ser humano reage à alternativa construindo respostas às situações que vivencia.

Em outras palavras, o homem é um ser que responde ao seu ambiente e, ao fazê-lo, ele próprio elabora os problemas a serem respondidos e lhes dá as respostas possíveis naquele momento. Essas respostas podem, no momento subsequente, transformar-se em novas perguntas, e assim sucessivamente, de tal modo que tanto o conjunto de perguntas quanto o conjunto de respostas vão formando gradativamente os vários níveis de mediações que aprimoram e complexificam a atividade do homem, bem como enriquecem e transformam sua existência (VAISMAN, 2010, p. 46).

Isso não significa a perenidade e efemeridade da atividade humana. A decisão entre alternativas é mediada por necessidades particulares, mas também indissociavelmente pela genericidade da existência humana. O momento subsequente mencionado por Vaisman (2010) na citação anterior não significa o momento imediato. Ademais, não se deve perder de vista o caráter histórico da análise do trabalho.

A complexidade do trabalho está na sua intencionalidade. O ser humano age segundo uma motivação que não está unicamente ligada a uma resposta natural; ela é teleologicamente guiada. Isto é, exceto o suprimento de carências básicas – biológicas, como respirar e se alimentar – toda a vida humana é resultado de posições teleológicas. Porém, para se obter a existência efetiva do previamente-idealizado, faz-se necessária a transformação em certo grau da realidade que cerca o indivíduo. Essas transformações acontecem em duas instâncias.

As primárias, que são aquelas atividades direcionadas à transformação da natureza, ou seja, proporcionam um “intercâmbio orgânico entre a sociedade e a natureza”, por exemplo, a produção de instrumentos. As posições teleológicas que não orbitam em torno desse intercâmbio, as secundárias, são aquelas que buscam a formação da consciência de outras pessoas, tem por objetivo “o agir futuro, desejado de outros homens”. De acordo com Vaisman (2010, p. 48),

A diferença básica entre os dois tipos de posições teleológicas é, pois, que, enquanto a primeira desencadeia cadeias causais, a segunda tem por objetivo o comportamento dos outros homens, isto é, provocar a mudança para uma nova posição teleológica. Essa diferença qualitativa tem como consequência: primeiro, a ampliação do círculo do desconhecido; segundo, a problemática da intencionalidade da ação é muito mais complexa.

A prévia-ideação permeia o processo de apropriação e objetivação e torna a vida humana mais complexa a cada geração; assim, a vida humana tem a chance de evoluir. Como há a necessidade de conhecer para se objetivar, cada ser humano que nasce, ao se apropriar das objetivações existentes, tem a possibilidade de superá-las, caso contrário não haverá uma produção efetiva do indivíduo particular, assim como da humanidade. Assim, com base em Lukács, Lessa (1996, p. 11) afirma que

Cada uma das transformações do real se dará a partir do nível de desenvolvimento já alcançado pela individualidade em questão – desenvolvimento da individualidade que é sempre historicamente determinado. Por isso, a exteriorização da individualidade é também uma exteriorização de um dado patamar específico de desenvolvimento social. Portanto, ao se exteriorizar por meio da objetivação da sua prévia ideação, o indivíduo adquire novos conhecimentos (tanto da realidade exterior como da sua própria individualidade), novas habilidades vão sendo descobertas e

desenvolvidas; em poucas palavras: ao transformar o real, o sujeito também se transforma.

A atividade vital humana é provida de prévia-ideação por ser, como afirma Marx (2004), atividade consciente. A partir do trabalho, o ser humano confirma sua liberdade. Apesar da intrínseca relação com a natureza – sendo, o ser humano, parte dela – a atividade consciente permite ao ser humano ir além dos ditames naturais. E é por isso, que tem a capacidade de criar uma natureza própria, a natureza humana, o mundo social.

A esse respeito, Sérgio Lessa (1992, p. 43), a partir de Lukács, afirma que o trabalho, processo que fundamenta a essência humana, que caracteriza o devenir humano dos homens, “é o início da autoconstituição da humanidade enquanto gênero, é o momento fundante da generidade em-si. Nesse exato sentido, a gênese da categoria trabalho é a gênese do ser social”.

### **2.3 A desconstrução do humano: trabalho estranhado**

O trabalho, na sociedade capitalista, leva o ser humano a distanciar-se de si mesmo, é transformado naquilo que o afasta de sua essência. Em outras palavras, a atividade vital humana passa a gerar o que Marx chama de trabalho estranhado,<sup>11</sup> Marx (2004, p. 81) considera que

A exteriorização (Entäußerung) do trabalhador em seu produto tem o significado não somente de que seu trabalho se torna um objeto, uma existência externa (äussern), mas, bem além disso, [que se torna uma existência] que existe fora dele (ausser ihm), independente dele e estranha a ele, tornando-se uma potência (macht) autônoma diante dele, que a vida que ele concebeu ao objeto se lhe defronta hostil e estranha.

Isso significa que a atividade que lhe é vital e que o diferencia dos outros seres da natureza perde o sentido quando o resultado desse trabalho é um objeto hostil e estranho. Se “a efetivação do trabalho é a sua objetivação” (MARX, 2004, p. 80), com o estranhamento, como se dá o processo de humanização do indivíduo?

Para Marx, a atividade vital não somente assegura a existência física do indivíduo, mas

---

<sup>11</sup>Aos estudos de Karl Marx é comumente referido o termo *trabalho alienado*. Em função da utilização da tradução feita pelo Jesus Raniere, utilizamos a expressão *trabalho estranhado*. Porém, consideramos ambos os termos como sinônimos.

também do gênero humano e as características que o fundamentam. No instante em que o trabalhador vê-se estranhado e hostil diante do seu trabalho, por conta de sua força de trabalho ser transformada em mercadoria, esta passa a satisfazer necessidades fora dele e constitui-se como meio apenas de existência física, de sobrevivência. Na sua forma estranhada, o trabalho constitui-se somente como um meio de assegurar a existência própria a partir da satisfação, quiçá unicamente, das necessidades básicas.

O trabalho deveria satisfazer as necessidades humanas ou as do próprio trabalho, assim nos reconheceríamos na atividade produtiva e no produto. Para tanto, a atividade vital humana deve constituir-se enquanto uma atividade consciente. A genericidade do homem se dá pela atividade vital consciente e isso o diferencia dos outros animais. Assim, afirma Marx (2004, p. 84)

O animal é imediatamente um com a sua atividade vital. Não se distingue dela. É ela. O homem faz da sua atividade vital mesma um objeto da sua vontade e da sua consciência. Ele tem atividade vital consciente. Esta não é uma determinidade (*bestimmtheit*) com a qual ele coincide imediatamente. A atividade vital consciente distingue o homem imediatamente da atividade vital animal. Justamente, [e] só por isso, ele é um ser genérico. Ou ele somente é um ser consciente, isto é, a sua própria vida lhe é objeto, precisamente porque é um ser genérico. Eis porque a sua atividade vital é livre. O trabalho estranhado inverte a relação a tal ponto que o homem, precisamente porque é um ser consciente, faz da sua atividade vital, da sua *essência*, apenas um meio para sua *existência*.

Quando Marx diz “a sua própria vida lhe é objeto”, ele traz a ideia de controle do ser humano sobre sua própria vida. Isso acontece quando a vida que lhe é própria é efetivação de sua atividade vital, de seu trabalho. Ou seja, por meio de uma atividade consciente o indivíduo realiza sua vida. Em seguida, ao falar da inversão provocada pelo trabalho estranhado, Marx deixa claro que, se o ser humano não se efetiva na sua atividade vital, ele tem sua capacidade criadora e criativa limitada; sua atividade vital volta-se unicamente para sua sobrevivência. Porém, Duarte (2013) chama a atenção de que a produção material não é por si só uma forma alienada de produção. A produção material é indispensável para a construção da história humana.

A questão problematizada por Marx é quando a relação entre o homem e o produto de seu trabalho está tão estranhada a ponto de que “o trabalhador se torna mais pobre quanto mais riqueza produz, quanto mais sua produção aumenta em extensão. O

trabalhador se torna uma mercadoria tão mais barata quanto mais mercadorias cria” (MARX, 2004, p. 80). Se através do trabalho é que o ser humano se constitui, sendo apresentado a ele de tal forma estranhada, constituir-se-á, o ser humano, um ser estranhado, não somente em relação ao que produz, mas a si mesmo. Isto é, deixa o ser humano de se reconhecer enquanto um ser genérico, direcionando sua força criativa apenas para satisfação das necessidades básicas suas e de suas crias, assemelhando-se aos animais.

Os entraves ao processo de humanização do indivíduo são gerados pelo trabalho estranhado, pois, para Marx (2004, p. 81), “na determinação de que o trabalhador se relaciona com o produto de seu trabalho como [com] um objeto estranho estão todas estas consequências”. As consequências que impedem o fluir do desenvolvimento do gênero humano.

Para que exista trabalho, é necessário existir carência. Esta necessita do trabalho para ser satisfeita. O trabalho estranhado exige a satisfação de carências que existem independentes do trabalhador. Dessa forma, a carência não é do trabalho em si, mas de algo externo a ele, e que, ainda sim, impulsiona o trabalhador em decorrência da inevitabilidade em satisfazer suas necessidades básicas, aquelas de existência. Assim, a atividade produtiva, estranha ao trabalhador, torna-se obrigatória, impositiva. O trabalhador foge do “trabalho como a uma peste”. O auto sacrifício proporcionado pelo trabalho estranhado leva a um não pertencimento da atividade produtiva ao trabalhador. O trabalho passa a ser de outro, a pertencer a outro.

O trabalho estranhado se faz externo ao homem, como algo que não é dele, para ele. Por isso, o homem trata o trabalho como indiferente a si. O que provoca uma sensação de disputa do trabalhador enquanto realiza tal atividade estranha. Está em disputa a satisfação de suas reais necessidades com a satisfação das necessidades desse objeto externo (trabalho estranhado). Por conta dessa relação competitiva, o trabalhador não dispõe de toda sua capacidade para o trabalho, reserva algo a mais para fora do trabalho e é nesse momento que se sente em casa. Dessa forma, o homem se sente em casa, se reconhece livre e ativo em funções animais, reservando àquilo que o humaniza o mínimo de suas capacidades.

A atividade vital humana que Marx reconhece como trabalho é de tal forma

descaracterizada pela sociedade capitalista que o ser humano, para garantir a sobrevivência, desfaz-se do gênero humano. Gênero humano significa que, além da natureza em si que é expressa pelo ser humano enquanto espécie, existe uma natureza inerente unicamente ao humano, criada por ele mesmo, uma natureza humana que o constitui, portanto, como ser social. A separação entre o ser natural e o ser social do humano provoca estranhamento.

O indivíduo parte de uma sociedade, se sente fora dela. E o fruto do seu trabalho, constituinte dessa sociedade, o registro histórico da existência da humanidade, é distanciado provocando a busca do ser humano em reconhecer-se na afirmação de sua natureza e negando-se naquilo que o humaniza. De acordo com Marx (2004, p. 83),

Sua estranheza (Fremdheit) evidencia-se aqui [de forma] tão pura que, tão logo inexista coerção física ou outra qualquer, fuge-se do trabalho como de uma peste. [...] Chega-se, por conseguinte, ao resultado de que o homem (o trabalhador) só se sente como [ser] livre e ativo em suas funções animais, comer, beber e procriar, quando muito ainda habitação, adornos etc., e em suas funções humanas só [se sente] como animal. O animal se torna humano, e o humano, animal.

Assim, o processo de desenvolvimento do ser humano é colocado de lado, em prol da satisfação de necessidades exclusivamente de sobrevivência e de uma organização social que desprivilegia o trabalho enquanto atividade vital humana consciente.

## **2.4 Trabalho educativo**

Retomamos aqui a afirmação de Leontiev (1978, p. 301): “o homem não nasce dotado das aquisições históricas da humanidade”. Mesmo diante da realidade do trabalho estranhado descrito anteriormente, os processos de apropriação e objetivação não deixam de acontecer. Nesse sentido, ainda que de forma estranhada, há produção e reprodução da vida humana. E, justamente, por não nascer dotado das aquisições históricas é que o ser humano depende diretamente dos pares mais experientes para lhes transmitir os conhecimentos produzidos pela humanidade.

A apropriação e objetivação da história humana dependem diretamente das relações entre os seres. Em sentido *lato*, isso é o que perfaz o processo educativo. Sobre isso, Leontiev (1978, p. 291) afirma que, “o movimento da história só é, portanto, possível com a transmissão, às novas gerações, das aquisições da cultura humana, isto é, com educação”. Portanto, a educação é o trabalho cujo objetivo é proporcionar às gerações mais novas, o contato com o patrimônio cultural produzido pela humanidade até aquele momento histórico. Logo, a educação como trabalho é fundamento ontológico para a existência da humanidade.

O modo de produção capitalista, independente de seus equívocos e nuances duvidosas, é o modo de produção da vida mais evoluído que a humanidade já desenvolveu. A forma de transmissão dos saberes produzidos também se desenvolveu. E a educação escolar legitimou-se como forma dominante de educação.

Saviani (1992) explica que o processo educativo presente desde a origem do ser humano coincidia com o próprio ato de viver e foram as mudanças na organização social que proporcionaram as progressivas diferenciações na educação até que o caráter institucionalizado passasse a predominar. A escola

[...] aparece inicialmente como manifestação secundária e derivada dos processos educativos mais gerais, mas vai transformando lentamente ao longo da História até erigir-se na forma principal e dominante de educação. (...) Em consequência, o saber metódico, sistemático, científico, elaborado passa a predominar sobre o saber espontâneo, “natural”, assistemático, resultando daí que a especificidade da educação passa a ser determinada pela forma escolar (SAVIANI, 1992, p. 15).

Ainda sim, não é possível deixar de considerar que as relações sociais e o ato de viver produzam processos educativos. O trabalho educativo nesse sentido está imbuído de cotidianidade. A vida cotidiana, segundo Agnes Heller (1992), é a vida de todos nós. Todo indivíduo vive na cotidianidade desde seu nascimento. A vida cotidiana refere-se àquelas ações *espontâneas* que realizamos a todo instante como, por exemplo, atravessar a rua, regular a temperatura do ar condicionado, dirigir um carro, fazer compras, que podem ou não acontecer diariamente. São momentos de nossa vida que não exigem uma reflexão mais apurada, busca de teorizações para resolver tais questões,

tomar tais atitudes.

Todos nós vivemos na cotidianidade e a partir dela e dos grupos dos quais fazemos parte – família, comunidade, escola – é que temos contato com os elementos que compõem a vida cotidiana. Esses elementos são chamados *objetivações genéricas em-si*, ou seja, “[...] os objetos e instrumentos de uma cultura, a sua linguagem, os seus usos e costumes” (ROSSLER, 2006, p. 26). A apropriação dessas objetivações é imprescindível para que possamos ser incluídos nesses grupos. Uma delas é a manipulação dos objetos. Como exemplos mais simples tem a necessidade de aprender a segurar um copo e utilizar um talher.

A apropriação das *objetivações genéricas em-si* é o primeiro passo para a constituição do *homem singular* (HELLER, 1992), enquanto parte de uma sociedade humana. Ou seja, “[...] sem a apropriação dos objetos, da linguagem e dos usos e costumes de uma determinada cultura seria impossível a sua existência e convivência em uma sociedade humana, isto é, sua existência como ser humano” (ROSSLER, 2006, p. 27). E todo esse processo de apropriação das *objetivações genéricas em-si* acontece na vida cotidiana, desde seu nascimento, se estendendo por toda vida.

Mas o caráter metódico e sistemático do saber do qual trata Saviani não está presente na vida cotidiana. Pois, para chegar ao patamar de saber elaborado é preciso uma relação diferenciada do ser humano com e na produção do saber. Com isso, o saber apontado por Saviani como de responsabilidade da escola em socializá-lo não é produzido na esfera cotidiana da vida, mas nas esferas não-cotidianas.

Nesse âmbito da vida, o indivíduo precisa elevar-se de sua cotidianidade e colocar-se inteiramente na realização de uma atividade. As ações não são *espontâneas*. Há um esforço de suspensão e empregamos nossa *inteira individualidade humana* nessa tarefa, somos nesse instante chamados à *homogeneidade*, isto é, “[...] a concentrarmos toda a atenção sobre *uma única questão* [...]” deixando de lado qualquer outra atividade (HELLER, 1992, p. 27-grifo da autora). São ações conscientes e autônomas e que trazem consequências para a vida do indivíduo, seja na sua *particularidade* (ele enquanto ser individual), seja na *genericidade* (gênero humano)<sup>12</sup>.

---

<sup>12</sup> Para melhor entender o conceito de particularidade e genericidade, consultar obras citadas: Heller (1992) e Rossler (2006) e ainda Duarte (2013).

Os elementos da vida cotidiana não são negados nesse instante. Quando Heller menciona uma suspensão, elevação da cotidianidade, é no intuito de mostrar que, para agirmos nas esferas não-cotidianas, é necessário escolhermos esse esforço, ou seja, nos colocarmos diante de uma situação e refletir acerca dela antes de uma atitude. Um artista ao produzir uma obra, não faz de forma desconectada com seu tempo, com suas emoções, ele põe naquele instante, habilidades particulares para a execução da tarefa. Rossler (2006, p. 35) considera que o ser humano

No âmbito não-cotidiano de sua vida realiza, assim, as atividades diretamente voltadas para a reprodução da sociedade, ainda que estas indiretamente contribuam para produção e reprodução dos próprios indivíduos. Nas esferas não-cotidianas da vida humana, a apropriação das objetivações genéricas para-si, bem como as objetivações no âmbito da genericidade para-si, exigem por parte do indivíduo a superação, ainda que parcial e momentânea, da estrutura da vida cotidiana.

*As objetivações genéricas para-si*, ou seja, as produções humanas “duradouras” são a ciência, a moral e ética, a filosofia, a arte e a política. Estas objetivações revelam

[...] o máximo de desenvolvimento já alcançado pela sociedade humana, num dado espaço-tempo, ou seja, o que há de mais desenvolvido na história da humanidade, em termos de suas produções socioculturais. Portanto, constituem-se naquilo que define o grau máximo de humanização possível de ser alcançado, num dado momento histórico, pelos indivíduos que delas se apropriarem (ROSSLER, 2006, p. 26).

É possível perceber a importância dos dois âmbitos da vida humana (cotidiano e não-cotidiano). Há uma relação intrínseca entre eles. Entretanto, muitos indivíduos, diante da alienação provocada pelo modo capitalista de produção, vivem submersos na cotidianidade e não tem a oportunidade de vivenciar as esferas não-cotidianas da vida. Tal fato implica numa limitação para o desenvolvimento da humanidade nesse indivíduo, pois é através do não-cotidiano que nosso cotidiano é enriquecido, transformado.

Nesse sentido, a educação escolar é a mediadora da prática social do indivíduo entre a

esfera cotidiana e as esferas não-cotidianas (DUARTE, 1996). Já que a vida cotidiana lhe é apresentada logo ao nascimento e mediada de forma espontânea pelos indivíduos que estão próximos, o trabalho educativo escolar tem uma conotação não-cotidiana e leva o sujeito do saber comum ao saber elaborado com o intuito de desenvolver sua humanidade. À educação escolar compete a tarefa de “[...] promover a socialização dos conhecimentos representativos das máximas conquistas científicas e culturais da humanidade, por meio da prática pedagógica, tornando o real inteligível” (MARTINS, 2011, p. 54).

Tornar o real inteligível significa permitir/proporcionar ao ser humano entender os processos à sua volta. Ou seja, a existência de determinado objeto ou fenômeno conhecido na sua essência possibilita a utilização além de uma perspectiva natural. Por exemplo, quando o ser humano passou a conhecer o vento cada vez mais, é que a possibilidade de transformá-lo em fonte de energia se tornou possível. Além do que, como afirma Duarte (2013, p. 29)

Mesmo nos primórdios da evolução humana, quando os instrumentos ainda eram muito primitivos, como a pedra lascada, era necessário certo grau de conhecimento objetivo das propriedades dos objetos e fenômenos da natureza para que fosse possível colocar tais objetos e fenômenos a serviço da satisfação das necessidades humanas. Em outras palavras, para transformar a natureza em natureza humanizada, era preciso adquirir algum conhecimento do que a natureza é em si mesma.

De acordo com Saviani (1992, p. 21), trabalho educativo é o “[...] ato de produzir direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”. A densidade desse conceito corrobora com a afirmação de Leontiev (1978, p. 291): “[...] quanto mais progride a humanidade, mais rica é a prática sócio-histórica acumulada por ela, mais cresce o papel específico da educação e mais complexa é a sua tarefa”.

Por isso, afirma Saviani, a educação é ao mesmo tempo trabalho e exigência do e para o mesmo. E tem por objetivo possibilitar ao ser humano enriquecer sua consciência e a sua capacidade de projetar mentalmente o resultado de suas ações.

Se, ao aprender, por exemplo, a ler e escrever o indivíduo demanda toda “sua atenção” àquela tarefa, ao se apropriar desse conhecimento é que ele será capaz de criar suas

próprias frases. A projeção mental nesse caso evolui, pois no início do processo de apropriação sua objetivação acontece a partir da reprodução. Ao passo que apropriado os saberes sobre escrita e leitura sua objetivação passa a ser a transformação daquilo que reproduzia. Logo, o resultado que se almeja pode se tornar mais complexo. Um exemplo bem simples é a criança quando está aprendendo a falar: as palavras que ela fala representam inicialmente uma reprodução da fala dos adultos e assim as frases. À medida que ela vai se apropriando do vocabulário, entendendo as relações sociais, ela mesma vai construindo suas frases a partir de suas necessidades.

Saviani (1992, p. 17) sinaliza que o objetivo da educação é, ao mesmo tempo, identificar os elementos culturais que precisam ser assimilados pelos homens e produzir as melhores formas de alcançar esse objetivo. Nesse sentido, aponta que a tarefa da educação, sob a visão da Pedagogia Histórico-crítica, é

- a) Identificação das formas mais desenvolvidas em que se expressa o saber objetivo produzido historicamente, reconhecendo as condições de sua produção e compreendendo as suas principais manifestações bem como as tendências atuais de transformação;
- b) Conversão do saber objetivo em saber escolar de modo a torná-lo assimilável pelos alunos no espaço e tempo escolares;
- c) Provimento dos meios necessários para que os alunos não apenas assimilem o saber objetivo enquanto resultado, mas apreendam o processo de sua produção bem como as tendências de sua transformação.

Identificar as formas mais desenvolvidas do saber socialmente produzido, convertê-lo em saber escolar (dosado, organizado e sequenciado tendo em vista os espaços e os tempos escolares) e definir os métodos de ensino para que esse saber seja apropriado pelo aluno não apenas como resultado, mas também em seu processo de produção e transformação: essas tarefas possuem um alto nível de complexidade. Além disso, salienta que, no contexto da função da escola, a relação que ganha centralidade é a do professor-aluno. Em outros termos, é a relação ensino aprendizagem o coração da instituição escolar em torno dos quais outras tarefas se organizam. Desse modo, mesmo atividades não docentes, como o feitiço da merenda, os procedimentos administrativos de secretaria, os serviços gerais de limpeza, entre outras, buscam, cada qual a seu modo, contribuir para o trabalho educativo. É em função do encontro entre educador-educando que estas tarefas não docentes são realizadas.

O processo ensino aprendizagem é um processo dialético. Dessa forma, há a

necessidade de compreensão de ambos em relação entre si e em sua particularidade. Parafrazeando Martins (2011, p. 11), esse aspecto pode ser melhor explicado: ensino é ensino e aprendizagem é aprendizagem. Entretanto, o ensino é meio para a aprendizagem e essa, por sua vez, seu condicionante. Assim, aprendizagem é aprendizagem e também ensino (e vice-versa), dado que nos permite afirmar que tudo é e não é ao mesmo tempo. Logo, tratá-los em separado – assim como o entendimento da dinâmica que se institui entre eles em detrimento de suas propriedades particulares – é impossível.

Entretanto, apontar o aspecto relacional entre ensino e aprendizagem não significa diluir suas especificidades. Posto isso, no processo ensino aprendizagem cabe ao aluno a atividade de aprendizagem que, de acordo com Bernardes (2009) citando Davidov (1998), envolve tarefas de estudo, ações de estudo, ações de controle e avaliação.

Ao professor é reservada a tarefa de organizar as ações que possibilitem aos alunos o acesso aos conhecimentos elaborados sócio-historicamente, isto é, o trabalho do professor se materializa na atividade de ensino. Através da atividade de ensino o professor identifica o saber objetivo, transforma-o em saber escolar e promove os meios necessários para a aprendizagem do aluno. Dessa forma, fica claro que o trabalho docente é alicerçado por um fim. E de acordo com Bernardes (2009, p. 238), “a consciência dos fins da educação escolar determina os meios pelos quais a ação pedagógica é realizada [...]”, isto é, determina a atividade de ensino a ser realizada pelo professor.

Em termos metafóricos, podemos assim explicar: visualizando uma órbita, a tarefa escolar de contribuir para a formação de novos seres humanos pela mediação entre saber espontâneo e saber elaborado tem no seu centro a relação ensino-aprendizagem. Ao redor desse centro, gravitam atividades satélites não-docentes e docentes. Por si só, essas atividades não marcam a identidade da instituição. Contudo, sem essas atividades satélites, o processo ensino aprendizagem pode ficar comprometido. Nesse sentido, a tarefa dessas atividades é oferecer suporte e potencializar a atividade vital da escola.

A transformação do sujeito que aprende é o primeiro objeto da atividade de ensino. Sabendo que tal transformação ocorre pela apropriação consciente dos conhecimentos históricos, isto é, pela aprendizagem significativa dos conceitos,

A seleção e a identificação do conhecimento teórico-científico a ser ensinado na escola e a definição das condições adequadas para a materialização da organização das ações de ensino na atividade pedagógica requerem que o educador materialize o segundo objeto da atividade de ensino. O produto desta atuação profissional é a elaboração de um instrumento que se objetiva e se materializa na organização das ações de ensino (BERNARDES, 2009 p. 237).

Ao seguir a indicação de Bernardes, podemos situar a relevância do planejamento. Como atividade satélite estreitamente vinculada ao ensino, o planejamento tem uma tripla objetivação: primeiro enquanto atividade estruturante, organizacional da atividade de ensino; segundo enquanto tempo, momento da jornada de trabalho direcionado para essa atividade estruturante, isto é, momento no qual o professor se dedica à organização das ações de ensino; terceiro, como documento, no qual se registram as ações de ensino projetadas.

É nesse sentido que corroboramos com Bernardes (2009, p. 239) ao afirmar que o professor “[...] também se educa durante a atividade pedagógica”. Em geral, pensa-se que isso ocorre apenas quando ele é interpelado e desafiado nas situações de ensino pelos seus alunos. Com certeza, esses momentos existem. Contudo, a autoformação do professor vem da natureza e demandas não apenas do encontro com o aluno e outros sujeitos escolares, mas também de suas “[...] funções de organizar o ensino, definir conteúdos e criar situações desencadeadoras da atividade de aprendizagem a serem realizadas pelos estudantes” (BERNARDES, 2009, p. 239).

Corroborando com essa perspectiva do que seja a tarefa da educação escolar, é que consideramos importante analisar de que maneira deve ser encarado o momento do planejamento dentro do trabalho docente. Pois, a realização de uma tarefa tão complexa quanto essa exige de quem a realiza muito mais do que o cumprimento de passos, metas e busca por resultados previamente estabelecidos. E ainda que assim o seja, a qualidade do previamente estabelecido tem implicações que vão muito além do [que] fazer. Por que planejamos? De onde vem essa necessidade, ou seria, capacidade humana? É possível trabalho docente sem planejamento, ou onde este ocupe um lugar irrisório/burocrático/pragmático no tempo de trabalho?

## **2.5 Perspectiva ontológica do planejamento dentro da especificidade no trabalho educativo**

Ao produzir uma natureza humanizada à medida que cria meios de satisfazer suas necessidades, mesmo as mais básicas, as novas necessidades que decorrem desse processo significam que não somente a natureza foi transformada, mas o próprio ser humano. Isto é, posto que “a natureza fora do homem constitui a natureza do próprio homem” (MARX, 2004, p. 84), a transformação objetiva é acompanhada pela transformação subjetiva.

A apropriação das objetivações humaniza o ser humano, pois enriquece a sua consciência e também a intencionalidade de suas ações. Assim, a maneira de ser e estar no mundo enriquece-se igualmente em decorrência do processo de humanização do ser humano.

Sendo o trabalho atividade consciente de transformação da natureza, não há uma transformação mediada pelo instinto. O instinto não transforma, adapta. Assim, entendendo o trabalho educativo como ação consciente de transformação da natureza humana, é claro que o processo educativo é imbuído de intencionalidade. Dessa forma, o enriquecimento do trabalho educativo é diretamente proporcional ao enriquecimento dessa intencionalidade. Ou seja, o trabalho educativo se complexifica à medida que a intenção que o sustenta também se sofisticava.

Por exemplo, se tenho a tarefa de informar que é preciso apagar a luz ao deixar determinado ambiente por ela iluminada, essa tarefa pode ser facilmente cumprida colocando um aviso na saída da sala e comunicar aos usuários essa necessidade. Mesmo que essa tarefa precise ser repetida algumas vezes, isso não a complexifica. Mas se a pretensão é conscientizar que o uso inadequado da energia elétrica pode causar danos dificilmente reparáveis, inicialmente para o grupo próximo e depois para toda humanidade, não serão avisos nas paredes e recados que darão conta dessa tarefa. Por sua vez, a complexidade dessa intenção só pode acontecer mediante a apropriação do conhecimento acerca da energia elétrica, do seu uso, das consequências do uso exagerado, o que se pode fazer para amenizar tais consequências etc.

Podemos dizer que apenas informar sobre a necessidade de apagar a luz ou

conscientizar sobre o uso adequado da energia elétrica é uma “decisão entre alternativas”. Lukács suscita a reflexão acerca da intencionalidade do trabalho a partir da perspectiva da decisão entre alternativas.

O caráter teleológico do trabalho, a prévia ideação, torna possível ao ser humano perceber a realidade como um conjunto de possibilidades, de alternativas, de escolhas. Nesse sentido, o por teleológico do trabalho, que se manifesta inicialmente no campo das ideias – mas que está diretamente ligado às situações concretas que a vida coloca aos indivíduos e às formações sociais como um todo – , constrói uma série de alternativas. Ou seja,

Quando o homem primitivo escolhe, de um conjunto de pedras, uma que lhe parece mais apropriada aos seus fins e deixa outras de lado, é óbvio que se trata de uma escolha, de uma alternativa. E no exato sentido de que a pedra, enquanto objeto em-si-existente da natureza inorgânica, não estava, de modo nenhum, direcionada, em sua forma, tornar-se instrumento deste por. Também é óbvio que a grama não cresce para ser comida pelos bezerros e estes não engordam para fornecer carne que alimenta os animais ferozes. Em ambos os casos, porém, o animal que come está ligado biologicamente ao respectivo tipo de alimentação e esta ligação determina a sua conduta de forma biologicamente necessária. Por isso mesmo, aqui a consciência está determinada num sentido unívoco: é um epifenômeno, jamais será uma alternativa. Ao contrário, a escolha da pedra como instrumento é um ato de consciência que não tem mais caráter biológico. Mediante a observação e a experiência, isto é, mediante o reflexo e a sua elaboração na consciência, devem ser identificadas certas propriedades da pedra que a tornem adequada ou inadequada para a atividade pretendida. Quando olhado do exterior, este ato extremamente simples e unitário que é a escolha de uma pedra é, na sua estrutura interna, bastante complexo e cheio de condições (LUKÁCS, s.d., p. 17).

O excerto do texto *O trabalho* de Lukács não somente ilustra o exemplo da luz em relação à escolha por determinado objetivo do processo educativo, mas também salienta, e de modo bastante claro, que “[...] para a realização do trabalho ele [o ser humano] deve conhecer a legalidade fundamental do processo, caso contrário, a sua ação não atingiria o fim proposto” (VAISMAN, 2010, p. 47).

Ao considerar, no trabalho, os aspectos da relação entre produto, ato de produção e consumo, o trabalho docente permeia duas modalidades suscitadas por Saviani (1992).

A primeira é aquela em que o produto se separa do produtor. Isso acontece por conta do intervalo entre o ato de produção e o consumo. A segunda compreende aquelas atividades em que o produto não se separa do ato de produção. Nesse caso, não existe intervalo entre a produção e o consumo.

Essa reflexão que envolve o produtor, a produção e o consumo se estabelecem a partir da discussão que Saviani empreende, embasado em Marx, sobre o caráter não-material<sup>13</sup> do trabalho educativo. Essa modalidade de trabalho se apresenta na medida em que a produção de conhecimentos, costumes, hábitos, são também resultados da atividade humana, assim como os instrumentos. De certo que não existe materialidade numa dessas produções, mas elas existem.

O momento do trabalho docente que é caracterizado pela segunda modalidade. É o ato de ensino por excelência. Segundo Saviani (1992, p. 20),

[...] a atividade de ensino, a aula, por exemplo, é alguma coisa que supõe, ao mesmo tempo, a presença do professor e a presença do aluno. Ou seja, o ato de dar aula é inseparável da produção desse ato e de seu consumo. A aula é, pois, produzida e consumida ao mesmo tempo (produzida pelo professor e consumida pelos alunos).

O ato de ensino é o momento em que o professor intervém direta e intencionalmente no processo de humanização de seus alunos. Porém, essa, como todas as outras ações humanas, tem um por teleológico, ou seja, uma projeção mental que antecipa a ação, por isso é intencional. No caso do trabalho docente, a complexidade que permeia essa ação, prescinde de igual complexidade na organização mental da mesma. Isso significa que a centralidade do ensino é sustentada por outras ações de igual importância.

Referimo-nos aqui ao planejamento:

[...] 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.

---

<sup>13</sup> Este conceito tem por base a discussão realizada por Marx em: MARX. K. O Capital: Livro I, capítulo VI (inédito). São Paulo: Ed.Centauro, 2004.

No fim do processo de trabalho obtém-se um resultado que já no início deste existiu na imaginação do trabalhador, e portanto idealmente (MARX, 1996, 298).

O que diferencia o processo educativo em geral do trabalho docente é que, antes de ensinar, o professor constrói um caminho, um percurso, isto é, um planejamento de forma que o resultado almejado (construído mentalmente) possa ser alcançado. Para tanto, o professor precisa ter plena consciência do que pode alcançar ao final do processo de trabalho. Não basta saber que ensina algo, precisa saber por que, a quem, o quê, para quê, de modo que a intenção do ato educativo se torne consciente.

O trabalho docente “[...] é uma atividade consciente e sistemática, em cujo centro está a aprendizagem ou o estudo dos alunos sob a direção do professor” (LIBÂNEO, 1991, p. 222). Ao manter uma relação consciente com o seu trabalho, o professor é impulsionado a explicitar sua intencionalidade pedagógica: “Em outras palavras, não basta formar indivíduos, é preciso saber para que tipo de sociedade, para que tipo de prática social o educador está formando os indivíduos. [...] [a prática pedagógica] precisa ser intencionalmente dirigida pelo educador desde o início do processo educativo” (DUARTE, 1996, p. 51-52). Em outros termos,

[...] o planejamento é uma atividade de reflexão acerca das nossas opções e ações; se não pensarmos detidamente sobre o rumo que devemos dar ao nosso trabalho, ficaremos entregues aos rumos estabelecidos pelos interesses dominantes na sociedade. A ação de planejar, portanto, não se reduz ao simples preenchimento de formulários para controle administrativo; é, antes, a atividade consciente de previsão das ações docentes, fundamentadas em opções político-pedagógicas e tendo como referência permanente as situações didáticas concretas [...] (LIBÂNEO, 1991, p. 222).

Diante dessa reflexão, concordamos com Della Fonte e Loureiro (2013, p. 117) quando sinalizam que “[...] o planejamento educacional será sempre uma permanente tomada de decisões que se nutre da relação tensa e complementar entre teoria e prática (longe de se apresentar como diluição ou identificação); entre realidade e possibilidade; entre causalidade e casualidade”. Nosso esforço neste momento é detalhar essa indicação.

O trabalho é uma atividade prática de transformação. Em toda atividade, existe a

consciência dos seres humanos, pois todo trabalho tem um por teleológico, ou seja, uma finalidade. Esta finalidade é uma ideia previamente estabelecida. Tal fato possibilita ao ser humano visualizar o resultado desejado antes de sua ação. Esta atividade de construção mental prévia do objetivo da ação é o que chamamos de pensamento. Logo, toda atividade humana é pensada.

Todavia, não se pode considerar o pensar que está contido em todas as ações humanas de forma igualitária. Cada atividade exige um tipo diferente de projeção mental, levando em consideração a complexidade de sua concretização. Pois, segundo Malacarne (2014, p. 62), “quanto mais complexa é a realidade, mais requerida é a capacidade de abstração da atividade humana, portanto, mais necessário o esforço analítico na orientação da prática”.

As atividades da vida cotidiana requerem do indivíduo certa espontaneidade nas ações. Logo, o pensamento nessa esfera da vida é mais simples, determina a prática imediata, isto é, um pensamento empírico. O desenvolvimento desse tipo de pensamento acontece na própria vida cotidiana e a partir das relações sociais e com os bens culturais produzidos nessa esfera.

Porém, como diz Agnes Heller, a vida não se limita ao viver cotidiano e o desenvolvimento deste acontece a partir de momentos que estão em outra esfera da vida, os âmbitos não-cotidianos. Se as ações humanas são mais complexas e desenvolvidas nessa esfera da vida, assim o é o pensamento. Para que o ser humano alcance esse outro pensar, é preciso, de acordo com Malacarne (2014), transpor a forma primária de pensar, que engloba o conhecimento imediato e conduzir as nossas ações por meio do pensamento teórico.

O pensamento teórico é uma atividade humana que se dá nas esferas não-cotidianas da vida e produzem resultados mais elaborados e complexos em relação ao pensamento empírico, apesar de ter nele o seu ponto de partida. Em consonância, o por teleológico das atividades não-cotidianas tem por articulação o pensar teórico.

Com isso, é possível entender que a teoria não é qualquer pensamento, e sim, “[...] a reprodução ideal do movimento real do objeto pelo sujeito que pesquisa: pela teoria, o sujeito reproduz em seu pensamento a estrutura e a dinâmica do objeto que pesquisa” (NETTO, 2011, p. 21).

Essa explicação, extraída do livro “Introdução ao método de Marx” de José Paulo Netto, trata do pensamento marxiano sobre a teoria e refere ao sujeito que pesquisa por ser direcionado a tais questões. O autor diz a partir de Marx que o pensamento existe a partir de uma realidade concreta, mas não se limita a ela, no sentido de que teorizar a respeito de determinado objeto é ir além das aparências, do que está posto, é buscar a essência.

O trabalho docente é uma atividade não-cotidiana e, com isso, exige do professor um pensar teórico. O abismo se constrói quando a atividade docente – ou seja, sua prática – é distanciada desse aspecto teórico, limitando-se ao viver cotidiano, logo ao pensamento imediato. Nesse caso, o trabalho docente é reduzido a objetivos imediatos, a um agir pragmático, fica mergulhado num mundo de aparências. Com tudo isso, o que significa o planejar nessa caracterização do trabalho do professor? Podemos, sem exagero, assemelha-lo à organização de uma pessoa que vai ao supermercado: conferir o melhor dia para comprar, o que está em falta na dispensa, a qual supermercado irá etc.

Não estamos aqui, de forma alguma, negando a existência e a importância do planejar no cotidiano. Até porque, “o acúmulo de conhecimentos mais simples foi e é o gérmen para a construção de um conhecimento mais complexo, portanto, de um pensar teórico” (MALACARNE, 2014, p. 58). A intenção aqui é olhar para o planejamento dentro do trabalho docente como uma atividade que, imprescindivelmente rotineira, exige do professor uma suspensão da vida cotidiana. Em outros termos, o planejar é uma atividade rotineira no trabalho docente, mas não é cotidiana.

O trabalho docente é uma atividade eminentemente prática, assim como qualquer outra atividade humana. Entretanto, a prioridade ontológica da prática sobre a teoria, em se tratando de uma concepção materialista, não o torna uma atividade exclusivamente prática. Isso porque, essa desarticulação entre teoria e prática promovida/discutida por outras concepções da educação<sup>14</sup>, decorre numa prática esvaziada, pois não alcança o pensar teórico.

Ora, toda atividade humana é construída primeiro mentalmente (na relação com o concreto) para depois ser concretizada, isso é a capacidade de antecipar em pensamento

---

<sup>14</sup> Consultar as obras de Donald Schön, (2000) e Maurice Tardif, (2000) e (2002) para as concepções do Professor Reflexivo e da Epistemologia da Prática.

o que se deseja realizar. Porém, o pensamento teórico não é uma mera projeção mental do realizável. Assim, a teoria não pode ser reduzida à capacidade humana de pensar.

O pensamento teórico é a busca pela essência de determinado fenômeno. A articulação com a prática, não somente como ponto de partida, precisa existir para que tal pensamento não se estagne na contemplação. De modo que a prática desarticulada da teoria é puro espontaneísmo. Saviani explica a articulação entre teoria e prática a partir da perspectiva marxista, chamada por Gramsci de filosofia da práxis, que se empenha em integrar teoria e prática.

[...] é um movimento prioritariamente prático, mas que se fundamenta teoricamente. Alimenta-se da teoria para estabelecer o sentido, para dar a direção à prática. Então a prática tem primado sobre a teoria, na medida em que é originante. A teoria é derivada. Isso significa que a prática é, ao mesmo tempo, fundamento, critério de verdade e finalidade da teoria. A prática, para desenvolver-se e produzir suas consequências, necessita da teoria e precisa ser por ela iluminada (SAVIANI, 2007, p.108).

Nesse sentido, o trabalho docente envolve essa relação, que não pode ser desarticulada, pois a prioridade ontológica da prática sobre a teoria não deve ser entendida com o abandono desta. A intenção da atividade docente, como é possível perceber na articulação entre teoria e prática, está em constante relação com a realidade. Não existe por teleológico, não há pensamento que não seja a partir da realidade concreta. Entretanto, a capacidade de transformação a partir do trabalho cria a possibilidade, o por vir, tanto da natureza quanto do ser humano. Como afirma Gramsci (1987, p. 38), “digamos, portanto, que o homem é um processo, precisamente o processo de seus atos”.

Diante disso, o planejamento docente está constante e diretamente ligado à realidade – o que é o ser humano – e à possibilidade – o vir a ser do humano. Assim, retomamos mais uma vez a necessidade de conhecer a realidade para que possamos efetivar sua transformação.

E o trabalho docente, como uma posição teleológica secundária, tem a transformação da consciência de outros seres humanos como objetivo. Para tanto, ao planejar o ato de ensino, o professor precisa ter consciência dessa possibilidade/ potencialidade de seu

trabalho. Por seu turno, isso só é possível conhecendo bem a realidade em que se encontra, para se reconhecer nela os germens de sua transformação. Nesse sentido, o planejar docente se alimenta da tensão entre a realidade tal como é e o horizonte de uma realidade transformada. Em outros termos, “não adianta fazer previsões fora das possibilidades humanas e materiais da escola, fora das possibilidades dos alunos. Por outro lado, é somente tendo conhecimento das limitações da realidade que podemos tomar decisões para superação das condições existentes” (LIBÂNEO, 1992, p. 224).

Como já afirmado, o trabalho docente é uma atividade que se dá no âmbito não-cotidiano da vida. Ainda sim, como qualquer outra atividade humana não-cotidiana, o trabalho docente existe na cotidianidade e é por ela também interferida<sup>15</sup>. Existe na vida humana uma tênue tensão entre causalidade (o que existe de regular e é passível de ser previsto) e a casualidade (contingências/fatos acidentais, exemplo: questões climáticas, greve de ônibus, manifestações, doenças etc.).

O trabalho docente não pode ser guiado pelas casualidades. Podemos pensar nas casualidades como uma característica da vida cotidiana. De acordo com Heller (1992, p. 30), “jamais é possível, na vida cotidiana, calcular com segurança científica a consequência possível de uma ação”. Isso porque, outra característica da cotidianidade é o fato de o ser humano atuar sobre a base da probabilidade. Isto significa que, a partir do pensamento empírico, consideramos determinadas possibilidades em nossas ações. O fracasso dessas determinações probabilísticas é chamado por Heller de “catástrofes da vida cotidiana”. A autora exemplifica ações na quais utilizamos tais considerações:

[...], por exemplo, ao cruzar a rua: jamais calculamos com exatidão nossa velocidade e aquela dos veículos. Até *agora* nunca fomos parar debaixo de um carro, embora isso possa ocorrer; mas se, antes de atravessarmos, resolvêssemos realizar cálculos cientificamente suficientes, jamais chegaríamos a nos mover (HELLER, 1992, p. 31 – grifo da autora).

O trabalho docente, sendo atividade humana que acontece no âmbito não-cotidiano da vida, não carrega tais considerações probabilísticas. Aquilo que objetiva a atividade docente não pode ser orientado “[...] por avaliações probabilísticas suficientes para que se alcance o objetivo visado”. Isso porque “o pensamento cotidiano orienta-se para a

---

<sup>15</sup> A medida da interferência da cotidianidade no trabalho docente implica da relação pensamento empírico e pensamento teórico discutido anteriormente.

realização de atividades cotidianas e, nessa medida, é possível falar de unidade *imediata* de pensamento e ação na cotidianidade. As ideias necessárias à cotidianidade jamais se elevam ao plano da teoria, [...]” (HELLER, 1992, p. 31 – grifos da autora).

Nesse sentido, o planejamento da atividade docente é muito mais do que lidar probabilisticamente com as “catástrofes”, assim como com as causalidades naturais. Sendo o trabalho docente responsável pela socialização das *objetivações genéricas para-si*, o planejamento de tal atividade se ancora em causalidades postas, construídas a partir da mais complexa teleologia.

A partir disso, é possível compreender as duas relações implícitas ao planejar docente: ato individual e coletivo. O planejamento de ensino aprendizagem é o ato estritamente de um professor. Todavia, há uma coletividade que o sustenta (ele não é isolado). Isso pode ser compreendido, pelo menos, a partir de dois horizontes. O primeiro, sugerido por Marx, diz respeito ao caráter social mesmo de atividades realizadas por uma única pessoa. Podemos, assim, pensar que o ato de planejar é realizado por um professor individual, mas nessa ação, estão presentes a herança de teorias e práticas educativas, crenças e hábitos, que foram construídos anteriormente a ele e se fazem presentes em sua ação individual de formas diversas. Porém, para além da referência à genericidade humana, o planejamento no contexto escolar precisa também ser coletivo. A tarefa individual de planejar precisa estar articulada com ações e projetos coletivos da instituição. Caso contrário, não é possível construir uma unidade e coesão do trabalho educativo e a função da escola se esvazia na pulverização de intencionalidades individuais e desarticuladas de seus profissionais. O caráter coletivo do planejamento escolar se expressa em vários momentos como reuniões entre professores responsáveis pela mesma matéria de ensino, de professores da mesma área de conhecimento, encontros de todos os professores e profissionais que atuam na escola, por exemplo.

O planejamento é um processo permanente de tomada de decisões; ressalta-se, no entanto, que essas decisões não são necessariamente exclusividade do professor; podem integrar os vários membros da comunidade escolar, como estudantes e as famílias. Assim, o planejamento participativo aparece como um desafio para a escola ao incluir novos modelos de pensar, decidir, agir entre os diferentes sujeitos que a constituem. Nesse sentido, a experiência de democracia atravessa a plenitude do trabalho educativo escolar. Afinal, ao incluir e, ao mesmo tempo, transcender ações individuais de

diferentes sujeitos, o espaço escolar evoca o exercício da participação, diálogo, cooperação e construção coletiva.

Contudo, no contexto de um trabalho alienado e alienante, a riqueza do planejar no trabalho do professor se esvai. As responsabilidades atribuídas à escola tornam o trabalho do professor um emaranhado de tarefas. A participação mais ativa do professor em aspectos além dos pedagógicos é, de certo modo, positiva. A quimera dessa história se revela no tempo de trabalho do professor e em como esse tempo está organizado.

Insuflado de aulas, o tempo que resta – é sim, que resta, numa jornada de trabalho muitas vezes 70% preenchida com aulas – para atividades extraclasse é insuficiente, acarretando, assim, uma sobrecarga de trabalho. Tal cenário caracteriza o processo de intensificação do trabalho docente. De acordo com Duarte (2010, p. 4),

[...] a intensificação do trabalho docente está registrada como tendência do trabalho docente da atualidade, em várias pesquisas, não importando o nível ou as etapas, ou seja, está presente no trabalho dos professores da educação superior (graduação e pós-graduação) e na educação básica (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio).

Além do número exagerado de aulas, a quantidade de funções assumidas pela escola pública leva o professor a ter que desempenhar papéis que fogem à sua formação: agentes públicos, assistentes sociais, psicólogos etc. Junto a isso, a imposição e sobrecarga de atividades e tarefas, imposição de projetos impostos pela Secretaria de Educação, cobrança e pressão por resultados, mecanismo de controle do trabalhador (de forma individual: aquele professor que faltar menos recebe bônus, e também, institucional: a escola recebe verba se não apresentar retidos ou evadidos), baixo salário dos professores e perda do poder aquisitivo, falta de tempo que acarreta em deficiência de investimentos em qualificação e que implica em insuficiência de tempo para planejamento e organização do trabalho pedagógico, ausência de trabalho coletivo na escola, são elementos apontados por Lourencetti (2006) como responsáveis pela intensificação do trabalho do professor.

Situado na esfera do trabalho imaterial e improdutivo, o trabalho do professor tem seu processo de intensificação conduzido por caminhos diferentes daquilo que acontece com o trabalho fabril. Barbosa (2009) cita dois elementos que compõem essa diferença: o trabalho do professor tem certa autonomia e não produz diretamente mais-valia; enquanto o trabalho fabril é totalmente mecânico e a produção de mais-valia é direta.

Nesse sentido, a partir de Basso, Barbosa (2009, p. 51) afirma “[...] que o controle do trabalho do professor se dá pela falta de qualificação profissional” e não pela falta de autonomia na execução do seu trabalho. E ainda podemos pensar que a autonomia na execução do trabalho do professor é exaurida pela falta de qualificação em sua formação.

O fenômeno de intensificação do trabalho docente repercute no planejamento de ensino-aprendizagem. Como um ato que aglutina a tensão e complementaridade entre teoria e prática, causalidade e casualidade, realidade e possibilidade, esse planejamento é esvaziado pela inflação de tarefas a serem cumpridas pelo docente, torna-se pragmático e tem arrancado o seu caráter mediador entre teoria e prática, rende-se aos improvisos e casualidades de ações individuais, não projeta a possibilidade de mudança, apenas afirma o que já existe. Com isso, a complexidade do trabalho docente é rebaixada ao nível de uma ação eminentemente cotidiana, espontânea, de reações imediatas, não conscientes e fragmentadas.

Em tempos de neoliberalismo nos quais a flexibilidade, o “multifuncionalismo” ou a “polivalência” são características indispensáveis ao trabalhador, “o artifício da multivariada de funções impostos ao professor que trabalhe com diferentes temas, métodos e perspectivas, ou seja, uma ‘diversificação de habilidades’ impinge-lhe uma desqualificação intelectual por meio da dependência cada vez maior do planejamento de *experts*” (BARBOSA, 2009, p. 49).

## CAPÍTULO 3

### PARÂMETROS LEGAIS DO PLANEJAMENTO NO TRABALHO DOCENTE

Este capítulo foi elaborado principalmente a partir das contribuições de João Antônio Cabral Monlevade (2000) e Jarbas de Paula Machado (2010). Os textos utilizados são muito ricos a respeito do percurso histórico da luta por melhores condições salariais e de jornada de trabalho dos trabalhadores da educação. Da amplitude dos dados e das reflexões desses autores, pinçamos algumas informações mais vinculadas ao tema desta dissertação.

Algumas tentativas isoladas em legislar a respeito da jornada de trabalho docente aconteceram ao longo da história. Entretanto, mudanças substanciais passaram a ocorrer a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988. Segundo Machado (2010), a valorização salarial do magistério, relacionada à qualificação do ensino e aos aspectos de financiamento, foi um dos temas mais discutidos na Assembleia Nacional Constituinte de 1987-88.

As lutas pela valorização do magistério público ganharam ainda mais força com a aprovação da carta magna da Previsão de um Piso salarial profissional, como consta no texto oficial, Art. 206, inciso V da Constituição de 1988:

Valorização dos profissionais do ensino, garantindo, na forma da lei, planos de carreira para o magistério público, com piso salarial profissional e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, assegurado regime jurídico único para todas as instituições mantidas pela União (BRASIL, 1988).

Além da menção ao piso salarial, dois importantes passos são dados em relação à valorização dos professores neste trecho do texto oficial: a garantia de um plano de carreira e o ingresso por concurso público de provas e títulos.

Todavia, este texto não contempla a perspectiva de profissionais da educação, limitando-se aos professores, “*profissionais do ensino*”, questão que mais adiante será superada. Segundo Machado (2010), já a partir de 1988 com o início dos debates para a elaboração da nova Lei de Diretrizes e Bases para Educação Nacional, passou a se configurar um espaço de luta para superação do teor genérico da Constituição Federal

de 1988.

A implantação de um piso salarial e, como alguns debates pretendiam de abrangência *nacional*, sempre esbarrava na questão do financiamento. Sobre esse motivo, Machado (2010, p. 32) suscita o favorecimento da iniciativa privada pelos legisladores, afirmando que

Aos privatistas não interessava a fixação de um PSPN [Piso Salarial Profissional Nacional], nem tampouco propostas ligadas a dedicação exclusiva dos professores da rede pública, uma vez que isso dificultaria a existência de **subempregos**, de **multijornadas** de trabalho e, por fim, a contratação de professores com baixos salários (grifos nossos).

O texto Constituinte não trata especificamente da composição da jornada de trabalho dos professores, ficando, até então, a cargo de cada instância federativa de poder essa organização. Entretanto, a luta pela valorização dos professores, mesmo que tivesse até então como ponto central a questão do PSPN, não deixava de envolver a composição da jornada de trabalho. Pois, como afirma a relatora Maria Izabel Azevedo Noronha (Parecer CNE/CEB<sup>16</sup> Nº 18/2012, p. 7):

Logo, quando se afirma que vai se pagar certa quantia por determinado trabalho, há que se explicitar qual é a quantia e qual é o trabalho. O trabalho é tanto a quantidade de horas que se trabalha como é também a descrição dessas mesmas horas, ou seja, de como elas se dividem, dentro ou fora da sala de aula.

Não há sentido e nem possibilidade lógica em se afirmar que será pago determinado valor a um profissional sem que se diga a que se refere este valor.

Diante disso e para os fins desta pesquisa, daremos destaques a alguns pontos dessa luta que remetem à composição da jornada de trabalho dos professores, bem como às definições de sua atividade profissional presentes em documentos legais dos âmbitos federal, estadual e municipal.

No calor dos debates e já próximo à formalização legal do novo texto da LDB, o

---

<sup>16</sup> CNE – Conselho Nacional de Educação / CEB – Câmara de Educação Básica: “As atribuições do Conselho são normativas, deliberativas e de assessoramento ao Ministro de Estado da Educação, no desempenho das funções e atribuições do poder público federal em matéria de educação, cabendo-lhe formular e avaliar a política nacional de educação, zelar pela qualidade do ensino, velar pelo cumprimento da legislação educacional e assegurar a participação da sociedade no aprimoramento da educação brasileira. Compete ao Conselho e às Câmaras exercerem as atribuições conferidas pela Lei 9.131/95, emitindo pareceres e decidindo privativa e autonomamente sobre os assuntos que lhe são pertinentes, cabendo, no caso de decisões das Câmaras, recurso ao Conselho Pleno”.

[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=14303%3Acne-atribuicoes&catid=323%3Aorgaos-vinculados&Itemid=754](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=14303%3Acne-atribuicoes&catid=323%3Aorgaos-vinculados&Itemid=754). Acesso em 19/10/2014 as 19:32.

ministro Murflio Hingel foi convidado para instalar o Fórum Permanente de Valorização do Magistério e Qualidade da Educação (FVM). Em 8 de junho de 1994, a criação do Fórum incita, entre outros pontos, as discussões a respeito da composição da jornada de trabalho do professor e, como afirma Monlevade (2000, p. 158, grifo nosso),

**Todos eram unânimes em reconhecer que a dupla jornada e o multi-emprego são a causa principal da perda de qualidade do ensino.** Acontece que uma jornada integral de 40 horas semanais com 20 a 25 horas de docência significa abertura de milhares de novos postos de trabalho para professores que iriam ocupar as horas-aula liberadas para horas-atividade dos colegas (e muitas vezes estes professores simplesmente não existem como no caso de disciplinas de ciências exatas), provocando uma quase duplicação de despesas com a folha de pagamento. Ora, melhorar salário e contratar mais professores de uma só vez seria um desafio impraticável, argumentavam o CONSED e a UNDIME<sup>17</sup>. A CNTE e outros retrucavam: será que os recursos arrecadados vinculados à educação estão sendo aplicados corretamente? Ou, não haverá muitos professores disponíveis, já na folha de pagamento e com desvio de função? Daí ter sido adotado o critério de “25 alunos por professor no sistema”, como elemento regulador do embate “verbas versus salários”.

Diante da dificuldade de implantação tanto do piso quanto de uma jornada de trabalho que garantisse o tempo extraclasse, viu-se a necessidade de um Acordo Nacional “[...] com as diretrizes teóricas e práticas para a implantação dos Novos Planos de Carreira [...]” (MONLEVADE, 2000, p. 158).

Por isso, no último dia da Conferência Nacional de Educação para Todos, marcada para acontecer do dia 28 de setembro ao dia 2 de outubro de 2004, o Acordo Nacional teve sua redação fechada e assinada pelos participantes da Conferência e, em 15 de outubro, foi transformado num Pacto Nacional. Entre outros apontamentos, a composição da jornada de trabalho foi abordada da seguinte maneira:

[...] regime de trabalho de quarenta horas semanais, em que, pelo menos, 25% do tempo seja destinado a trabalho extra-classe, como planejamento, preparação de material, ações junto às famílias e à comunidade, pesquisa, formação continuada e atualização ou outras atividades requeridas pelo projeto pedagógico da instituição educacional (MONLEVADE, 2000, p. 166).

Como se percebe, esta versão foi bem diferente do texto oficial produzido pela Comissão de Diretrizes Nacionais de Carreira da CNTE, publicado em janeiro de 1993,

<sup>17</sup> CONSED é a sigla para Conselho Nacional de Secretários da Educação (site: <http://www.consed.org.br/>); já UNDIME refere-se à União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (site: <http://undime.org.br/>).

como anexo da Revista de Educação da CNTE, registrado como “Quarta Versão”<sup>18</sup>, no qual constava no Art. 5, que versava sobre o que os planos de carreira assegurarão aos profissionais do ensino básico, os seguintes direitos: “IV - jornada de trabalho de, no máximo, 40 (quarenta) horas semanais, com estímulo à dedicação exclusiva, admitida a jornada mínima de 20 horas, garantindo o direito de 50% (cinquenta por cento) de horas atividades para os docentes em qualquer regime” (apud MONLEVADE, 2000, p. 136). Tal questão é retomada no mesmo documento no Art. 8 que dispõe:

É assegurado ao profissional docente em exercício de sala de aula, em qualquer regime de trabalho, destinar 50% (cinquenta por cento) da carga horária semanal para atividades extra-classe.

PARÁGRAFO ÚNICO - As atividades de que se trata o caput deste artigo serão cumpridas, de forma coletiva ou individual, integralmente dentro do sistema escolar.

A nova LDB (que começou a ser tramitada em 1988) teve, em 28 de junho de 1990, o texto do relatório redigido pelo então relator o Deputado Jorge Hage do PMDB-BA, votado e aprovado. O texto que trata da carreira dos profissionais da educação, no art. 100, inciso XIV, dispunha que o “regime de trabalho **preferencial** de 40 horas semanais, com, no máximo 50% do tempo em regência de classe e o restante em trabalho extra-classe, **com incentivo** para dedicação exclusiva e, admitido, ainda, como mínimo, o regime de 20 horas” (apud MONLEVADE, 2000, p. 143, grifos nossos).

De acordo com Monlevade (2000), mesmo o Fórum considerando um avanço, foram sugeridas emendas ao texto, inclusive para esse inciso do Art. 100. É importante a citação completa deste texto, principalmente por conta das justificativas apresentadas.

Ao art.100, XIV: “Regime de trabalho de 40 horas semanais **com prioridade** para dedicação exclusiva e admitindo-se outras formas de regime, a critério dos respectivos sistemas de ensino com, no máximo, 50% do tempo em regência de classe e o restante em trabalho extra-classe”.

Justificativa:

O regime de 50% de horas-atividades na jornada do professor deve-se estender a qualquer jornada e não somente valer para a jornada integral de 40 horas, admitindo-se a gradualidade de sua implantação, em termos de percentagem aplicável aos professores de todos os níveis.

Se os 50% de horas-atividades ficam restritas aos professores de 40 horas, poderão os poderes públicos, por uma questão de economia, não universalizar ou até dar preferência a jornadas parciais para se verem desobrigados do dever da concessão das horas-atividades. **Ora, entendemos que é parte intrínseca de qualquer jornada do**

<sup>18</sup> 4ª Versão - Anteprojeto de Lei: Fixa Diretrizes Gerais Para Planos de Carreira dos Profissionais do Ensino Básico da União, dos Estados, Distrito Federal e Municípios (MONLEVADE, 2000, p. 137).

**professor o tempo a ser dedicado à preparação das aulas, à avaliação dos exercícios escolares, ao reforço de aprendizagem, à reciclagem profissional, ao trabalho coletivo de planejamento de ensino e de reflexão sobre educação, a cursos, seminários e outras atividades que não tem sentido serem feitas gratuitamente, porque são trabalho** (apud MONLEVADE, 2000, p. 144 – grifo nosso).

As ressalvas feitas ao texto do relator demonstram importantes aspectos da luta por melhores condições de trabalho para os professores e, em consequência, para a qualidade da educação ao requerer o regime de trabalho de 40 horas semanais priorizando a dedicação exclusiva do docente. Outros regimes de trabalho serão aceitos, se necessário, até a implantação completa das 40 horas com dedicação exclusiva. O tempo de, no máximo, 50% do regime de trabalho para atividades extraclasse são consideradas intrínsecas ao trabalho do professor e, por isso, não tem sentido serem feitas gratuitamente.

Em 13 de maio de 1993, novo texto do projeto da LDB põe abaixo as intenções do escrito em 1990; nas palavras de Monlevade (2000, p. 150), dá um golpe certeiro nas horas-atividades (art. 93, incisos XI e XII): “XI - regime de trabalho de, no mínimo, 20 horas semanais, adotando preferencialmente o de 40 horas e incentivos para a dedicação exclusiva; XII - tempo destinado para atividades extraclasse definido pelo respectivo sistema de ensino”.

Sobre a caracterização da atividade docente, depois de um longo e denso período de lutas, em 20 de dezembro de 1996 foi sancionada pelo presidente Fernando Henrique Cardoso a Lei 9.394 que estabelece a Lei de Diretrizes e Bases para Educação Nacional, em cujo art. 13 atribui as funções dos professores:

- I - participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
- II - elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
- III - zelar pela aprendizagem dos alunos;
- IV - estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento;
- V - ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional;**
- VI - colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade (grifo nosso).

A LDB garantia ao professor um tempo dedicado ao planejamento, à avaliação e ao

desenvolvimento profissional. Entretanto, não mencionava em que tempo isso se realizaria. Esse silêncio oficializava aos professores trabalho além de sua jornada, levando para casa atividades de planejamento e avaliação, por exemplo.

No art. 67 da LDB, que dispõe sobre a valorização dos docentes, atribuindo aos sistemas de ensino o dever de assegurar-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público, também versa acerca desse tempo do trabalho docente que se faz além da aula:

- I - ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos;
  - II - aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim;**
  - III - piso salarial profissional;
  - IV - progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho;
  - V - período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho;**
  - VI - condições adequadas de trabalho
- § 1º A experiência docente é pré-requisito para o exercício profissional de quaisquer outras funções de magistérios nos termos das normas de cada sistema de ensino. (Parágrafo único transformado em § 1º pela Lei nº 11.301, de 10/5/2006) (grifo nosso).

Além do direito de ser licenciado para aperfeiçoamento profissional continuado, é garantido no texto do inciso V deste artigo um “período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho”.

Desde a Constituição de 1988, além das questões anteriormente citadas, muitas lutas foram travadas até que a Lei Federal 11.738/2008, que institui o piso salarial nacional para profissionais do magistério público da educação básica, fosse aprovada.<sup>19</sup> E mesmo que a aprovação não signifique sua plena materialização, em termos históricos, a Lei do Piso é uma conquista que resultou de uma densa luta dos trabalhadores da educação em busca de seu reconhecimento e valorização que, somente no século XXI, teve condições objetivas para se efetivar (FERNANDEZ; RODRIGUEZ, 2011).

Mesmo que vários textos tentassem unificar a organização do tempo da jornada de trabalho do professor, antes da Lei do Piso cada instância federativa de poder se organizava de forma independente, fato que ocasionava muitas disparidade e

---

<sup>19</sup> Para detalhar os embates políticos e legais que tornaram a Lei do Piso possível, consultar Monlevade (2000) e Machado (2010).

arbitrariedades por parte do poder público no que diz respeito a alguns parâmetros mínimos a serem assegurados.

A Lei do piso, entre outros objetivos, regulamenta a jornada de trabalho dos docentes devendo ser de, no máximo, 40 horas semanais (§ 1º do Art. 2). E no § 4º do art. 2, dispõe que “[...] na composição da jornada de trabalho, observar-se-á o limite máximo de 2/3 (dois terços) da carga horária para desempenho das atividades de interação com os educandos”.

Em termos de composição da jornada de trabalho, é realmente um avanço. Pois como constatamos na breve descrição histórica dessa luta, a menção às 40 horas semanais vem sendo feita pelo menos desde a década de 1990. Então, quase 20 anos depois é que se consegue a aprovação de uma Lei Federal que oficialize o máximo de horas trabalhadas por semana.

No que tange à composição dessa jornada, é importante o estabelecimento oficial de, no máximo, 2/3 (dois terços) de atividades de interação com educandos, já que com isso o restante fica assegurado para as atividades outras que compõem o trabalho docente.

A importância da valorização do docente é largamente mencionada nos textos legais, como podemos conferir também no Parecer CNE/CEB Nº 18/2012:

Este Parecer não tem o objetivo de aprofundar-se nesta questão, mas é necessário compreender a educação em sua especificidade, qual seja, a de formar pessoas e não objetos. É nesta perspectiva que o trabalho do professor precisa ser compreendido e valorizado. **Ele é o elemento mais importante do processo educativo.** Seu trabalho é determinante para a qualidade de educação e contribui de forma decisiva para o desenvolvimento do país, em todas as suas dimensões. **Para que a atuação do professor possa corresponder à importância deste papel social, seu trabalho precisa ser valorizado** (p. 8 – grifo nosso).

Mesmo diante da promulgação da Lei do Piso, podemos observar formas diferentes de concretizar a divisão dos tempos na jornada de trabalho do professor. Exemplificamos, a seguir, o que ocorre em dois estados vizinhos ao Espírito Santo: Minas Gerais e Bahia.

No Estado de Minas Gerais, a Lei Nº 20.592 de 28 de dezembro de 2012 regulamenta o

Estatuto do magistério nesse Estado e dispõe no Art. 33 que a carga horária será de 24 horas semanais sendo assim caracterizadas no § 1º e 5º deste artigo:

§ 1º A carga horária semanal de trabalho do Professor de Educação Básica compreenderá:

I - dezesseis horas destinadas à docência;

II - oito horas destinadas a atividades extraclasse, observada a seguinte distribuição:

a) quatro horas semanais em local de livre escolha do professor;

b) quatro horas semanais na própria escola ou em local definido pela direção da escola, sendo até duas horas semanais dedicadas a reuniões.

§ 5º As atividades extraclasse a que se refere o inciso II do § 1º compreendem atividades de capacitação, planejamento, avaliação e reuniões, bem como outras atribuições específicas do cargo que não configurem o exercício da docência, sendo vedada a utilização dessa parcela da carga horária para substituição eventual de professores.

No Estado da Bahia, o Estatuto do magistério é regulamentado pela Lei Nº 8.261 de 29 de maio de 2002. Nesse Estado, o regime de trabalho é dividido em Regime de Tempo Integral (40 horas semanais) e Regime de Tempo Parcial (20 horas semanais), disposto no art. 44, incisos I e II respectivamente. No art. 58 é disposto sobre os critérios para distribuição do tempo de regime de trabalho:

§ 2º - A distribuição da carga horária do professor deverá ser feita, considerando:

I - as atividades em sala de aula – Regência de Classe;

II - as Atividades Complementares – AC, destinadas à preparação e avaliação do trabalho didático, às reuniões pedagógicas e ao aperfeiçoamento profissional;

III - as atividades de livre escolha – destinadas à preparação de aulas e a avaliação de trabalhos de alunos.

O Anexo VII desta Lei ilustra a distribuição de cada regime de trabalho dentro dos

critérios apontados no § 2º do art. 58:

**DISTRIBUIÇÃO DE CARGA HORÁRIA DO PROFESSOR**  
**VIGÊNCIA 01.01.2003**  
**JORNADA OBRIGATÓRIA PROFESSOR 20 HORAS PROFESSOR 40 HORAS**

JORNADA OBRIGATÓRIA	PROFESSOR 20 HORAS			PROFESSOR 40 HORAS		
	Regência de Classe	Atividade Pedagógica		Regência de Classe	Atividade Pedagógica	
Educação Especial e Séries iniciais do Ensino Fundamental	20 horas/semanais	---	---	40 horas/semanais	---	---
Séries finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio	14 horas/semanais	04 horas/semanais	02 horas/semanais	28 horas/semanais	08 horas/semanais	04 horas/semanais

Cabe aqui um breve comentário sobre o termo “Clientela” (presente no quadro do anexo VII § 2º do art. 58 da Lei Nº 8.261 de 29), acerca do qual Saviani (2007, p. 1253), ao analisar o Plano de Desenvolvimento da Educação, salienta

É, pois, uma lógica de mercado que se guia, nas atuais circunstâncias, pelos mecanismos das chamadas “pedagogia das competências” e “qualidade total”. Esta, assim como nas empresas, visa obter a satisfação total dos clientes e interpreta que, nas escolas, aqueles que ensinam são prestadores de serviço; os que aprendem são clientes e a educação é um produto que pode ser produzido com qualidade variável.

Há de se analisar com essa discussão, por exemplo, a afirmação da relatora do Parecer CNE/CEB 10/2012 de que o trabalho dos professores “[...] não está diretamente vinculado à valorização do capital, não representa um investimento capitalista na produção de mercadorias e, portanto, não produz mais-valia” (p. 12). Ela complementa que, ainda sim, o trabalho do professor é afetado pela forma de organização do sistema capitalista. A discussão engendrada por Saviani (2007) no trabalho citado anteriormente demonstra o quão diretamente ligado à valorização do capital a educação está.

Sobre essa questão, Monlevade (2000) relata que, desde o início das lutas em prol do PESP, a relação com os privatistas (capitalistas, donos dos meios de produção) era totalmente desfavorável aos professores:

Daí que um Piso Salarial que aumentasse o nível dos vencimentos dos professores públicos e um regime de trabalho em tempo integral eram veementemente combatidos pelos privatistas como medidas “irrealistas”, quando na realidade eles queriam defender seu “poder de

contratação” de professores – seu mercado cativo de mão de obra barata -com um artifício institucional (MONLEVADE, 2000, p. 125).

Essa questão também é apresentada por Machado (2010). O autor mostra que, com a expansão do sistema escolar brasileiro e o decorrente aumento no número de matrículas, a proletarização dos professores foi uma drástica consequência. E afirma que o progressivo e constante rebaixamento salarial e aumento do número de alunos por sala de aula foram os custos pagos pelos professores por essa conquista, processo aliado a deterioração das estruturas físicas das escolas e dos materiais escolares.

Nesse sentido, para Monlevade (2000, p. 63),

[...] assim como a fábrica evoluiu para a maquinaria e para a automação, o trabalho escolar, “mutatis mutandis”, cumpriu idêntico itinerário. O professor-operário, no meio de uma avassaladora inclusão de milhões de matrículas nos sistemas escolares primário e secundário, de 1950 a 1980, dobrou e até triplicou sua jornada, por pressão da demanda e/ou necessidade de sobrevivência. Este novo regime de trabalho impossibilitou, definitivamente, qualquer dedicação em preparar suas aulas e avaliar a produção dos alunos, cada vez mais numerosos. De manipulador do processo de ensino-aprendizagem, o professor passou a ser mais peça de um sistema a ponto de reduzir sua tarefa de execução ao mero exercício repetitivo, por turmas e anos a fio, primeiro de “dar e explicar matérias”, e depois de simplesmente monitorar o ensino programado dos livros didáticos, na verdade muito mais cartilhas instrucionais com atividades de informação e memorização para os alunos. O professor virou máquina, do qual não se esperava mais a competência do artesão ou o trabalho do operário qualificado – as respostas às questões são unívocas e estão escritas no “livro do mestre” - restando ao professor cadenciar, no melhor ritmo maquinal possível, o rito de estadia dos alunos no seu turno escolar, na sua hora aula, esta última preferencialmente com menos de sessenta minutos.

Como vimos até aqui, a luta por melhores condições de trabalho dos professores foi e continua densa, demandando esforços dos vários setores (professores, sindicatos, sociedade, poder público) para o alcance dos avanços necessários.

A Lei do Piso é um retrato desse avanço. Ao assegurar o máximo de 2/3 (dois terços) de atividades de interação com o educando, um mínimo de um 1/3 (um terço) para atividades que compõe o trabalho docente e não estão vinculadas à interação com o educando é também assegurado. O limite disto está na perspectiva de que atividades de interação com o educando aconteçam somente no momento da aula, como diz o Ministro Ricardo Lewandowski em parte do seu texto do voto em relação à constitucionalidade do § 4º do art. 2 da Lei 11.738/2008

Eu entendo que a fixação de um limite máximo de 2/3 (dois terços)

para as atividades de interação com os estudantes, ou, na verdade, para atividade didática, em sala de aula, mostra-se perfeitamente razoável, porque sobrarão apenas 1/3 (um terço) para as atividades extra-aula (Parecer CNE/CEB Nº 18/2012).

A rotina escolar limitada às aulas é como se momentos extra-aula de interação com estudantes não existissem, ou como se toda interação fosse aula. Nesse caso, como são tratados eventos que acontecem nas escolas como, por exemplo, gincanas, feiras culturais, jogos estudantis, feiras de ciências, datas comemorativas?

No aspecto da divisão do tempo da jornada, a fala do ministro é bastante contraditória. No instante em que considera “*perfeitamente razoável*” o limite de 2/3 (dois terços) indica que “*sobrarão apenas 1/3 (um terço) para as atividades extra-aula*”.

Essa contradição observada na opinião do ministro Lewandowski é propagada na relação que se faz nos discursos de valorização docente, nos quais se atribui importância ao papel do professor designando-o mais funções dentro da escola, ou seja, mais atividades extra-aula. Porém, não há uma proporcionalidade direta entre o aumento de funções para o professor na escola e tempo que lhe é garantido para a realização dessas atividades. Sobre isso, Ferreira, Oliveira e Vieira (2012, p. 154) afirmam que há o reconhecimento da importância do papel do professor na constituição da escola, ao mesmo tempo e justamente por esse reconhecimento “mais recentemente, os estudos e pesquisas têm demonstrado alto grau de intensificação do trabalho, com os docentes assumindo novas funções e responsabilidades no contexto escolar [...]”.

Diante do histórico de lutas, entre Acordos, Pactos, Leis, Pareceres, por mais que tenha seu lado de conquista, ao garantir uma jornada de trabalho de no máximo 40 horas semanais, ainda há o espaço para que os sistemas de ensino adotem jornadas menores. Com isso, a tão almejada jornada integral com dedicação exclusiva se esvai. E os multi-empregos continuam sendo rota de fuga dos professores dos baixos rendimentos.

## CAPÍTULO 4

### CONDIÇÕES DO TRABALHO DOCENTE QUE AFETAM O PLANEJAMENTO

Neste capítulo, temos um duplo objetivo. O primeiro deles é indicar os procedimentos técnicos de coleta e de tratamento dos dados. O segundo deles é debater um dos eixos de análise dos dados referente às condições gerais do trabalho docente que impactam no tempo e na ação de planejar. Isso será feito em especial com os dados relativos ao perfil dos professores com o qual tivemos contato na primeira fase de nossa pesquisa, mas ainda contará com informações advindas das entrevistas.

Lembramos que a nossa coleta de dados envolveu dois momentos. Na primeira fase, aplicamos um questionário a professores de Educação Física do município da Serra. Este consta de 10 questões variando em proposições abertas e fechadas (ver apêndice). A escolha desse instrumento se deve a sua facilidade em abranger um número maior de sujeitos em um menor tempo. A aplicação do questionário foi no momento de formação continuada oferecido pela Secretaria de Educação da Serra (ES). Para tanto, foi entregue ao coordenador de área uma carta de apresentação, indicando os objetivos da intervenção.

Um dos objetivos desse questionário foi fazer um diagnóstico geral acerca do perfil do professor de Educação Física atuante na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, além de permitir uma visão geral sobre a organização da jornada de trabalho desses professores no que tange tanto à carga horária de trabalho quanto aos tempos dessa carga horária que são destinados ao planejamento (PL) e as atividades nele realizadas (por exemplo, preparação de aulas, encontro com pedagogo, atendimento individualizado ao aluno, atendimento à comunidade, formação continuada, estudos, pesquisa, preparação de material didático etc.). Assim, organizamos o questionário nos seguintes eixos: a) informações gerais sobre o professor, que abrange vínculo empregatício (tipo e duração), carga horária semanal, nível de ensino em que atua e a sindicalização; b) dados específicos sobre o planejamento, no qual questionamos as atividades realizadas no tempo de planejamento e organização desse tempo, da adequação do PL para realizar as atividades e sobre a existência de um planejamento

coletivo e sua organização.

A escolha do momento da formação para essa etapa da pesquisa explica-se por esse evento institucional aglutinar vários docentes de Educação Física dessa rede de ensino em um mesmo momento de modo que não apenas facilitava a aplicação do questionário a um número significativo de professores como também o seu recolhimento. A participação na formação não é obrigatória. Os professores podem optar por cumprir seu tempo de PL na própria escola. Fato que se refletiu na quantidade de questionários.

Assim, foi agendada, com a anuência do coordenador, a visita à formação continuada no dia 16 de junho de 2014, às 8 horas para turno matutino e às 14 horas para o turno vespertino. Em ambos os turnos, antes da entrega dos questionários aos professores, foi explicado o intuito da pesquisa e a importância da participação de cada um. Ficou acordado, a partir de uma fala do responsável pela formação acerca do retorno dos resultados de pesquisas realizadas com professores, que estando o trabalho finalizado será marcado um dia para que o mesmo seja apresentado aos professores em um momento de formação.

Foram coletados 25 questionários. Esperávamos um número maior de professores nesse encontro. Devido ao baixo número de professores nessa formação e a distância entre essa e a formação seguinte, buscamos contatar os professores de Educação Física da rede via e-mail e redes sociais. Nem todos responderam ao contato. Porém, com esse procedimento, conseguimos recolher mais 27 questionários, perfazendo um total de 52. Do total de 391 professores vinculados a rede municipal de ensino da Serra<sup>20</sup>, esse número representa 13%.

Os sujeitos que colaboraram nessa fase não foram identificados nominalmente, conforme compromisso firmado com o Comitê de Ética, no momento da apreciação desta pesquisa (as identidades dos sujeitos participantes serão mantidas em sigilo). Quando necessário, a cada um será designado um número.

Já a segunda fase de coleta consistiu em uma entrevista em grupo, com os representantes da coordenação municipal da base no sindicato (3 pessoas) e essas

---

<sup>20</sup> Dados relacionados ao número total de professores e sua diferenciação entre efetivos e em designação temporária, a carga horária dos professores foram fornecidos pela Gerente de Recursos Humanos da Secretaria de Educação do Município, em 27 de agosto de 2014, no ofício SEDU/GRH nº 2792/2014.

mesmas pessoas são, o presidente do Conselho Municipal de Educação, o Presidente do CACS/FUNDEB e a secretária executiva do CACS/FUNDEB. Os três entrevistados são professores com formação em Educação Física/Matemática, História e Pedagogia, respectivamente. Esse momento teve como objetivo saber um pouco mais sobre as discussões a respeito da Lei do Piso – com destaque para o tempo de planejamento –, qual a defesa feita pela base sindical e pelos conselhos.

A escolha da entrevista coletiva se deu pelo intuito de articular as falas e dessa forma qualificar e quantificar as informações obtidas sobre o tema em questão nessa pesquisa. A entrevista foi realizada no dia 10 de outubro de 2014, às 8 horas na sede do Conselho Municipal de Educação da Serra e gravada em áudio após a assinatura, pelos 3 participantes, do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, teve duração de 2 horas e 13 minutos.

A entrevista foi do tipo semiestruturada, com um roteiro construído previamente, com base nos objetivos da pesquisa e também nalguns pontos sinalizados pelos dados do questionário. No início foi anunciado formalmente o tema (no contato por e-mail tinha sido brevemente explicitado) e dentro disso, os entrevistados organizaram-se entre si para estabelecer a ordem da fala de cada um. À medida que foi necessário houve a intervenção da pesquisadora.

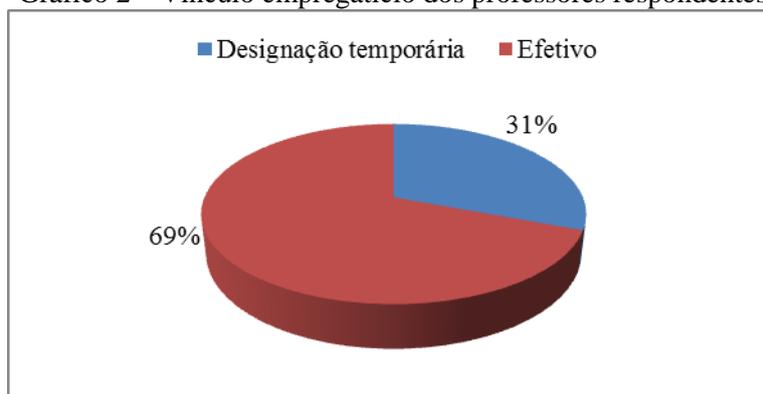
#### **4.1 O perfil de trabalho dos professores e a relação com o planejamento**

Do universo de 52 professores que responderam ao questionário, 69% têm o vínculo efetivo com a prefeitura, ou seja, passaram por concurso público para ingresso na rede municipal de ensino. Os outros 31% estão em regime de Designação Temporária (DT) (ver gráfico 1). Esse percentual se aproxima do universo total de professores de Educação Física que atuam pela rede municipal da Serra no qual 66% são efetivos e 34% estão em DT. Além disso, corrobora também os dados do *survey* nacional realizado pelo grupo GESTRADO (2010), que constatou, considerando o vínculo de trabalho com a unidade de ensino, que 64% são estatutários (efetivos) e outra parte (36%) é formada por aqueles docentes temporários e outros<sup>21</sup>.

---

<sup>21</sup> Neste *survey* são apresentadas além das categorias de vínculo estatutário e temporário, os dados

Gráfico 2 – Vínculo empregatício dos professores respondentes



Fonte: A autora.

Por sua vez, Alvarenga (2008) descreve o seguinte cenário no município da Serra: dos 3.100 professores e pedagogos que atuam nessa rede de ensino, 2.436 (78,58%) eram efetivos e 664 (21,42%) contratados. Portanto, a proporção de 31% de professores de Educação Física em designação temporária e 69% de estatutários se mostra muito acima dos dados gerais do magistério desse município em 2008. Por mais que saibamos que a contratação de professores substitutos sirva para fins diversos (substituição de diretores, coordenadores de turno, professores em assessoria de órgãos centrais, licenças médicas etc.), esses dados nos preocupam por várias razões. Como observa Finamor Neto (2014, p. 5)

O docente contratado é caracterizado como um trabalhador com menos direitos, que convive com a instabilidade e que está mais vulnerável a uma maior exploração do trabalho. Assim, permite-se ao estado alocar esse trabalhador em qualquer posto de trabalho, remanejá-lo conforme as decisões tomadas pela Secretaria de Educação, aumentar sua carga de trabalho, demiti-lo a qualquer momento, utilizar práticas de pressão e perseguição política, etc. Além disso, a contratação temporária institui maior fragmentação na categoria [...], tendo repercussões também para os trabalhadores nomeados, que veem seu poder de organização e pressão diminuídos.

Na prefeitura da Serra, o último concurso público foi realizado em 2012, com convocação e nomeação no começo de 2013. Muitos profissionais aprovados nesse concurso ainda não foram convocados.

Já o processo seletivo para contratação temporária acontece anualmente, sendo o edital lançado entre o final do ano vigente e início do ano seguinte. No último edital, o

---

relacionados ao vínculo dos professores são apresentados em mais 4 categorias (CLT/carteira assinada, Estágio com remuneração, Voluntário e Outros).

processo foi anunciado da seguinte forma: “[...] Processo Seletivo Simplificado para formação de cadastro reserva, com vistas à contratação temporária de profissionais, objetivando atendimento às necessidades de excepcional interesse da Rede Municipal de Ensino da Serra [...]”<sup>22</sup>. Fica claro nesse trecho que o profissional não tem garantia de que será convocado para trabalhar, já que a seleção é para formação de cadastro de reserva. Outro trecho do edital ratifica esse aspecto: “10.6 A aprovação neste Processo Seletivo Simplificado não assegura ao candidato a sua contratação, **apenas a expectativa de ser convocado**, seguindo rigorosa ordem de classificação” (grifo nosso). A classificação considera a pontuação conquistada com os títulos. Em caso de empate, leva-se em conta a maior titulação apresentada e a maior idade (considerando-se dia, mês e ano de nascimento) para classificação. Acreditamos que tal processo estimula uma “indústria da titulação”<sup>23</sup>.

Além da insegurança de não possuir lócus de trabalho de um ano para outro, menos ainda tem o professor a certeza de continuar na mesma escola, quiçá no mesmo nível escolar no ano seguinte. Em caso de classificar-se e ser convocado, o professor faz a escolha da escola a partir de lista disponibilizada pela Secretaria de Educação, na qual pode ou não constar a escola que o mesmo trabalhou no ano anterior.

Esses traços denotam uma face da precarização do trabalho do professor. Por mais que se tenham conhecimento e experiência acumulados de um ano para o outro, as relações que o professor empreende tanto com o corpo docente como com o discente é recomeçada a cada ano letivo. No que diz respeito ao planejamento do professor e ao planejamento coletivo, ambos ficam comprometidos diante dessa realidade.

---

<sup>22</sup> Edital nº 005/2014 - Processo seletivo simplificado para contratação temporária

<sup>23</sup> Entendemos que a formação acadêmica tem por objetivo a formação humana e também a formação profissional. A transformação do conhecimento em mercadoria (TEIXEIRA, 2009) leva a formação acadêmica a perder de vista seus objetivos. Na verdade, o objetivo de formação profissional não se perde, muda de configuração em função de atender ao mercado. Com inspiração em Adorno (1996, p. 390), entendemos que os títulos acadêmicos sendo apenas bens, isolado e dissociado da implantação das coisas humanas favorece a indústria da titulação, pois, nesse sentido, a formação “[...] descansa em si mesma e absolutiza-se, acaba por se converter em semiformação”. Isto significa que o título acadêmico, que representaria determinado grau de formação cultural do indivíduo não passa de uma semiformação, nesse caso, não passa de uma pontuação para processo seletivo. Vemos tal indústria a todo vapor quando os processos de contratação temporária exigem muitas vezes duas graduações, pós-graduações, cursinhos. O Estado possui uma universidade pública na qual o curso de licenciatura em Educação Física, por exemplo, com duração de 4 anos, oferece no máximo 80 vagas por ano e não oferece os tais cursinhos (exclusividade da iniciativa privada). Por esses e outros aspectos, consideramos essa discussão de extrema relevância e, nesse momento, nos limitamos a poucas reflexões em detrimento dos objetivos desta pesquisa.

Por mais que, ao longo de sua carreira (mesmo na condição de designação temporária), o professor acumule uma bagagem geral que pode lhe servir de base para suas intervenções futuras, essa instabilidade no regime de trabalho gera descontinuidades e demanda um esforço maior no planejar. Lembramos que o planejar envolve, por exemplo, a tensão entre realidade e possibilidade; isso significa que o projeto de intervenção se nutre de um diagnóstico da realidade em termos de possibilidades e limites que apresenta. O professor temporário que não consegue retornar no ano seguinte para a mesma escola que atua no ano anterior passa por aquele momento inicial de conhecer a realidade da região na qual se encontra a escola, as especificidades da própria escola e de seus alunos, além da necessidade de entrosar-se com os profissionais docentes e não docentes da instituição. Como registra Paoliello (2007, p. 162),

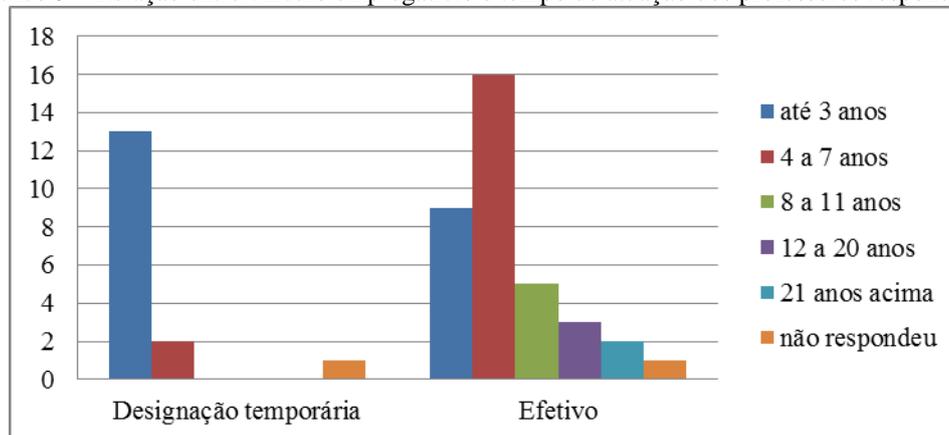
A perda da proteção do trabalho até então conhecida por essa categoria profissional, como a definição estável do local de trabalho e da carga horária semanal sobre a qual é calculado o salário, além da perda da vinculação afetiva e profissional com os colegas com os quais compartilha o trabalho educativo, se tornam condições mutáveis a cada ano letivo, submetendo o professor a uma condição permanente de candidato a um posto de trabalho.

Nesse contexto, a flexibilização do trabalho docente em termos de contrato de trabalho compromete uma das facetas do planejamento e se mostra como dimensão de um fenômeno apontado por Marx nos *Manuscritos de 1844* (2004, p. 79): “[...] o trabalhador baixa à condição de mercadoria e à mais miserável mercadoria, que a miséria do trabalhador põe-se em relação inversa à potência (macht) e à grandeza (grösse) da produção [...]”. O professor, desprovido de direitos básicos, tem sua força de trabalho transformada em mercadoria. À revelia da verdadeira qualidade da educação, “a miséria” do professor “põe-se em relação inversa à potência e à grandeza da produção” dos índices educacionais.

Acerca do tempo de vínculo com a prefeitura, 19 professores têm até 3 anos de vínculo, enquanto 18 indicaram entre 4 e 7 anos (Gráfico 3). Ao responder a essa questão, alguns professores levantaram o fato de que já tinham trabalhado antes da efetivação como DT pela prefeitura e perguntaram, ao assinalar o tempo de vínculo, se era para colocar o total (aí incluído o período quando eram DTs) ou só a partir da efetivação. Aqueles que apresentaram essa questão no momento em que respondiam ao questionário optaram por

sinalizar o tempo de efetivação. Porém, em outros questionários (aqueles enviados por e-mail e/ou redes sociais), esse tempo de atuação pode ter relação com mais de um tipo de vínculo, para aqueles que são efetivos.

Gráfico 3 – Relação entre vínculo empregatício e tempo de atuação dos professores respondentes



Fonte: A autora.

Os professores efetivos com vínculo entre 4 e 7 anos não tem garantia de permanecerem na mesma escola. No primeiro ano de trabalho, o professor obrigatoriamente fica em regime de lotação provisória. Isso significa que a escola em que trabalha no primeiro ano não é seu posto fixo de trabalho, entrando automaticamente no processo de remoção, ou seja, de escolha da unidade de trabalho para o ano seguinte. Existe a possibilidade de o professor permanecer na mesma escola, basta que a vaga pleiteada esteja à disposição na sua vez de escolha; se a vaga se configurar como cadeira será posto fixo, caso contrário permanece em lotação provisória. O professor tem ainda a possibilidade de escolher outra escola como cadeira ou também como lotação provisória, esperando que no próximo processo de remoção alguma vaga de seu agrado surja. A ordem de escolha é definida de acordo o tempo de efetivação na rede e idade. O DT fica com o que sobra desse processo de escolha dos professores efetivos. Portanto, professores efetivos podem passar por dramas semelhantes aos em DT.

Para os professores efetivos com mais de 8 anos de vínculo, a possibilidade de estarem a mais tempo numa mesma unidade de ensino é maior. Mas também existe a opção pela lotação provisória, porque esse “local”, salvo alguns aspectos, é escolha do professor. Novas escolas são construídas, o professor pode mudar sua moradia de bairro, pode pretender mudar de nível de ensino e, na hora de fazer sua escolha, não aparecer uma escola de seu agrado que seja posto fixo.

Acerca da carga horária de trabalho na rede municipal de Serra, foram indicadas várias alternativas, totalizando 13 diferentes respostas que podem ser visualizadas na tabela 6.

Tabela 6 – Carga horária semanal de trabalho dos professores respondentes

CARGA HORÁRIA SEMANAL	Nº DE RESPOSTAS
5h	1
20h	1
25h	29
35h	2
40h	1
45h	1
50h	3
70h	1
80h	3
100h	6
120h	1
170h	1
200h	1

Fonte: A autora.

Como se percebe, a resposta mais recorrente foi 25h. Esse aspecto muito provavelmente se deve ao percentual maior de efetivos participantes da pesquisa. De acordo com informações da Secretaria de Educação, os professores são efetivados com essa carga horária. A Secretaria também confirma que 25h semanais (100h mensais) é a carga horária que prevalece em ambos os vínculos. Os dados do questionário nos chamam atenção por algumas respostas indicarem um número elevado de horas de trabalho (100h; 120h; 170h; 200h); possivelmente elas devem se referir à carga horária mensal, diferente do que foi perguntado na questão que foi a carga horária semanal. Registramos que apenas um professor não respondeu.

A variedade de respostas pode se relacionar não somente à confusão entre carga horária semanal e mensal, mas também à forma de contrato (DT) que, segundo a Secretaria de Educação do município<sup>24</sup>, depende da demanda do fluxo escolar de cada unidade de ensino. Um desencontro de informações entre o informado pelos professores nos questionários e o sinalizado pela Secretaria se deu em relação às cargas horárias inferiores a 50 horas mensais e superiores a 100h mensais, porque a Secretaria informou que os contratos são efetivados admitindo uma carga horária mínima de 50 horas e

<sup>24</sup> Ofício SEDU/GRH nº 2792/2014.

máxima de 100 horas mensais.

Ao traçarem o perfil do docente da educação básica no Brasil a partir de dados do PNAD (Pesquisa Nacional por Amostra Domiciliar), Fernandes e Silva (2012) apontam que houve um aumento no número de horas trabalhadas. O número de docentes que trabalham em pré-escola foi o que teve maior aumento quando relacionado a outros níveis da educação básica, chegando a mais de 40 horas semanais.

O município de Serra (ES) dispõe sobre tais questões em seu estatuto - Lei Nº 2172, de 22 de março de 1999, na qual alguns pontos foram reescritos por Leis mais atuais. Um desses pontos recentemente alterados pela Lei Nº 3.185/2008 foi o art. 34 (incluindo parágrafos e incisos) do Capítulo IV, que rege sobre a jornada de trabalho. De acordo com esse artigo, “a jornada de trabalho do profissional da educação será de 25 horas semanais podendo ser estendida até 50 horas semanais para o profissional detentor de um cargo”, respeitando a necessidade do Sistema Público Municipal de Ensino. Em seus 1º, 2º e 3º parágrafos dispõe:

§ 1º. Na função de regência de classe, o professor destinará 1/5 da jornada de trabalho semanal para o desenvolvimento de atividades de planejamento, que deverão ser cumpridas na unidade de ensino, ou quando necessário, em outro local designado pela Secretaria Municipal de Educação.

§ 2º. A forma de cumprimento do planejamento será disciplinada pela Secretaria Municipal de Educação através de portaria.

§ 3º. Incluem-se nas atividades aludidas no parágrafo anterior, além das de planejamento destinadas à preparação e avaliação do trabalho didático, as de colaboração com administração da unidade de ensino, reuniões pedagógicas, articulação com a comunidade e aperfeiçoamento profissional de acordo com a proposta pedagógica de cada unidade de ensino.

Nesse estatuto, constam incoerências em relação à Lei do Piso. A jornada de trabalho de 50 horas semanais fere o § 1º do art. 2 e o tempo de 1/5 da jornada de trabalho para planejamento não corresponde ao estabelecido no § 4º do mesmo artigo.

A questão da carga horária apontada pelos questionários suscita um ponto que foi mais detalhado na entrevista coletiva. Um dos entrevistados, Presidente do CACS/FINDEB, chamou atenção para o fato de a dupla jornada que é um direito do professor acabar

ocupando 50 horas semanais, gerando uma sobrecarga nos profissionais.

Que é uma briga pra chegar a 40. No movimento do sindicato dos trabalhadores há uma briga pra chegar às 40 horas. No caso do magistério, as 50 horas é tranquilo isso, porque você fala, não, são 25 horas, né. Você fez um concurso pra 25 horas e como você, no caso da educação, e na saúde também, dependendo lá da categoria, no caso da educação você pode ter dois vínculos, aliás você pode ter até 3, não é, pode até ter um... tem um contrato ai, você pode ter 75 horas. Que coisa mais louca, né, absurda. E raramente você, você... é... você não encontra profissionais, eu por exemplo, trabalhei mais de 10 anos 3 turnos. Chegou, era até uma coisa natural isso, né. [...] Dá uma impressão até que foi a escolha é do magistério. O magistério escolheu trabalhar 50. O magistério pode até escolher trabalhar 75.

Enquanto as leis trabalhistas designam em 8 horas diárias, no magistério serrano, quem tem dupla jornada de trabalho, são 10 horas diárias<sup>25</sup>. Tal fato possui uma sutileza perversa que leva à culpabilização do professor, pois, trabalhar uma carga horária maior é visto como uma escolha do professor.

Não é por caso que inúmeras pesquisas apontam que os profissionais docentes têm apresentado problemas de saúde e sofrimento psíquicos relacionados à sua atividade profissional (cf. BARBOSA, 2009; CODO, 1999; ESTEVE, 1999).

Mais da metade dos professores que responderam ao questionário (52%) possuem outro vínculo com outras redes de ensino da Região Metropolitana da Grande Vitória que podem ser visualizados no gráfico a seguir.

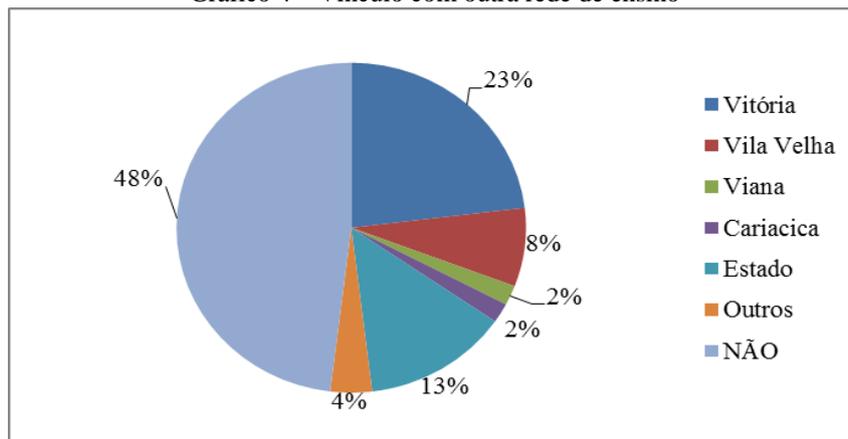
---

<sup>25</sup> Art. 7 da Constituição Federal de 1988.

XIII - duração do trabalho normal não superior a oito horas diárias e quarenta e quatro semanais, facultada a compensação de horários e a redução da jornada, mediante acordo ou convenção coletiva de trabalho; ([vide Decreto-Lei nº 5.452, de 1943](#))

XIV - jornada de seis horas para o trabalho realizado em turnos ininterruptos de revezamento, salvo negociação coletiva.

Gráfico 4 – Vínculo com outra rede de ensino



Fonte: A autora.

O grupo desta pesquisa se aproxima de outras duas: uma realizada em nível nacional e outra estadual. A partir do *survey* nacional realizado pelo GESTRADO, Fernandes e Silva (2012) puderam constatar que 80% dos sujeitos docentes do Brasil trabalham somente em uma unidade de ensino. Com base no mesmo levantamento, Ferreira, Venterim e Côco (2012), em olhar específico ao Espírito Santo, constataram o percentual de 55% dos professores capixabas atuando em uma mesma instituição. Entretanto, essa proporção tem diminuído e indica uma tendência acentuada para o crescimento do número de docentes que acumulam mais do que dois empregos (FERNANDES; SILVA, 2012).

Em decorrência dos baixos salários, os professores são levados a buscar alternativas para aumentar o rendimento mensal, uma delas é mais horas de trabalho na educação. Na rede municipal de Serra, um professor de Educação Física que tem, geralmente, duas aulas por turma, em dois turnos de trabalho pode chegar a 10 aulas por dia. Numa escola de Educação Infantil que nas turmas de 3 a 5 anos tem entre 18 e 25 alunos, o professor, em um turno, pode ter mais 200 alunos. No Ensino Fundamental, essa situação se agrava diante do número maior de alunos por turma, entre 25 e 35 alunos<sup>26</sup>.

Aos que se dedicam a mais um turno na educação, isso significa mais aulas, que necessitam de mais tempo para serem planejadas, tempo para preparação e correção de atividades e avaliações, para preparação de material etc. Esta situação gera diminuição no tempo destinado à atualização, discussão com professores. A dedicação à atividade de ensino fica comprometida, pois, o professor simplifica ao máximo as exigências de

<sup>26</sup> Educação Infantil – Resolução Conselho Municipal de Educação da Serra-CMES N° 177/2012; Ensino Fundamental – Resolução CMES N° 070/ 2008.

seu trabalho no intuito de dar conta minimamente de todas as demandas.

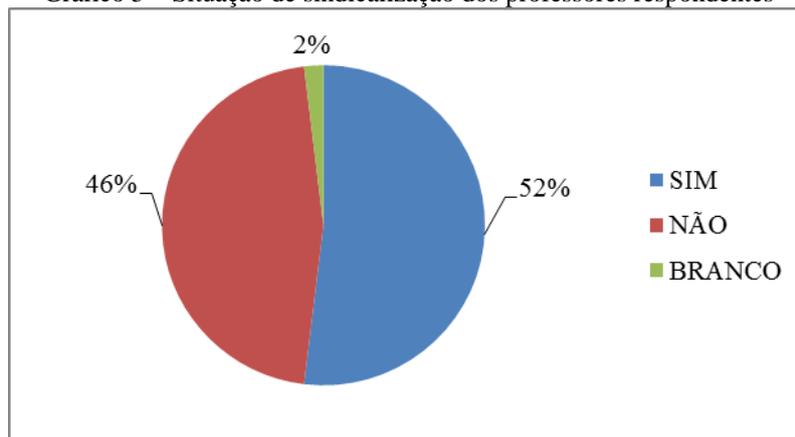
O trabalho em duas instituições só tende a agravar essas complicações. O professor não pode modificar o tempo de aula, ainda mais quando se considera que a aula de Educação Física na Educação Infantil e nos primeiros anos do Ensino Fundamental garante o tempo de planejamento de outros colegas. Nesse contexto, resta a flexibilização do tempo de planejamento que pode, inclusive, ser usado para se deslocar de uma unidade para outra (considerando que os turnos de trabalho na Serra funcionam de 7h às 12h e de 13h as 18h).

Pode acontecer também de o professor não estar na escola todos os dias. Esse fato traz várias implicações. Uma delas é o não reconhecimento daquele professor como pertencente àquela escola e gera, “[...] a negação da identidade docente por parte da comunidade, o que resulta em prejuízos à construção da profissionalidade docente, uma vez que a fragilidade dos vínculos induz a encarar a docência como um ‘bico’” (SHIROMA; LIMA FILHO, 2011, p. 736).

De fato, o “professor andarilho”, como se referem Shiroma e Lima Filho (2011) ao professor que está de escola em escola, tem sérias dificuldades na concretização de seu trabalho. Além de a educação ser vista como “bico” e, por isso, o professor se envolver pouco com a escola, esse aspecto se desdobra no não reconhecimento desse professor também por parte da rede de ensino. Já que este profissional poderá não ter mais vínculo no ano seguinte, há pouco investimento na formação desses profissionais. Certo que esse cenário é derrocada para a educação. Não se pode justificar o desinvestimento no professor temporário pela sua condição de temporário. Se, por diversas razões já citadas, há a necessidade de professores em Designação Temporária, então o investimento na formação também desses profissionais deve existir.

Barbosa (2009, p. 46) afirma que “a intensificação, segundo Apple, tende a desarticular os trabalhadores enquanto categoria profissional, assim como na organização do trabalho de forma coletiva e cooperativa”. Por isso, não deixa de ser surpreendente o equilíbrio entre o percentual de professores sindicalizados e de não sindicalizados, sendo, respectivamente, 52% e 46%.

Gráfico 5 – Situação de sindicalização dos professores respondentes



Fonte: A autora.

Entre os efetivos, os percentuais têm certa aproximação: sindicalizados, 58% e não sindicalizados 42%. Já no grupo em DT os números são mais díspares, os sindicalizados somam 37% e os não sindicalizados, 56%. Em termos percentuais, o número de DT não sindicalizados ultrapassa o número de efetivos. Apesar da maioria não sindicalizada, grande parte dos em DT participam das assembleias, mesmo que variando de frequência.

O caráter instável do contrato de Designação Temporária e a sensação de não pertencimento ao quadro efetivo de docentes da prefeitura podem motivá-los a estabelecer com as instâncias representativas sindicais uma relação igualmente instável e de não pertencimento. Esse alto índice de não sindicalizados não parece ser exclusividade dos professores de Educação Física da Serra. Os dados apresentados pelo *survey* nacional feito pelo GESTRADO (2010) identificaram 62% dos participantes da pesquisa como não filiados ao sindicato profissional.

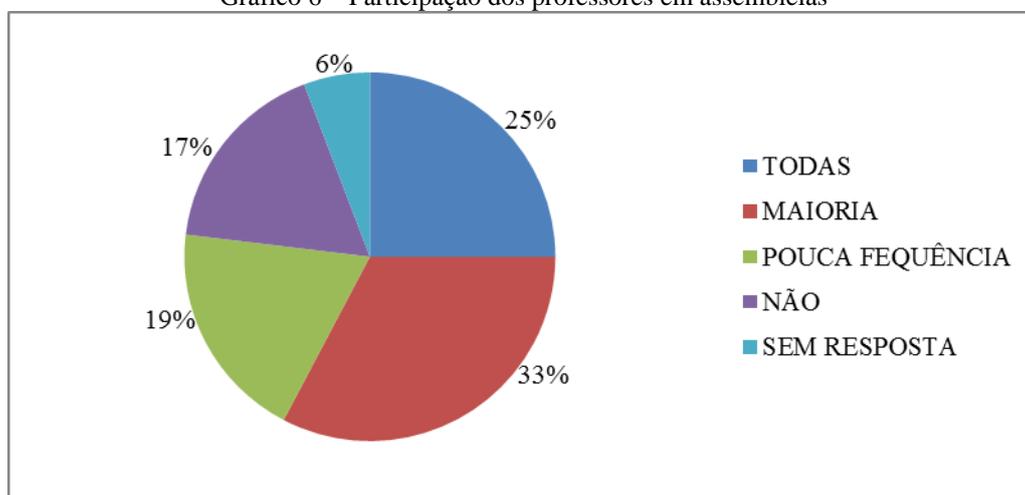
Esse afastamento das atividades sindicais pode ser expressão da difícil construção da identidade do professor como trabalhador e conseqüentemente o que implica a sindicalização na vida de um trabalhador, como indica Márcia Ondina Vieira Ferreira (2006) em pesquisa realizada no Rio Grande do Sul. A autora suscita três fatores que interferem na sindicalização: os de ordem ideológica, os de ordem solidária e os de ordem instrumental; sendo as duas primeiras num caráter mais coletivo e a última partindo de interesses pessoais<sup>27</sup>.

<sup>27</sup> A perspectiva que a autora apresenta tem por base a orientação do autor Guerrero Serón. Segundo este autor, os motivos de ordem ideológica estão relacionados às perspectivas ideológicas, políticas, que influenciam na escolha pela sindicalização. Já os de ordem solidária, são indivíduos que, mesmo não

Outra questão desse aspecto pode ser a variedade de atuação da área: o professor de Educação Física tem um campo muito vasto de atuação (clubes, academias, Centros de Atenção Psicossocial-CAPS, Núcleo de Saúde da Família-NASF etc.). Sua atuação, portanto, não se restringe à escola. Então, o profissional que transita por essas áreas também se vê diante de vários sindicatos ou associações representativas – sindicatos de professores, sindicato de professores de Educação Física, sindicato de profissionais da saúde –, o que pode gerar dúvidas a qual se filiar. Além de questões relacionadas ao Conselho Federal de Educação Física (CONFEF/CREF),<sup>28</sup> que mesmo se apresentando como entidade que regula e regulamenta a profissão não tem força/poder de ação na área educacional.

Dos professores sindicalizados, 25% afirmam participar de todas as assembleias sindicais e 33% indicam participar da maioria. Em termos percentuais, esse grupo se mostra mais participativo do que o grupo do *survey* do GESTRADO, onde apenas 8% são filiados e participam ativamente, 16% participa esporadicamente e 8% não participam. No gráfico a seguir, estão ilustrados a forma e o percentual de participação em assembleias que os professores respondentes desta pesquisa sinalizaram.

Gráfico 6 – Participação dos professores em assembleias



Fonte: A autora.

No próximo capítulo, apresentaremos e discutiremos os dados mais específicos relacionados à dinâmica da vida escolar e como eles afetam o planejamento no trabalho dos professores de Educação Física de Serra (ES).

---

compactuando abertamente com alguma ideologia, considera importante o aspecto coletivo da luta. Os motivos de ordem instrumental são de caráter individual, isto é, o indivíduo que se sindicaliza espera um retorno benéfico para si e, de preferência, imediato. De acordo com Ferreira (2006), esses motivos estão pulverizados no tempo histórico; entretanto, a característica de cada tempo enfatiza esse ou aquele motivo.

<sup>28</sup> Lei Federal nº 9.696/98, que dispõe sobre a regulamentação da profissão de Educação Física.

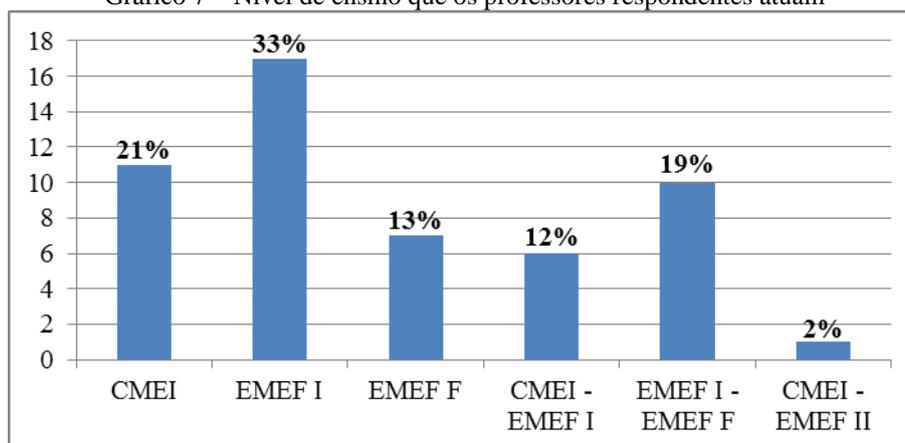
## CAPÍTULO 5

### O PLANEJAMENTO NO TRABALHO DOCENTE: A VIDA ESCOLAR

Além de questões relacionadas a políticas públicas educacionais e trabalhistas – discutidas nos tópicos anteriores –, a análise do planejamento perpassa por aspectos locais que ganham especificidade dentro da escola e se materializam de formas diferentes, ao levar em consideração, por exemplo, o nível de ensino e o componente curricular. Dentro desses aspectos, começamos pela caracterização do *locus* de atuação dos professores participantes dessa pesquisa.

Do total de professores que responderam aos questionários, 69% deles atuam em EMEF e 31% em CMEI. Desse universo total, 32% se dividem em dois dos três níveis – considerando CMEI, EMEF séries iniciais e EMEF séries finais. A maioria dos professores (33%) atua somente nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Outra parcela de maior quantidade atua somente em CMEI (21%). E 13% atuam em EMEF séries finais. Esse percentual do CMEI se equivale com o de professores que se dividem entre séries iniciais e séries finais da EMEF (20%). Em menor número, estão os professores que se dividem entre CMEI e séries iniciais (12%) e entre CMEI e séries finais (2%). O gráfico a seguir ilustra esses dados.

Gráfico 7 – Nível de ensino que os professores respondentes atuam



Fonte: A autora.

Os professores apontaram formas diferentes de organizar o tempo de planejamento na jornada de trabalho. As diferentes formas apresentadas particularizam-se não somente

de um nível para o outro, mas também dentro do mesmo nível de ensino. Tais variações suscitaram uma questão instigante: quais os critérios utilizados para pensar a organização da jornada de trabalho do professor?

Antes de analisar as respostas dos participantes em relação à forma de distribuição do tempo de planejamento na sua jornada, cabe trazer aqui algumas particularidades de cada nível. A começar pelo Ensino Fundamental. Esse foi o primeiro nível de ensino da educação escolar e começou com a “escola de primeiras letras” criada pelos jesuítas no século XVI. Mais tarde entrou na primeira Constituição do Brasil (1934) que o instituiu como ensino primário de 4 anos. Décadas depois, em 1967, foi ampliado para 8 anos e, por um tempo, mantido como ensino primário. Com a Lei 5.692 de 1971, o ensino teve sua estrutura modificada, sendo unificado os ensinos primários e ginásial, passando a ser chamado de 1º Grau, com a mesma duração do antigo ensino primário: 8 anos. A nomenclatura Ensino Fundamental foi pela primeira vez utilizada em texto oficial na Constituição de 1988, dispondo esta etapa da educação como a única obrigatória para o aluno (BRASIL, 2013).

A Lei de Diretrizes e Bases de 1996 ratifica o termo Ensino Fundamental. Com as alterações sofridas com o passar dos anos, atualmente consta a obrigatoriedade de oferta e matrícula não somente do Ensino Fundamental, mas também da Educação Infantil (a partir dos 4 anos de idade) e do Ensino Médio. Em 2006 com a Lei 11.274, o Ensino Fundamental passa a ser de 9 anos, com matrícula obrigatória aos 6 anos.

Nesse nível, de acordo com o artigo 34 da LDB, os alunos devem permanecer o mínimo de 4 horas diárias, sendo progressivamente ampliado o tempo de permanência na escola. Na Serra, os alunos ficam durante 4h30min na escola, sendo que 20min é de intervalo/recreio e o restante em aula. Segundo informações da Portaria 010/2013 da Secretaria de Educação do município, nas séries iniciais os alunos são atendidos por até 4 professores: um com formação em pedagogia e os outros com licenciatura específica em Educação Física, Artes e Inglês. Educação Física contempla a jornada do aluno com duas aulas de 50min em cada turma. Nas séries finais, até 9 professores atendem os alunos, todos com formação em licenciatura específica: Português, Inglês, Educação Física, Artes, Matemática, Ciências, História, Geografia e Religião. Português e Matemática predominam com 4 aulas semanais cada. Geralmente são 2 aulas semanais de 50 min de Educação Física, mas pode variar entre 1 e 3 aulas semanais. Como já

mencionado anteriormente, geralmente o número de alunos por turma varia entre 25 e 35 alunos.

A respeito da divisão do Ensino Fundamental em duas “sub etapas” (séries iniciais/séries finais ou Ensino Fundamental I/ Ensino Fundamental II), não há menção nos documentos nacionais: Constituição Federal, Lei de Diretrizes e Bases e Diretrizes Curriculares Nacionais. Na LDB, o trecho que se refere a uma divisão no Ensino Fundamental está na parte relacionada à formação de professores, artigo 62 que versa: “[...] admitida como formação mínima para exercício do magistério na educação infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental [...]”. Nas Diretrizes, consta uma sugestão para que os sistemas adotem ciclos de 3 anos. Essa sugestão está posta no trecho que trata a alta quantidade de reprovação. Na tentativa de dirimir os índices de reprovação, o documento afirma: “[...] é necessário considerar os três anos iniciais do ensino fundamental como um bloco pedagógico ou um ciclo sequencial não passível de interrupção, [...]” (BRASIL, 2013, p. 122). A questão das “sub-etapas” do Ensino Fundamental traz outra questão instigante: essa divisão acontece em decorrência da formação profissional ou existem aspectos pedagógicos que são considerados? Por que ela está posta? Seria o caso de a educação básica ter oficialmente 4 ao invés de 3 níveis?

Por sua vez, a Educação Infantil era vinculada à Secretaria de Bem-Estar Social. Somente em 1996, passou a ser considerada como um nível da educação básica (art. 21, inciso I da LDB/96). Atendia crianças de 0 a 6 anos. Com a ampliação do Ensino Fundamental, passou a atender crianças até os 5 anos. Esse nível da educação básica tem duração de 6 anos<sup>29</sup>. Na Serra, cada turma, do Grupo I-A ao Grupo III, é assistida por um professor e um auxiliar. Além disso, há os professores de Artes e Educação Física que vieram a fazer parte desse grupo recentemente. O Espírito Santo é um dos estados pioneiros nessa inserção com o município de Vitória. Em Serra, essa inserção tem cerca de 3 anos. De acordo com a LDB (artigo 31, inciso III), as crianças devem permanecer na escola no mínimo 4 horas por dia. O número de alunos varia de acordo com o grupo, sendo o Grupo I-A até 8, Grupo I-B até 12, Grupo II até 15, Grupo III até 18, Grupo IV até 20, Grupo V até 25.

---

<sup>29</sup> A Resolução nº177/2012 do Conselho Municipal de Educação de Serra descreve a organização da Educação Infantil da seguinte maneira: grupo I-A crianças de 0 a 11 meses; grupo I-B crianças de 1 ano a 1 ano e 11 meses; grupo II crianças de 2 anos a 2 anos e 11 meses; grupo III crianças de 3 anos a 3 anos e 11 meses; grupo IV crianças de 4 anos a 4 anos e 11 meses; grupo V crianças de 5 anos a 5 anos e 11 meses.

Diante das especificidades de cada nível de ensino, surgem algumas questões: seria possível pensarmos em uma organização diferente de jornada de trabalho do professor para cada nível? O tempo de interação com o aluno precisa ser o mesmo na Educação Infantil e no Ensino Fundamental? Os tempos da jornada de trabalho do professor e a carga horária do aluno são a mesma coisa?

Lembramos algo a que nos referimos em nosso referencial teórico. Baseados em Saviani (1992), consideramos que o objetivo da educação é, ao mesmo tempo, identificar os elementos culturais que precisam ser assimilados pelos homens e produzir as melhores formas de alcançar esse objetivo. Além disso, ressaltamos que identificar as formas mais desenvolvidas do saber socialmente produzido, convertê-lo em saber escolar e definir os métodos de ensino para que esse saber seja apropriado pelo aluno não apenas como resultado, mas também em seu processo são tarefas com um alto nível de complexidade. Por exemplo, a conversão do saber social em escolar necessita que o saber objetivo passe por uma transformação de modo a ser dosado, organizado e sequenciado tendo em vista os espaços e os tempos escolares.

Tais questões nos levam a considerar que a forma de organização escolar não é e não pode ser homogênea. Além de transformações ao longo da história, podemos perceber variações em cada um dos diversos níveis (e, em alguns casos, dentro do mesmo nível). Refletindo sobre a organização escolar como está posta nos dias de hoje, para cumprir a tarefa de converter o saber objetivo em saber escolar de modo a torná-lo assimilável pelos alunos no espaço e tempo escolar, ou seja, tornar a realidade inteligível – possível de ser compreendida – para os alunos é preciso que cada nível assuma algumas especificidades.

A Educação Infantil atende crianças de até 5 anos as quais apresentam comportamentos muito espontâneos, é o início da socialização e é quando acontece a aprendizagem do autocontrole de funções básicas. Devido à essas características, precisa contemplar na rotina diária atividades de sono, alimentação, higiene e propriamente ensino. Tais atividades são imbuídas de intencionalidade, isto é, há a necessidade de que “[...] as práticas de educação e cuidado estejam integradas no eixo do ensino, e se efetivem de forma planejada no ambiente escolar num movimento diferente do realizado em outros espaços educativos” (STEMMER, LA BANCA, NEIVERTH, 2014, p. 1859). Nesse sentido,

Podemos afirmar, parafraseando Marx<sup>30</sup>, que a fome é a mesma para a criança que está sendo cuidada pelos seus pais em casa ou que está na escola. Mas o ato de se alimentar em casa, de forma cotidiana, no convívio familiar e o momento do lanche na escola, que é planejado de forma intencional por um professor e que se efetiva num espaço coletivo é completamente diferente. Em ambas as situações há uma concepção de cuidado que vai atender a uma necessidade básica dessa criança num processo educacional mais amplo. Porém, o que as diferencia é o ato do ensino contemplado na ação do professor que irá planejar esse momento levando em conta o momento do desenvolvimento das crianças, promovendo diferentes interações, fazendo a mediação e intervindo no processo de alimentação, que apesar da sua base biológica, se organiza socialmente e de forma intencional quando ocorre na escola (STEMMER, LA BANCA, NEIVERTH, 2014, p. 1859).

Diante disso, a organização do planejamento na escola passa a envolver a organização intencional dos momentos de cuidado. Com isso, o trabalho educativo precisa abarcar não somente professores, mas os vários profissionais que atuam na escola. Como discutido no capítulo 2 dessa dissertação, a centralidade da escola está na relação professor-aluno, mas para que ela se efetive, o trabalho docente e o trabalho não-docente precisam estar imbricados, caminhando juntos em prol da mesma finalidade.

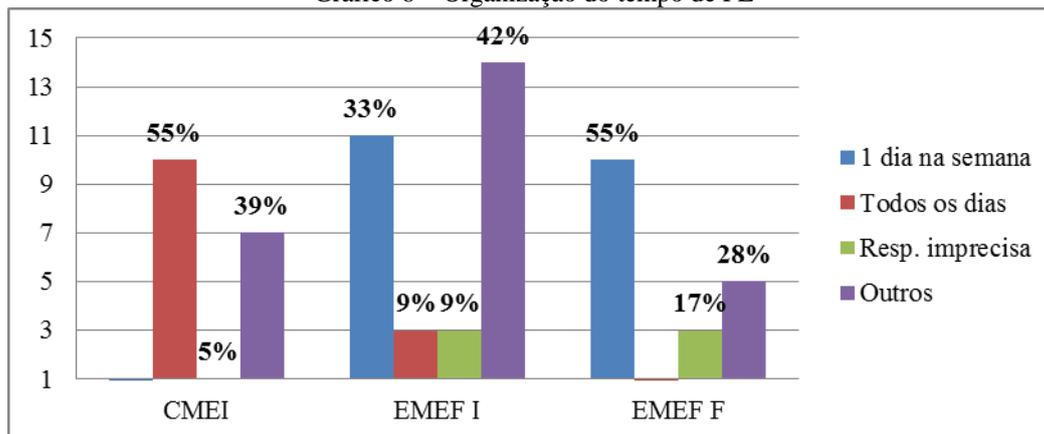
O Ensino Fundamental segue características diferentes da Educação Infantil. Atende alunos de outra faixa etária e por um tempo maior: enquanto na Educação Infantil, a variação é de 5 anos, no Ensino Fundamental é de 9 anos. O número de professores envolvidos é maior e a rotina já não precisa garantir momentos de cuidados tão amplos como os da Educação Infantil. Nesse nível, observamos variações internas. As séries iniciais se aproximam das características da Educação Infantil quanto ao número de professores, mas passa a existir o recreio – tempo que os alunos estão “longe” do professor e se portam de maneira “livre”. Além do recreio, as séries finais têm a articulação do trabalho educativo de aproximadamente 9 professores.

Posta a discussão a respeito das especificidades de cada nível, vamos aos dados. Estes nos mostram diferenças tanto em relação à organização como à quantidade de tempo dedicada ao planejar em cada nível. O gráfico a seguir ilustra o que os professores informaram sobre a organização do tempo de PL.

---

<sup>30</sup> Stemmer, La Banca, Neiverth se refere à seguinte citação de Marx: “Fome é fome, mas a fome que se sacia com carne cozida, comida com garfo e faca, é uma fome diversa da fome que devora carne crua com mão, unha e dente” (MARX, 2011, p. 47).

Gráfico 8 – Organização do tempo de PL



Fonte: A autora.

Dos professores que trabalham nas séries iniciais do Ensino Fundamental, 33% sinalizaram que o PL acontece concentrado em um dia na semana. Contudo, também encontramos situações diferenciadas com professores que atuam nesse segmento. Já 9% afirmaram que o PL acontece todos os dias; outros 9% foram imprecisos em suas respostas (ex. “no dia do PL”; “1/3 para planejamento = 500min.”; “5pl”); 42% dos professores que atuam nesse nível foram incluídos na categoria outros, por trazerem descrições diferentes acerca da organização do PL (ex. “5 horas”; “3h”); 1 professor não respondeu. Esse foi o único nível que apresentou esse percentual alto e que supera os demais, de respostas na categoria “outros”.

A maioria (55%) dos docentes que atua nas séries finais do Ensino Fundamental sinalizou ter o PL um dia na semana; 17% não foi preciso nas respostas (ex. “no dia do PL”; “5pl”) e 28% incluídos na categoria outros (ex. “5 (cinco) PL's semana”; “5 aulas”).

O alto índice de professores participantes dessa pesquisa incluídos na categoria outros, com destaque para as séries iniciais (42%), pode ser reflexo do que traz a passagem a seguir das Diretrizes:

Um desafio com que se depara o Ensino Fundamental diz respeito à sua articulação com as demais etapas da educação, especialmente com a Educação Infantil e o Ensino Médio. [...] Para sua superação é preciso que o Ensino Fundamental passe a incorporar tanto algumas práticas que integram historicamente a Educação Infantil, assim como traga para seu interior preocupações compartilhadas por grande parte dos professores do Ensino Médio [...] (BRASIL, 2013, p. 120).

Na tentativa de “incorporar” a Educação Infantil e “compartilhar” o Ensino Médio, há nessa etapa uma “mistura” desses dois outros níveis no que diz respeito à organização tanto dos tempos dos alunos, quanto dos tempos dos professores. Isso pode se diferenciar de escola para escola, pois tem escola que abrange todo o Ensino Fundamental, outras uma ou outra “sub etapa” isoladamente. Então, a que atende as séries iniciais pode ter uma organização mais parecida com a Educação Infantil e que atende séries finais, com o Ensino Médio.

Por sua vez, a maioria dos professores de CMEI (55%), diferente dos dois grupos anteriores, indicou o PL todos os dias, enquanto um professor foi impreciso na resposta (“4 PLs 1 por dia trabalhado”) e 39% tiveram seus dados inseridos na categoria outros por trazerem descrições acerca da organização do PL que deixa margem para interpretações diferentes das categorias “um dia na semana” e “todos os dias” (ex. “5 pls de 40min.”; “10:20 às 12:00”; “8:40 às 9:00 e 10:40 às 12:00”). A pulverização segue um padrão nas respostas, exemplos: “40min diário (ao final do dia)”; “40min/dia”; “PL todos os dias (40min.)”; “após a quarta aula, todos os dias da semana”).

Como se percebe, no município da Serra, a organização do PL parece seguir um padrão geral quanto ao nível da educação básica: na Educação Infantil, esse momento está pulverizado na semana; no Ensino Fundamental, ele está majoritariamente concentrado em um dia da semana, esse dia, na Serra, é a segunda-feira. As indicações que destoam da maioria em cada nível (categoria “outros”) podem refletir a diferença nas indicações de carga horária de trabalho dos professores ou ainda a forma como os professores percebem esse momento em sua jornada de trabalho. Não há um documento que regularize a distribuição do 1/3 de planejamento na jornada de trabalho do professor. O Presidente do CACS/FUNDEB aponta, na entrevista, que “[...] um dia de planejamento ele qualifica mais, mas a gente precisa de dois dias de planejamento, qualificava mais ainda o trabalho. [...] Qualifica o nosso trabalho. Te dá um gás ai muito maior do que se ele fosse pulverizado. Pra ele, pulverizado ele acontece... pode até não acontecer”.

A resposta ao questionário de um professor que atua na Educação Infantil (“8:40 às 9:00 e 10:40 às 12:00”) indica que a organização do PL pode ser acordada internamente na escola. Minha experiência enquanto professora de Educação Física na prefeitura da Serra corrobora essa afirmação. Em 2013, vivenciei duas organizações diferentes do PL; por sua vez, essas experiências se diferenciam da vivenciada em 2014 e em 2015. Todas

resultaram de combinações e negociações feitas internamente visando melhor organização da rotina escolar. Essas questões possivelmente vinculam-se à presença recente da EF no CMEI. Por um lado, essa flexibilidade fortalece os momentos de autogestão; mas, por outro, também podem tender a arbitrariedades locais.

De acordo com os professores do Ensino Fundamental, o PL organizado num dia da semana favorece as formações continuadas promovidas pela Secretaria de Educação, que são pensadas justamente para este dia. Entretanto, nesse aspecto, o professor de CMEI fica prejudicado<sup>31</sup>. Devido à organização pulverizada dos PLs, ausentar-se um dia inteiro do CMEI só é possível ao professor através de um acordo interno. Isso porque as aulas de EF são tempos de PL para as professoras com formação em pedagogia responsáveis pelas turmas. Possíveis afastamentos geram muitas vezes um mal-estar entre professores que não aceitam ficar sem o PL para que outro vá à formação. Também gera mal-estar ao professor de EF as exigências de reposição das aulas não dadas para ir à formação; tal reposição, muitas vezes, deve ser realizada no seu horário de PL. Ora, nessa semana de reposição, o professor não precisaria planejar aulas? Como “castigo”, teria que planejar fora do seu horário de trabalho? E as outras atividades realizadas no PL, como ficam?

Em pesquisa realizada em 2009, Loyola apresenta algumas situações de conflito dessa natureza, pois muitas vezes “sobrava” para o professor de Educação Física o papel de cuidar das crianças enquanto os outros professores participavam do planejamento coletivo. Em relação ao planejamento individual, nesse caso, a autora sinaliza que as dificuldades apareceram no tocante à distribuição do PL na rotina do professor. Com carga horária incompleta naquela escola, ou seja, diferente de 25 horas semanais, o professor não estava todos os dias na unidade. Esse fator complicava a organização para encontro com a pedagoga e planejamento com o outro professor de EF que se encontrava na mesma situação, eles não se encontravam na escola. Aqui aparece outro problema que extrapola a dimensão individual do planejamento e aponta para a precariedade de tempos e planejamento coletivos.

A legislação não traz diferenciação entre os níveis na organização da jornada de

---

<sup>31</sup> Até o ano de 2013, a formação era comum para ambos os níveis. Em 2014, por conta de dificuldades encontradas por professores de CMEI para participarem das formações, estas somente são oferecidas para professores de EMEF. São gerências de formação diferentes que se responsabilizam por cada nível: a gerência de EF pela EMEF e a gerência de Educação Infantil pelo CMEI.

trabalho do professor, isso porque se refere ao professor como se fosse um grupo homogêneo, isto é, como se atendesse ao mesmo público, nos mesmos espaços com rotinas e dinâmicas iguais. A nosso ver, desconsidera as particularidades de cada nível de atuação. Entendemos que, por mais que a atividade de ensino seja a centralidade do trabalho docente em qualquer nível, a materialização dessa atividade contém as especificidades de cada nível. A esse respeito o Presidente do CACS/FUNDEB chama atenção para o cuidado de tentar perceber cada nível e suas particularidades e como isso implica o momento da defesa em relação à organização da jornada,

Porque o que a gente também esquece é, eu sou das séries finais, tenho uma vivência nas séries finais, eu tenho dificuldade de pensar séries iniciais, e da mesma unidade, colegas próximos ali. Tenho dificuldade, assim, gigantesca de pensar a Educação Infantil. Então, na... essa discussão ela precisa ter esses sujeitos envolvidos, a Educação Infantil ela tem que colocar a realidade dela, ela tem que falar, tem que mostrar como é que vai funcionar ali, né. Assim como as séries iniciais e as séries finais. E assim também o povo de Ensino Médio lá, né. O nosso caso que é infantil e fundamental, nos já temos essa diversidade entre nós. Então isso é um dado importante de colocar. Na, na, de como cada um tá vendo. Se você falar pro, pra alguém que tá há muito tempo só na Educação Infantil você percebe que todo o discurso é da defesa da Educação Infantil, né. Tem dificuldade de pensar como é que vai funcionar pro outro. Assim também nós das séries finais temos dificuldade pra pensar como é que vai funcionar pro outro. Tanto que em dados momentos a gente até já achou que era normal, né. Funciona de um jeito pra séries iniciais, pra Educação Infantil e pra séries finais. Ou seja, todo mundo com 25 horas, todo mundo com formação, todo mundo o mesmo salário e pensando assim em carga horária diferenciada.

Quando questionados sobre as atividades realizadas no tempo de PL, os professores apresentaram respostas bem variadas e numerosas. A tabela a seguir permite visualizar quais foram as atividades sinalizadas pelos professores, dentro das 14 opções oferecidas na questão<sup>32</sup>. Estão dispostas por ordem decrescente em relação à quantidade de professores que sinalizaram realizar tal atividade no PL.

---

<sup>32</sup> Estas opções foram baseadas no parágrafo 3º, artigo 34 do Estatuto do Magistério de Serra e outras mais que consideramos pertinentes.

Tabela 7 – Atividades realizadas no tempo de PL

<b>ATIVIDADES</b>	<b>QUANT. DE PROFESSORES</b>
Preenchimento de pautas	50%
Preparação de aulas	49%
Encontro com Pedagoga	42%
Preparação de material	41%
Planejamento de eventos	37%
Avaliação dos alunos	36%
Formação continuada	32%
Fichas conselho	31%
Elaboração de projetos	30%
Estudo	29%
Pesquisa	29%
Atendimento à Comunidade	15%
Outras	9%
Atendimento ao Aluno	8%

Fonte: A autora.

A atividade mais assinalada foi *preenchimento de pautas* (50%). Ficando próximo disso os itens *preparação de aula* (49%), *encontro com pedagoga* (42%) e *preparação de material didático* (41%). Os itens menos assinalados foram *atendimento ao aluno* e *atendimento à comunidade*, respectivamente, 8% e 15% dos professores. O item *outras*, sinalizado por 9% dos professores, continha as seguintes atividades: “atendimento aos pais”; “fichas descritivas”; “preenchimento de fichas avaliativas dos alunos”; “descanso”; “treinamentos”; “ensaios”; “guardar materiais”; “fichas dos alunos 1º anos”.

O fato de o preenchimento de pauta aparecer como atividade mais realizada no PL nos sugere algo bastante peculiar: ao invés da antecipação daquilo que será feito, o tempo de PL é mais usado para registro daquilo que foi possível fazer. Não se trata de desmerecer essa tarefa; ela se torna relevante ao criar uma memória do que foi construído na relação ensino-aprendizagem. Chamamos atenção para o predomínio do olhar pretérito e não antecipador. Nesse caso, a pauta apareceria como uma lista de compras ou, de modo mais preciso, como a lista da máquina registradora do caixa. Em pesquisa sobre a relação entre professores de Educação Física e pedagogos em escolas do município capixaba de Vitória, Silva (2015, p. 78) revela fenômeno semelhante, mas já destacando uma demanda burocrática:

Durante os planejamentos, os Professores não se dedicam apenas a organizar e elaborar as propostas de aulas para a semana, pois necessitam também “alimentar” o sistema [computacional] implantado pela Secretaria Municipal de Educação, o qual ficam registrados os

diários de classe, conteúdos e avaliações dos alunos. Foram comuns as queixas dos Professores sobre as dificuldades que possuem em fazer a gestão do tempo de planejar e de “alimentar” o sistema, ficando, na maioria das vezes, uma das duas atividades sem o devido cumprimento, acumulando para serem concluídas em outros horários ou na própria residência, levando assim “trabalho para casa” [...].

Ora, podemos considerar que existam professores que utilizem o registro na pauta como uma forma de documentar o seu por teleológico secundário, sua intervenção futura junto aos alunos, isto é, seu planejamento de aulas. Entretanto, em nosso instrumento, o *preenchimento de pauta* se diferencia de *preparação de aula* (segunda atividade mais realizada no tempo do PL). É nesse contexto complexo que a pauta pode, ao mesmo tempo, sinalizar o gérmen da antecipação (pois nela se registraria o que é projetado em termos didáticos) ou a sua morte.

Entre as atividades menos realizadas no tempo de PL, estão estudo e pesquisa. Lembramos que toda atividade humana envolve uma intencionalidade, isto é, uma projeção mental do que será feito. A consciência e a sistematicidade dessa prévia ideação conferem graus diferenciados de complexidade a esse amplo conjunto de ações humanas. A partir disso, consideramos que o planejamento docente em termos didáticos se apresenta como uma tarefa complexa no seio do trabalho educativo por se constituir na relação tensa e complementar entre teoria e prática. Por mais que sejam envolvidos em ações emergenciais e cotidianas, espera-se dos professores que o seu planejar leve em consideração as finalidades da educação e se embase em um pensar teórico. O fato de que o estudo e a pesquisa estão atrás de atividades como planejamento de eventos e avaliação de alunos pode ser indício de que os professores estão prioritariamente lançando mão em seu trabalho do pensamento empírico, ou seja, um pensamento cotidiano, que se caracteriza pela relação imediata entre pensamento e ação. Nesse caso, o planejar docente pode ser ameaçado na medida em que perde a sua complexidade e se equipara a projeções espontâneas e pragmáticas.

Para que se efetive aquilo que defendemos – o planejamento como parte do trabalho docente, sendo uma atividade que exige um pensamento elaborado – a atividade de estudo precisa acompanhar as outras atividades satélites do trabalho docente. Nesse sentido, podemos refletir da seguinte maneira:

O trabalho, então, não é apenas um meio para a satisfação das

necessidades de sobrevivência; ele é uma atividade que faz com que o ser humano avance para um novo estágio de desenvolvimento. Isto é, diante de um estágio mais avançado de desenvolvimento do ser humano, é preciso um estágio mais avançado de trabalho (MALACARNE, 2014, p. 58).

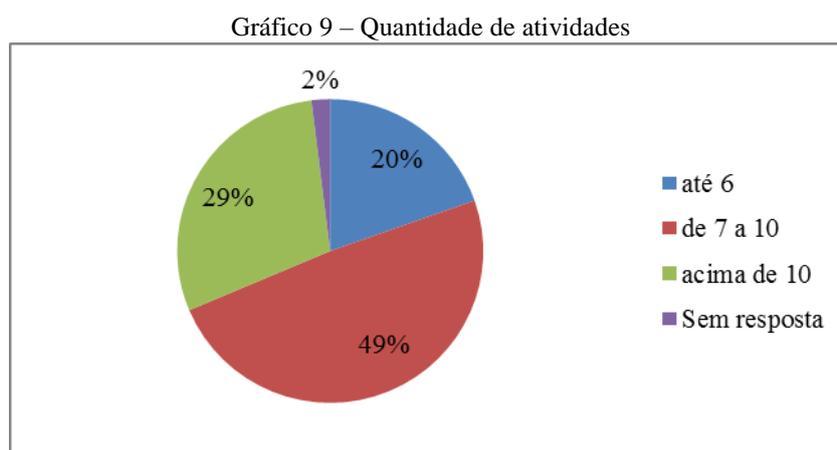
Diante do desenvolvimento humano existente, a atividade docente e os conhecimentos que a embasam também se desenvolveram. Para atingir esse estágio mais avançado, o professor necessita se apropriar dessa produção. Tal apropriação acontece por meio do estudo. Por essa razão, “O estudo, antes de ser um desejo do professor, é uma necessidade inerente ao trabalho docente” (MALACARNE, 2014, p. 182). Ao assumir um lugar modesto na jornada de trabalho do professor, as possibilidades de renovação e enriquecimento desse mesmo trabalho se tornam mais difíceis. Além disso, a própria tensão entre casualidade e causalidade do planejar se empobrece. A atividade de estudo permite ao professor aprofundar os conhecimentos das causalidades e levar a atividade docente a não ser completamente submissa às casualidades e contingências. Além disso, a falta do estudo ou a sua abreviação compromete a faceta do trabalho humano que diz respeito à transformação subjetiva do próprio professor. Ao contribuir para a transformação do aluno, ele tem a chance de se transformar. Ter a possibilidade de fundamentar suas ações, conhecer outras experiências educativas, novas formas de abordar o conteúdo, compreender a relevância do conteúdo ensinado, dentre outras questões, qualifica o trabalho docente; logo, potencializa a transformação do próprio professor. Sem o estudo, as possibilidades de transformação do real ficam limitadas a um conhecimento enrijecido e estagnado.

Se a chance de acessar o conhecimento já produzido por meio do estudo sofre encurtamento na jornada de trabalho do professor, esse fato ainda se complica se considerarmos a efetiva produção de conhecimentos sistematizados novos, o que, segundo Malacarne (2014), caracteriza a pesquisa propriamente dita. Ao entrevistar professores do município de Serra reconhecidos por seus pares como sujeitos que realizam pesquisa em seu trabalho educativo, a autora indica: “[...] a falta de tempo traduzida na exaustiva jornada de trabalho do professor foi a principal dificuldade apontada para que essa atividade [de pesquisa] faça parte do trabalho docente” (MALACARNE, 2014, p. 169)

Esses elementos relativos ao lugar do estudo e da pesquisa no trabalho do professor

levantam forte indício de que o planejar docente tem perdido sua complexidade e assumido a mesma condição de um planejar rotineiro e espontâneo.

Cabe registrar que a maioria (49%) dos professores assinalaram entre 7 e 10 das 14 opções disponibilizadas quanto às atividades realizadas no PL. O gráfico a seguir permite visualizar essa e outras referências.



Fonte: A autora.

O professor é sobrecarregado com uma demanda grande de atividades. Ele é requisitado para ensinar; logo, para essa atividade sua jornada é organizada e por essa atividade é remunerado. Porém, ao mesmo tempo existem outras atividades tão importantes quanto, umas que estão intrinsecamente ligadas ao ensino (ex. preparação das aulas, de materiais, de avaliações etc.), outras que compõem a vida escolar (ex. eventos, atendimento à comunidade, ensaios, treinamentos etc.). Portanto, na organização da jornada de trabalho do professor, é preciso ficar atento a tais atividades, não só as designando, percebendo sua ligação com a relação de ensino-aprendizagem, mas disponibilizando tempo para que sejam realizadas com qualidade. Torna-se relevante avaliar até que ponto o mínimo de 1/3 da jornada do trabalho docente dá conta dessas outras tarefas.

A variedade de atividades demanda do professor conviver com grande número de turmas e conseqüentemente de alunos. Alves e Pinto (2011) apresentam dados do PNAD (2009) mostrando que, na Educação Infantil e séries iniciais, respectivamente 89,4% e 75,7% dos professores atendem em sua jornada de 1 a 3 turmas. O aumento do número de turmas é progressivo nos níveis seguintes: para séries finais, 29,6% de 4 a 6 turmas e 28,7% de 7 a 10 turmas; para o Ensino Médio, 30% de 7 a 10 turmas, 25% de 11 a 15

turmas e 16% com de 15 turmas. Os autores sinalizam:

Ainda com relação à jornada do professor, ressalte-se que o número de turmas (e também o número de disciplinas, para os professores que têm poucas turmas porque lecionam na educação infantil ou nas séries iniciais do ensino fundamental) e o número de alunos por turma é aspecto que reflete diretamente na duração da jornada extrassala do docente (planejamento de atividades, correção de trabalhos e provas) (ALVES; PINTO, 2011, p. 620).

Um professor que tem 25 horas de trabalho semanal, sendo que 20 horas são de interação com o aluno, pode utilizar esse tempo de PL para simplesmente descansar, como foi sinalizado pelo professor 20, um dos participantes da pesquisa. A esse respeito, o Presidente do Conselho Municipal de Serra trouxe a questão de qual seria o entendimento dos professores sobre o significado de planejamento. Vejamos sua explanação na qual ele faz menção à fala anterior do outro participante da entrevista:

Eu sou metido a filósofo. Vou perguntar aos colegas também, o que é planejamento? O quê que o professor, o quê, quê que ele acabou de falar que é planejamento? O que é planejamento para o professor de EF? Planejamento é horário de que, que os professores falam? Lá na sua escola. É hora de descanso. Não é isso ou não é? Você acabou de dizer que planejamento é dia livre, né. Dia livre. Os professores, quando eu trabalhava, eles diziam é minha hora de descanso. Quer dizer, eu tô parado aqui não é pra planejar, tô parado pra descansar, né. Então, o quê que nós entendemos de planejamento?

Mais à frente na sua fala, o mesmo entrevistado reflete a organização do tempo de PL levando em consideração o porquê de preferir pulverizado ao longo da semana ou num dia só e a questão do descanso:

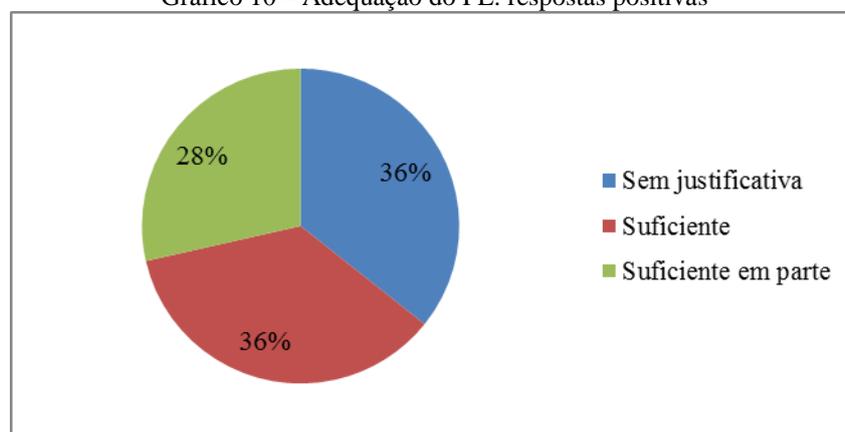
O planejamento que existe hoje, eu prefiro ele pulverizado, porque ele, né, porque ele seria pra mim um momento de descanso. Você imagina eu trabalhar de manhã e de tarde e tiver um dia de, imagino se isso for na sexta, eu trabalhar 10, 5 aulas de manhã, 5 aulas a tarde, eu vou chegar em casa morto, como eu chegava. Morto. Agora imagina se eu tivesse é... as duas primeiras aulas desse dia, pegasse a terceira aula como planejamento, tivesse o recreio, depois pegasse só as duas últimas aulas, né, como é que seria, como é que seria é... a minha atuação com os alunos seria muito melhor. Eu estaria menos estressado, menos cansado, né, principalmente o horário do vespertino. Então eu já chegava à tarde, se fosse na sexta-feira, passar segunda, terça, quarta e quinta sem planejamento nenhum, aí eu com planejamento de manhã e de tarde ficava tranquilo na sexta, não é. Mas durante a semana eu tava regaçado, não é. Então, essa, essa discussão ela passa não pelo esforço do planejar a aula, do, mas do

momento de descanso. Então por isso assim, é, e esse planejamento de um dia todo, né, porque, seria pra quê, seria...

Fato interessante levantado na fala anterior. A organização do PL pulverizado ou num dia só tem levado que aspecto em consideração? Numa jornada de trabalho exaustiva por conta da grande quantidade de aulas leva o professor a desviar o real significado do planejamento. Um momento de construir as formas de intervir para a formação humana dos alunos fica relegado a um instante para retomada de fôlego diante de uma jornada agonizante.

Ao serem questionados sobre a adequação do tempo de planejamento, os professores se dividiram entre 27% (sim) e 73% (não). Na questão, foi pedido que os respondentes justificassem suas respostas. Aqueles que responderam positivamente tiveram as respostas agrupadas em 3 categorias: aqueles que nada justificaram, aqueles que reafirmaram ser suficiente o PL e aqueles que disseram que era suficiente, mas em parte. Ver Gráfico 10.

Gráfico 10 – Adequação do PL: respostas positivas



Fonte: A autora

Os professores que consideram o tempo de PL suficiente sinalizaram que o tempo disponibilizado garante a execução das tarefas da atividade docente. Um professor trouxe à tona na justificativa uma questão sobre como esse PL está organizado: “Como tenho planejamento no mesmo dia, é mais fácil se organizar”. Esta justificativa pode estar relacionada com o fato de que 92% dos professores que tiveram a resposta alocada nessa categoria trabalham em EMEF (séries iniciais e/ou finais) e, portanto, tem o seu tempo de PL concentrado.

Uma professora (número 7) nesta categoria, no momento em que respondia ao

questionário, pediu licença para escrever a sua concepção de planejamento, para justificar porque considera suficiente o tempo de planejamento.

Considero suficiente para pôr em prática as ações do planejamento. Porém... as ideias me surgem nos horários indefinidos. Tenho um conceito próprio sobre o planejamento de minha prática. As ideias sobre “o que trabalhar” junto aos alunos me surgem sem horário marcado (segundas-feiras das 13:00 às 18:00). Muitas vezes as ideias surgem durante uma exposição de artes; ao assistir um filme; a uma apresentação de circo, etc... E desde este momento começo a idealizar/planejar. Então... começo a concretizá-lo nos tempos determinados na escola.

Como apresentado em nosso referencial teórico, existe um viver que é de todos, o viver cotidiano. Este âmbito da vida é também um âmbito de aprendizagem, de experiências importantes. Entretanto, existe uma diferença entre a cotidianidade e os âmbitos não-cotidianos da vida (HELLER, 1992). O trabalho docente não acontece na cotidianidade; ele pode se nutrir da experiência geral da cotidianidade, mas para se materializar no trabalho educativo, exige do professor a superação da estrutura da vida cotidiana. É possível pensar, a partir da reflexão da professora 7, que também há diferença entre a ideia que se tem em momentos variados e até casuais e a concretização dessa ideia na forma de um plano de aula ou ensino. Isso significa que existe um vínculo orgânico entre o cotidiano e o não-cotidiano, mas não há uma linearidade entre essas dimensões do viver:

A fantasia do cotidiano não se transforma em arte espontaneamente, mas com o contato com a arte produzida socialmente. O pensamento antecipador não se transforma em teoria científica a não ser através da apropriação pelo indivíduo, do conhecimento científico, do pensar científico e das necessidades próprias da esfera da ciência (DUARTE, 2007, p. 60).

Nesse processo de transmutação de um planejar espontâneo em um planejar sistematizado, o estudo e a pesquisa ganham relevância. Além disso, considerar que o planejamento de aula acontece a todo o momento reforça a intensificação do trabalho docente. Reverbera a falsa ideia de que o professor não precisa de um momento específico para planejar sua atividade de ensino, como se esse momento ocorresse em todo e qualquer instante. Ou mesmo enquanto dar aula, ecoando a defesa feita por Donald Schön (2000, p. VIII) “[...] o pensar o que fazem enquanto fazem”.

As ressalvas que apareceram nas respostas daqueles que consideraram suficiente em

parte giraram em torno de situações atreladas ao calendário escolar, formações, correção de provas e outras demandas. Exemplos: “Porém quando os feriados e formações acontecem nesses dias as demandas ficam um pouco acumuladas”; “Na maioria das vezes, quando acontece algo como correção de provas ou outras atividades fica mais difícil”; “Depende da demanda de trabalho proposto, semana é suficiente, outra não”.

Do universo de professores que trabalham em CMEI e EMEF, respectivamente 83% e 67%, consideraram o tempo de PL inadequado. E assim como para o grupo de professores que considerou o tempo de PL adequado, as respostas desse grupo também foram divididas em categorias de acordo com as informações apresentadas nas justificativas, são elas: Tempo insuficiente; Muitas atividades; Organização de PL e Ausência de espaços adequados.

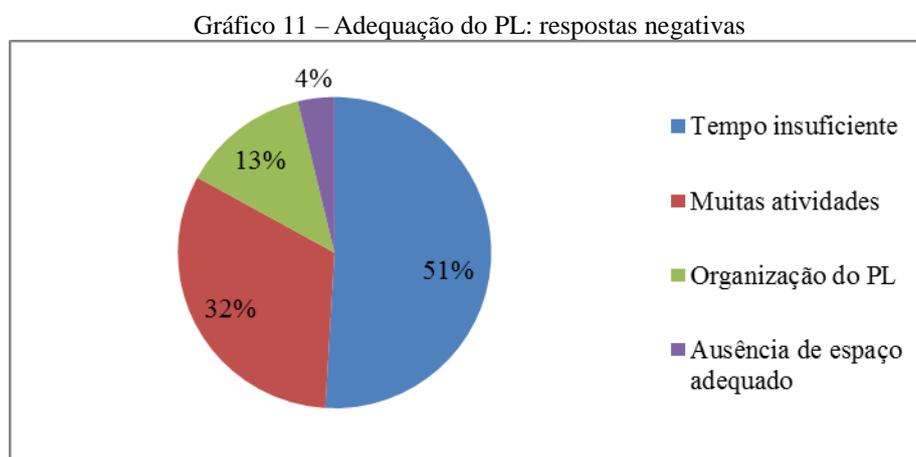
Na categoria Tempo insuficiente, as justificativas abordaram o tempo destinado ao PL não ser suficiente para a realização das atividades necessárias, exemplos: “Deveria ter mais horas p\ PL”; “Acho que um tempo um pouco maior poderia aperfeiçoar principalmente a avaliação das aulas”; “O tempo passa muito rápido, e muitas das vezes só dá tempo preencher pautas”.

A categoria Muitas atividades agrupou as respostas que mencionavam a quantidade de atividades a serem realizadas no tempo de PL, exemplos: “A demanda de trabalho é muito grande em relação ao pouco tempo de PL.”; “São muitas as atividades necessárias, algumas realizo em casa ou após horário de aulas na escola. Mesmo assim precisaria também de horário de treinamento p/ alunos”; “Difícil planejar tanta coisa em um PL. Sempre fica algo a desejar”.

Outra categoria foi Organização de PL: “Ampliação dos tempos-espacos. PL integrado”; “Esse horário é muito conturbado, sempre aparece alguma coisa diferente para ser feito”; “Gostaria que os PLs fossem seguidos, que o número fosse maior e que melhorasse as condições de trabalho”.

A adequação dos espaços também foi mencionada nas justificativas gerando a categoria Ausência de espaços adequados: “em CMEI o planejamento é prejudicado devido ao horário (final do turno, muita movimentação de funcionários e alunos, falta de local adequado, com internet e materiais de apoio)”; “Muitas vezes temos que pesquisar e avaliar em domicílio devido a escola não reservar ambiente adequado para tal”.

No gráfico a seguir, é possível visualizar o percentual de respostas alocadas em cada uma das quatro categorias descritas anteriormente. Salientamos que uma justificativa pode ser alocada em várias categorias.

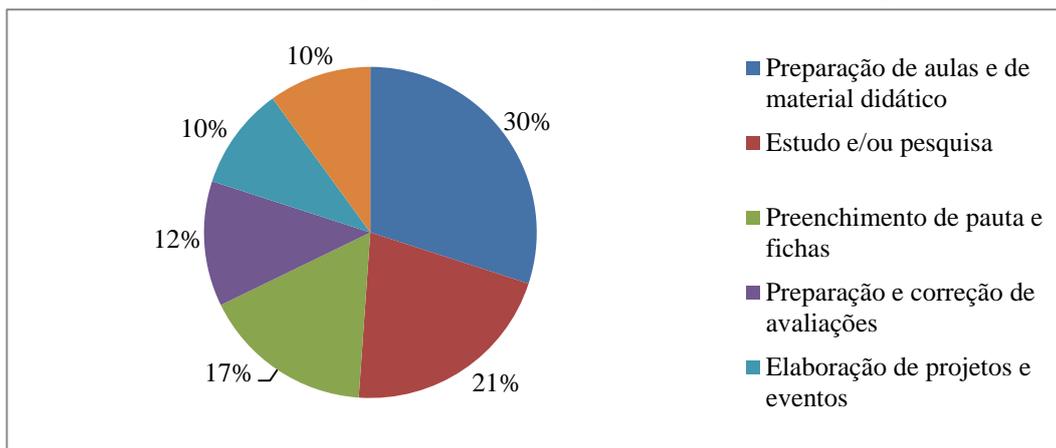


Fonte: A autora.

Outra pergunta feita aos professores foi se eles têm o costume de levar trabalho para casa. 81% dos professores sinalizam sim, que tem esse costume. Esse percentual corresponde ao percentual de professores que consideram o tempo de PL inadequado junto com o percentual de professores que consideram o tempo de PL adequado, mas com ressalvas. Apenas 19% alegaram que não levam trabalho para casa.

As atividades assinaladas foram organizadas nas seguintes categorias: 1) preparação de aula e/ou material didático; 2) estudo e/ou pesquisa; 3) preenchimento de pautas, fichas etc.; 4) elaboração de projetos e eventos; 5) preparação e correção de avaliações; 6) outros (atividades que não se encaixaram nos outros blocos). Assim, podemos visualizar as respostas:

Gráfico 12 – Atividades que os professores respondentes costumam levar para casa



Fonte: A autora.

A atividade de *preparação de aula* foi a primeira mais indicada como realizada no tempo do PL. Aqui ela aparece junto com *preparação de material didático* como a tarefa mais levada para ser feita em casa. O cruzamento desses dados sugere que, no mínimo, o tempo destinado ao seu cumprimento na escola não é suficiente para sua realização, por isso, a necessidade de continuar a tarefa em casa. O mesmo ocorre com *preenchimento de pautas*.

Esses dados corroboram os dados do *survey* que apontaram que 47% dos professores sempre levam trabalho para casa, 24% levam frequentemente, 16% raramente e 12% nunca (GESTRADO, 2010).

Um dos entrevistados, o Presidente do CACS/FUNDEB, ao falar sobre como se transformou em natural a questão do professor levar trabalho para casa, traz à tona também a discussão sobre a inadequação do tempo de PL e do deslocamento entre unidade.

[...] é 25 horas. Das 7 às 12 horas. Mas quando você fala, dos 50 minutos com os estudantes, os estudantes saindo às 11:30, também fica subtendido que o professor das 11:30 às 12 horas, esse planejamento dele que... esse horário que ele deveria estar na unidade, ele está se deslocando. Nós e todo mundo reconhece isso, os estudantes reconhecem isso, que o profissional além de seu local de trabalho, acaba tendo que exercer às vezes trabalho fora do seu local de trabalho. Então ele faz muito uso da casa dele pra fazer local de trabalho, pra fazer as atividades dele, pra planejar as atividades dele, pra corrigir as atividades. Não tem isso. Isso é quase inerente à profissão. Eu nunca... assim em todos esses anos, mais de 20 anos de magistério nunca tive tranquilidade pra falar em casa eu não faço absolutamente nada. Porque isso acaba atrapalhando o seu trabalho

durante a semana.

O professor tem o tempo de PL inadequado, uma carga horária insuflada de aulas, baixos salários que precisam ser complementados em outros turnos de trabalho. Tais questões refletem na intensificação do trabalho docente. Onde, junto com o discurso da valorização, o professor é imbuído de uma quantidade enorme de tarefas. Como afirma Oliveira (2004, p. 33)

O professor, diante das variadas funções que a escola pública assume, tem de desempenhar papéis que estão para além de sua formação. Muitas vezes esses profissionais são obrigados a desempenhar funções de agente público, assistente social, enfermeiro, psicólogo, entre outras. Tais exigências contribuem para um sentimento de desprofissionalização, de perda de identidade profissional, da constatação de que ensinar às vezes não é mais importante.

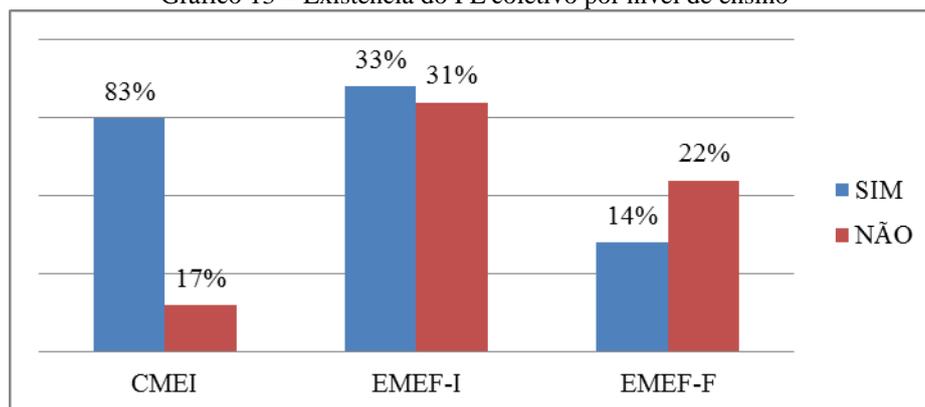
Podemos perceber essa preocupação do professor com o tempo para planejamento e organização do trabalho no que diz respeito à qualidade da aula e evasão dos alunos, na fala a seguir que é de uma pesquisa feita por Lourencetti (2006, n.p.)

[...] às vezes eu entendo que boa parte da culpa é do professor, porque teria que ser uma aula mais interessante. Mas não dá com essa carga que o professor tem, preparar uma aula interessante toda aula. Não dá: pra cada hora de aula, você tem que ter 3, 4 horas de preparação para que seja essa aula interessante. Mas o professor não tem condição de fazer isso.

Além do PL individual, questionamos os professores se existe um tempo de PL coletivo na(s) escola(s) em que atuam: 58% dos professores sinalizaram que sim e os outros 42% sinalizaram que não. Dentro das repostas positivas, o número de professores que trabalham em CMEI corresponde a 50%; em EMEF séries iniciais, 57% e, em séries finais, 23%. Com relação às repostas negativas, 14% correspondem aos professores que trabalham em CMEI e, respectivamente, 72% e 50%, para os que trabalham em séries iniciais e séries finais.

Avaliando as repostas e comparando com o número total de professores em cada nível, podemos visualizar que os professores de CMEI são os que mais apontaram a existência do PL coletivo, seguido, sucessivamente, pelos professores das séries iniciais e séries finais do Ensino Fundamental. Tais proporções estão ilustradas no gráfico a seguir.

Gráfico 13 – Existência do PL coletivo por nível de ensino



Fonte: A autora

Daqueles que sinalizaram a existência do PL coletivo, 15 disseram ser diariamente (9 CMEI, 3 EMEF I e 3 EMEF F); 11 professores responderam que o PL é semanal (6 CMEI e 5 EMEF I); 3 professores trouxeram nas respostas a caracterização de um PL irregular, ou seja, que acontece de acordo a necessidade (2 EMEF I e 1 EMEF F); outros 3 apresentaram respostas imprecisas (2 EMEF I e 1 EMEF F); e 1 professor de EMEF F respondeu que o PL coletivo na sua escola é mensal.

Tabela 8 – Frequência dos momentos de PL coletivo

	<b>CMEI</b>	<b>EMEF I</b>	<b>EMEF F</b>
<b>MENSAL</b>			“1 vez por mês” (prof. 3)
<b>SEMANAL</b>	“entre 11:20 e 12:00, umas vez por semana” (prof. 17)  “2x por semana” (prof. 30)	“toda segunda-feira” (prof. 4)  “1 por semana” (prof. 39)	
<b>DIÁRIO</b>	“todos os dias (17:00 às 18:00) hs” (prof. 27)  “de 50min a 1h por dia” (prof. 42)	“das 17:30 às 18:00” (prof. 40)  “40min. Diários” (prof. 50)	“de 11:30 às 12:00hrs” (prof. 19)
<b>OUTROS</b>		“ainda não sei pois entrei na escola esse mês” (prof. 28)	
<b>DE ACORDO COM A NECESSIDADE</b>		“das 17:30 as 18:00 de acordo com a necessidade” (prof. 7)	
<b>RESPOSTA IMPRECISA</b>		“100 minutos” (prof. 15)	“400 minutos” (prof. 15)  “formação para progressão” (prof. 35)

A diversidade de respostas sugere várias reflexões: primeiro, que não há uma articulação entre as unidades de ensino em relação ao momento coletivo; essa decisão está a cargo de cada escola. Até porque alguns professores que disseram não ter PL coletivo em sua unidade de ensino responderam quanto à organização desse PL. Isso suscita o outro aspecto que é o desconhecimento da unidade de ensino em relação a como usar o tempo em que os professores precisam estar na escola mesmo com o término do período diário de aula. Por sua vez, a variação de existência do PL coletivo com o nível de escolarização nos impele a indagar a razão da rotina dos CMEIs ser mais propícia à realização dessa forma de planejamento que o Ensino Fundamental. Ao mesmo tempo, indagamos como se dá esse PL coletivo, considerando que, em especial, nos CMEIs, a aula de Educação Física é que garante o tempo do PL do pedagogo-professor? Portanto, o que significa coletivo? Encontro de professores por série? Por área? Encontro do professor com o pedagogo?

Os tempos de PL coletivos são apontados, na maioria das vezes, para o final do turno. Depois de 4 ou 5 aulas, durante pelo menos 4 horas podemos concluir que o professor está esgotado, o que dizer dos professores que trabalham em dois ou mais turnos. Como afirma um dos entrevistados, o Presidente do CACS/FUNDEB, esse tempo acaba se tornando tempo para socializar informação e não para planejar.

E eu até vejo uma coisa interessante, na escola que eu trabalho à tarde, que alguns falam assim, terça e quinta oficializou entre nós essa informação final, nesse planejamento, na reunião final, e alguns falam, gente vamos ver se é possível passar no recreio essa informação, o que precisa socializar de informação, eu não vou nem discutir. Tô tomando um café, tô descansando aqui. Você passa essa informação porque significa então que, hoje é terça-feira, eu vou sair às 17:30, eu não preciso ficar até as 18 horas pra receber essa informação.

Essa falta também nos faz pensar que, além da existência ou não, há que se considerar o que se faz no PL coletivo: seria ele um mero momento de informes?

Apesar de a maioria apontar a existência do PL coletivo, não deixa de assustar o elevado percentual daqueles que dizem não existir o PL coletivo (42%). Nesse caso, nossa preocupação se volta para os entraves que isso pode oferecer na construção de um trabalho educativo coeso, coerente e cooperativo, como suscita um dos entrevistados, Presidente do Conselho Municipal de Educação da Serra:

quando nós pensamos no planejamento, nós pensamos no planejamento também apenas para minha atividade de EF ou pensamos também num planejamento é, que seria uma discussão que tem ser feita, de conjunto, né, entre vários profissionais. Isso que não tem tempo a questão das relações interdisciplinares não existe mais dentro de uma unidade, né. Cada professor tem o seu dia, você trabalha lá com o pedagogo você trabalha é a sua disciplina, entendeu. Não tem esse conhecimento formação como se nós fossemos é... é... seres que não trabalhássemos com as outras áreas afins. Não, sou professor da EF, né. Então meu conteúdo é esse, a minha disciplina é essa, eu trabalho só dessa forma. Sabe, é uma questão talvez muito mais conteudista, né. Não, não pensaram esse aluno a partir daquilo que é, das varias interfaces que, que, que é o próprio aluno, né. Então como é que você trabalha isso, né. Ai você não tem essa interdisciplinaridade, você não tem essa discussão com as outras, com as outras disciplinas. O que é na minha visão, né, é uma fragilidade desse momento de planejamento. Acho que planejamento ele devia ter um aspecto de trabalho interdisciplinar, né.

A inexistência ou a pouca importância dada ao PL coletivo retrata a desconsideração do ser humano como o resultado de múltiplas determinações, um ser que se constrói na coletividade. O professor de Educação Física não “forma” parte do sujeito, mas contribui para sua formação completa, que por sua vez recebe interferência de todas as outras áreas de conhecimentos trabalhadas na escola – além de interferências extraescolares. O momento de trabalhar coletivamente pelo aluno contribui para articular, coadunar todo o processo de ensino-aprendizagem que, apesar de ser conduzido por vários professores, responde a um único sujeito, ou melhor, a sujeitos únicos.

A desarticulação da atividade docente é uma das facetas da fragmentação do trabalho escolar como um todo. Nesse sentido, a pesquisa de Silva (2015) levanta dados que complementam nosso diagnóstico. Como já mencionado, essa autora investiga a relação entre professores de Educação Física do município de Vitória (ES) e as pedagogas-supervisoras. Seu enfoque é mostrar como o significado atribuído ao componente curricular Educação Física pode ser um elemento que facilita ou não a aproximação do trabalho desses profissionais. Assim, quando compartilham compreensões semelhantes de Educação Física, há, segundo Silva (2015), maiores chances de trabalho coletivo e de interação entre esses sujeitos. Contudo, os momentos de distanciamento não decorrem apenas da partilha ou não de conhecimentos sobre a Educação Física. A pesquisa de Silva se amplia para além de suas intenções. Mostra, por exemplo, o quanto o

pedagogo-supervisor (cujo papel fundamental é a de ser mediador, de dar liga ao trabalho escolar) não tem conhecimentos específicos da área da Educação Física e também está sobrecarregado. Uma das pedagogas relata:

Sou um faz de tudo aqui na escola - eu atuo quando necessita, como coordenadora, atuo quando necessita, como Professora, então a gente acaba fazendo de tudo um pouquinho. [...] a gente acaba que, com tantas demandas burocráticas que a gente tem, que em muitos momentos acaba ficando meio atropelado mesmo [...] é muito diferente de como eu via essa questão do Pedagogo enquanto Professora [...] às vezes o que você menos conversa, ou que você tem menos tempo é pra sentar, planejar, porque é demanda o tempo inteiro de “N” outras coisas [...] (Pedagoga III)” (apud SILVA, 2015, p. 74).

Da parte do professor de Educação Física, o pedagogo-supervisor não tem conhecimento técnico para contribuir com o planejamento da Educação Física, não tem tempo e se restringe a cobranças burocráticas:

A contribuição do Pedagogo nesses momentos de organização e planejamento das aulas é efêmera. Tal fato foi verificado a partir das afirmações dos Professores que, em sua maioria, dizem que realizam seus planejamentos sozinhos e procuram o Pedagogo apenas para entregar o planejamento (documento), que é exigido pela escola, além de procurá-los também quando têm questões para tratar, especialmente sobre alunos indisciplinados, ou algum material didático de que necessita (SILVA, 2015, p. 77-78).

O apoio pedagógico se torna burocrático e de cobrança e não de ensino. Por sua vez, o professor se sente livre quando o pedagogo não o importuna ou recorre ao pedagogo quando precisa que ele ofereça soluções imediatas. Segundo Silva (2015), há, nesse processo, a transferência de responsabilidades e a culpabilização dos sujeitos:

Quando questionados sobre o acompanhamento dos planejamentos dos Professores, a maior parte dos Pedagogos transferem as responsabilidades para os Professores, e estes, por sua vez, transferem-nas de volta para os Pedagogos. Ou seja, os Pedagogos esperam que os Professores os procurem para planejarem, para mostrarem os planejamentos e solicitar as orientações. Inversamente, muitos Professores afirmam que os Pedagogos não os chamam para planejar e quando os procuram, estão quase sempre ocupados com alguma outra demanda da escola, e o atendimento ao Professor não é priorizado. Tais fatos demonstram uma transferência de responsabilidades entre esses atores que deveriam trabalhar como

pares nas escolas, com o objetivo comum de melhorar o ensino e possibilitar a aprendizagem dos alunos (SILVA, 2015, p. 79).

O trabalho coletivo na escola envolve várias instâncias e vários sujeitos. Os dados de nossa pesquisa cruzados com os de Silva permitem afirmar que o trabalho coletivo ainda é bastante frágil; quando ocorre, ainda é irregular na sua organização, dinâmica e distribuição no tempo escolar. Em outros termos, apesar de crucial para dar a coesão ao trabalho educativo e conferir um traço de totalidade ao trabalho escolar, o PL coletivo ainda não tem a institucionalidade que necessita.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não podemos, portanto, ficar sem questionar as premissas que são naturalizadas, que são apresentadas como imutáveis. Diria que apresentar uma discussão sobre a profissão docente, neste momento, é um compromisso que cabe a todos nós que estamos inseridos na educação, vivendo seus problemas e vicissitudes (FACCI, 2004, p.15).

Esta pesquisa buscou responder as seguintes questões: como o planejamento (PL) aparece oficialmente na jornada de trabalho do professor de EF do município da Serra (ES)? Quais funções lhe são atribuídas? Por sua vez, o que os professores de EF dessa rede de ensino afirmam fazer durante o PL e quais as razões que os levam a executar tais tarefas nesse momento de PL?

A partir desses blocos de questões, levantamos algumas hipóteses. Entre elas, a de que o professor é solicitado a realizar, no tempo de planejamento, tarefas que vão muito além da ação de planejar; algumas delas, mesmo fazendo parte das atribuições docentes na escola, só podem ser realizadas nesse tempo, já que não existe momento específico para essas outras demandas.

Além disso, a possível desarticulação entre a organização do momento de PL do professor de Educação Física nos níveis atendidos pelo sistema de ensino municipal da Serra, a flexibilidade na organização do tempo de PL (considerando a não existência de prescrição legal que regularize essa situação), aliada à quantidade de atribuições dadas aos professores para esse tempo da jornada de trabalho são elementos que nos levaram a acreditar que há uma descaracterização do momento de PL.

Tal descaracterização reflete negativamente no trabalho do professor, pois além de atender demandas pedagógicas, inerentes à docência, é levado a atender às demandas de um perfil profissional que exige que o professor seja um “trabalhador polivalente”. Isso porque a escola, ao invés de lugar da formação intelectual, é forçada a dar conta de diversas outras questões sociais, como assistencialismo, alimentação e higienização.

Diante das questões e das hipóteses levantadas, buscamos, nessa pesquisa, elaborar um diagnóstico que possa contribuir para avaliar a atual organização do trabalho docente,

especificamente no que tange ao momento de planejamento.

Para tanto, utilizamos o referencial teórico marxista. A partir de Karl Marx (2004), foi possível compreender o conceito de trabalho e suas implicações na vida do ser humano. O trabalho como a atividade vital do ser humano o possibilita construir maneiras de satisfazer suas mais diversas necessidades, ao mesmo tempo, que cria e satisfaz novas necessidades. Mesmo diante da alienação provocada pelo modo de produção capitalista, o trabalho não perde sua essencialidade na vida humana. E sua característica de vitalidade para o ser humano não é perdida. O que ocorre é que o trabalho passa a assumir um traço contraditório: ao mesmo tempo em que humaniza, também desumaniza.

Uma característica marcante da atividade vital humana é a intencionalidade. A ação humana se concretiza a partir de uma finalidade, ou seja, ela é produto da consciência. Dessa forma, evidencia-se que o ser humano tem a capacidade única de construir mentalmente sua intenção para, então, ao realizar sua ação, saber onde pretende chegar. De fato, existem ações que exigem pouco, pois são de baixa complexidade. A partir de Heller (1992), entendemos que tais ações são parte da esfera da vida cotidiana. Nessa esfera da vida, o pensamento é caracterizado pela sua imediaticidade, isto é, relação direta entre pensamento e ação. Afinal de contas, atravessar a rua, ligar a TV, escovar os dentes, fazer compras, são atividades que não exigem maiores esforços intelectuais para serem realizadas. Por isso, elas estão sujeitas a processos espontâneos de aprendizagem.

Entretanto, a vida não é somente a esfera cotidiana. Vivemos também as esferas não-cotidianas da vida. Nesse âmbito, o ser humano é exigido ao máximo em suas capacidades. Por isso, as atividades realizadas levam o ser humano a se afastar temporariamente da vida cotidiana, suspendê-la, homogeneizando-se, concentrando-se numa única tarefa diante da complexidade de sua realização.

É, então, nessa esfera que se encontra o trabalho docente. A partir de Saviani (1992), compreendemos o trabalho docente como uma atividade complexa que tem centralidade na atividade de ensino, que objetiva, ao mesmo tempo, identificar os elementos culturais que precisam ser assimilados pelos homens e produzir as melhores formas de alcançar esse objetivo. Isto é,

A atividade educativa é uma atividade objetivadora e a objetivação

que ela produz é o desenvolvimento dos indivíduos educandos. A objetivação do educador só se efetiva com a concomitante apropriação pelo educando. Nesse caso a atividade do educador não é um mero meio para satisfazer a necessidade de sobrevivência física, mas sim a satisfação de uma necessidade vital para que ele enquanto indivíduo, a necessidade de formar outros indivíduos de maneira humanizadora (DUARTE, 1996, p. 56).

A atividade de ensino, o processo ensino aprendizagem, a relação professor-aluno são razões de ser da escola e toda atividade que nela acontece ocorre em função dessas razões. Para tanto, o trabalho docente é alicerçado por outras atividades, entre elas o planejamento.

Nesse contexto, o planejamento foi entendido como a atividade do trabalho docente que evidencia a capacidade exclusivamente humana de prever idealmente a ação de ensinar. Nesse momento, o professor projeta a finalidade de sua ação. Como o trabalho docente tem uma teleologia secundária, ou seja, atua na formação da consciência de outros seres humanos, o planejamento permite ao professor trabalhar no vir a ser do humano que se concretizará na atividade de ensino.

De forma geral, os dados analisados nesta dissertação corroboram nossa hipótese. Vejamos alguns resultados a que chegamos. A maioria dos professores de Educação Física, sujeitos desta pesquisa, foi recentemente efetivada na rede municipal (com, no máximo, 7 anos de efetivação) e trabalha mais de um turno (inclusive, em outra rede de ensino). Alguns atuam tanto na Educação Infantil quanto no Ensino Fundamental.

Essas características do perfil dos professores nos sinalizaram algumas perspectivas e desafios. Como vimos na discussão referente a esses dados, vários índices apontam para o aumento da carga horária semanal de trabalho dos professores. E, com certeza, esse não é um dado positivo para a educação. O que vimos é a estruturação de um processo de culpabilização do professor no que tange à quantidade de horas trabalhadas, ou seja, o que era para ser um direito passa a ser uma necessidade de sobrevivência, por conta dos baixos salários, poucas qualidades estruturais e condições ruins de trabalho nas escolas. Proporcionar a possibilidade de se dedicar a uma única escola é um desafio, não somente da educação serrana ou capixaba, mas em todo o Brasil.

Sobre essa questão, constatamos incoerência entre o Estatuto do Magistério da Serra e a

Lei do Piso em dois quesitos: carga horária máxima de trabalho e organização da jornada. Enquanto os trabalhadores em geral lutam pela diminuição de sua jornada semanal abaixo 44 horas, o magistério teve instituído pela Lei do Piso o máximo de 40 horas. Contudo, a forma de contratação dos professores serranos os leva a 50 horas quando trabalham dois turnos.

Apontamos que cada nível de ensino tem suas especificidades e, no caso do Ensino Fundamental, há particularidades nas suas sub-etapas. A atuação em ambos os níveis exige dos professores um aprofundamento para que possa intervir positivamente no processo educativo dos alunos em cada fase da sua vida escolar. Logo, os professores precisam ser contemplados com formação continuada de qualidade e, para isso, é necessário um tempo reservado na sua jornada de trabalho para esse fim. Inclusive porque a participação em formações continuadas/ desenvolvimento profissional é uma das funções atribuídas ao professor legalmente – LDB artigos 13 e 67 e no Estatuto do Magistério da Serra artigo 34, parágrafo 3º.

O ingresso dos professores é feito por meio de Processo Seletivo ou Concurso Público. Concluimos que, independente da forma de ingresso, os professores têm seu trabalho dificultado diante das condições de organização da jornada quando diz respeito à escolha da unidade em que trabalhará. Mesmo com certo tempo de efetivação, não há garantia de estabilidade no local de trabalho. Em decorrência de questões como, por exemplo, unidade que se configura ou não como posto fixo, condições estruturais da unidade, questões pessoais, as quais podem levar os professores a buscarem outras unidades, muitas vezes a cada ano. Tal cenário gera uma desestabilização profissional e implicações negativas na construção da identidade do professor tanto com a comunidade que atende quanto com a sua própria atividade na escola.

Diante disso, cabem aqui as questões levantadas por Barbosa (2009, p. 13) em estudo focalizando o Distrito Federal:

Como e quais os mecanismos conduzem os professores da rede pública e privada a trabalharem mais? De que maneira se consegue que os educadores empreguem mais esforços e energia para a realização de seu trabalho? As políticas públicas têm oferecido aportes institucionais para que se efetive a intensificação do trabalho pedagógico nas escolas do Distrito Federal?

A ausência de uma prescrição legal que regulamente a organização do PL na jornada de trabalho do professor nos levou a analisar esse aspecto como algo de implicações diretas da vida escolar. Nesse quesito, identificamos uma diversidade de organização do tempo de planejamento por nível e, muitas vezes, no mesmo nível. O CMEI tem o tempo pulverizado ao longo da semana; e a EMEF, em menor número, também pulverizado nas séries iniciais e, de forma dominante, concentrado num dia para séries finais. Em que momento os professores de Educação Física da rede vão se encontrar? Esse encontro possibilitaria compartilhamento de ideias e ações didáticas, discussões sobre o currículo da Educação Física nos níveis atendidos. Pensando mais alto, seriam esses encontros a porta aberta para efetivação da pesquisa na educação básica realizada por professores da educação básica e não somente por estudantes e pesquisadores universitários?

Também foi possível identificar um entendimento superficial quanto ao significado do planejar no trabalho docente, tanto pelos participantes da pesquisa quanto nas prescrições legais. A maioria das atribuições legais dirigidas ao professor é direcionada para esse tempo. Dado que claramente mostra que a jornada de trabalho está preenchida quase na sua totalidade com aulas. E não se considera aqui a abertura da expressão “interação com o estudante” que, em geral, é limitada apenas ao momento de aula. Acreditamos que é possível de interpretar essa expressão não somente como aula. O professor interage com o aluno em diversos outros momentos do tempo escolar, por exemplo, em apresentações culturais, gincanas, jogos estudantis, feiras culturais etc. Além disso, a atual gestão municipal de educação da Serra tem considerado que o tempo de intervalo (recreio) dos professores não está incluído na hora-atividade, isto é, nos 2/3 de trabalho, mas no 1/3 restante.

As especificidades de cada nível de ensino são negligenciadas ao se pensar uma jornada para o professor de maneira geral. O professor que atua na Educação Infantil atende a necessidades diferentes daquelas exigidas do professor que atua no Ensino Fundamental. E retomamos aqui reflexões suscitadas num dos capítulos de análise: seria possível pensarmos em uma organização diferente de jornada de trabalho do professor para cada nível? O tempo de interação com o aluno precisa ser o mesmo na Educação Infantil e no Ensino Fundamental? Os tempos da jornada de trabalho do professor e a carga horária do aluno são a mesma coisa?

A alta demanda de tarefas para o tempo de planejamento resume o ato de planejar à

escolha de prioridades. Fatalmente as burocracias ganham destaque, por exemplo, o preenchimento de pauta. Por isso 73% dos professores disseram que o tempo de PL não é adequado. Principalmente os professores que atuam em CMEI, por conta do tempo de PL ser pulverizado ao longo da semana.

O momento de planejamento com tantas atribuições achata por demais o planejamento da atividade de ensino. Com base em Bernardes (2009), entendemos que o processo de seleção e identificação do conhecimento teórico-científico a ser ensinado e a definição das melhores condições para a efetivação da atividade de ensino são atividades extremamente complexas: “O produto desta atuação profissional é a elaboração de um instrumento que medeie o conhecimento que se objetiva e se materializa na organização das ações de ensino” (BERNARDES, 2009, p. 237). Desta forma, não estamos negando a importância das demais atividades. Todavia, esse é um aspecto de implicações negativas para o processo ensino aprendizagem.

Além da inadequação do tempo de PL, os professores trouxeram à tona questões estruturais da escola, como a inexistência de um local apropriado para realizar as atividades direcionadas para esse tempo. Esse fato reforça a inconsistência sobre o que seja o planejamento para o trabalho docente. As escolas não são pensadas para garantir ao professor um espaço de trabalho que atenda às suas necessidades. Atribuem-se diversas demandas sem condições objetivas para atendê-las.

Outro aspecto que interfere negativamente na constituição da identidade do professor de Educação Física na escola é a condição de preencher o tempo do aluno enquanto a professora/pedagoga está em PL (Educação Infantil e Ensino Fundamental). Essa situação, no mínimo, desarticula um possível trabalho coletivo. Sobre essa relação da presença da Educação Física na escola e como ela é vista Loyola (2009, p. 95) concluiu que

A partir das análises desse processo podemos considerar as significações de que a educação física aparece como coringa (lugar morto), disciplina menor, centro das festividades, lugar de acirrada tensão entre profissionalização e desprofissionalização (os entre lugares), o que em nosso modo de ver geram desafios para a docência, em especial para a Educação Física.

Todos os fatores preocupantes em relação à duração e à quantidade de atividades direcionadas para o tempo de planejamento colocam uma situação que, por vezes,

parece naturalizada. Se o professor não tem tempo suficiente para realizar suas tarefas no horário de trabalho, acaba levando para casa. Isso foi sinalizado por grande parte dos participantes dessa pesquisa. Como se levar atividade para casa, ou seja, trabalhar fora do horário, fosse algo normal, intrínseco ao seu trabalho.

Preocupa-nos o lugar do trabalho coletivo. Constatamos várias incoerências quanto a esse aspecto, tanto em relação à efetivação ou não desse tempo na jornada quanto ao seu significado, chegando a ser taxado como momento de informes. Há, então, fortes indícios de que a faceta coletiva do planejamento escolar esteja enfraquecida e não possui caráter institucional. Por outro caminho, chegamos à mesma preocupação de Silva (2015): esse fenômeno revela como os atores escolares encontram-se, em vários momentos, em uma condição de alienação em relação ao seu vivido e às suas relações. Em outros termos, “[...] não se percebem como sujeitos responsáveis por mudanças em suas próprias ações, capazes de transformarem-se e reconhecerem-se como parte do processo de produção” (SILVA, 2015, p. 80). O estranhamento nas relações de trabalho traz como consequência nefasta o atomismo pedagógico, na qual a relação de trabalho é “[...] construída apenas a partir de bons tratos, boa educação, amizade, coleguismo, porém sem a qualidade de diálogos e compartilhamento de informações necessárias para o desenvolvimento profissional ou de um projeto em comum” (SILVA, 2015, p. 89).

Ao professor é exigida uma grande quantidade de tarefas no tempo de planejamento. Em decorrência disso, o planejamento da atividade de ensino é secundarizado. Isso quer dizer que o professor utiliza menos tempo ao que é necessário para a atividade central de seu trabalho por ter que dividir esse tempo com diversas outras atividades. Inclusive sua formação continuada. Como vimos, um percentual pequeno de professores afirmou estudar no tempo de PL. Outro percentual aproximado disse que levava essa atividade para casa. O que acontece com os professores que não estudam no tempo de PL, nem levam essa atividade para casa? E ainda tem a pesquisa, atividade que não prescinde do estudo. Se o estudo é “negligenciado”, em que patamar se encontra a pesquisa na jornada de trabalho do professor de educação básica?

Ao enfrentar tal indagação, a pesquisa de Malacarne (2014, p. 181-182) constata:

Os professores mostram que se relacionam com o seu trabalho numa dupla dimensão. Eles evidenciam uma faceta positiva do trabalho docente, momentos em que se sentem realizados em sua atividade,

como também trazem à baila uma faceta negativa, de desefetivação humana, momentos em que se sentem limitados e oprimidos mediante as condições objetivas de trabalho. A falta de tempo para a realização das inúmeras atividades atribuídas ao trabalho docente foi a principal reclamação. Não é raro os professores prolongarem a sua jornada de trabalho, abrirem mão de parte do tempo de descanso ou de seus outros afazeres, para dar conta de demandas docentes. O tempo é insuficiente para o planejamento, para o diálogo coletivo, para atender as demandas da escola e, principalmente, não há tempo para o professor estudar. Nas palavras dos educadores, eles se tornam *auleiros*. Como ministrar uma boa aula, se não há tempo suficiente para planejar? Como produzir aulas interessantes, contextualizadas e ricas, se não há tempo de se apropriar das objetivações humanas mais desenvolvidas produzidas pela ciência, arte e filosofia? Essa foi uma angústia exposta por vários professores.

Mesmo com a disposição subjetiva de diferenciar e inovar no seu trabalho, professores de Educação Física de Serra (ES) entrevistados por Malacarne evidenciam que essa dedicação lhe trouxe, junto com a realização profissional, também sofrimento. Acompanhemos o relato:

A professora deixa claro o quanto teve que abdicar de sua vida pessoal para o desenvolvimento de um trabalho coerente e consciente que vá ao encontro de suas concepções teóricas e existenciais. A dificuldade exposta pela professora está mais relacionada com as condições de trabalho não existentes (falta de tempo), do que as demandas exigidas para a efetivação dessa prática consciente. Não são as demandas que a afligem, mas a falta do tempo necessário para a sua realização, exigindo-lhe para além de sua carga horária, consumindo toda a sua existência (MALACARNE, 2014, p. 143).

Há consequências alarmantes quando os momentos e atividades do planejamento estão infladas de tal modo que a própria ação do planejar docente é esvaziada. Lembramos que a prévia-ideação representa o

[...] momento de planejamento que antecede e dirige a ação, Lukács denominou de prévia-ideação. Pela prévia-ideação, as consequências da ação são antevistas na consciência, de tal maneira que o resultado é idealizado (ou seja, projetado na consciência) antes que seja construído na prática. [...] A prévia-ideação, contudo, só pode ser prévia-ideação se for objetivada. Ou seja, se for realizada na prática. (LESSA, 2007, p. 37-38).

Ora, o planejamento de ensino é apenas um momento/tarefa da complexa ação de planejamento educacional. Comprometer esse momento é uma forma de deteriorar o trabalho educativo no seu todo. O caráter de antecipação que lhe é inerente demanda um alto nível de complexidade; por isso, insistimos que o planejar docente é rotineiro, mas não é cotidiano. Contudo, sob as condições evidenciadas, essa ação projetiva, consciente e fundamentada perde seus traços e passa a ser rotineira e cotidiana.

A Lei do Piso nasceu de um longo processo de lutas engendradas pelo magistério. É importante considerar que o estabelecimento dessa lei é um avanço. Entretanto, ainda há muitos desafios a serem superados. Com tantos percalços apontados por essa pesquisa, fica uma reflexão. Prafraseando Marx (2004, p. 28): ao professor pertence a parte mínima e mais indispensável do produto; somente tanto quanto for necessário para ele existir, não como ser humano, mas como um trabalhador, não para ele continuar reproduzindo a humanidade, mas sim a classe de escravos [que é a] dos trabalhadores.

Reconhecemos nessa pesquisa, a partir do referencial teórico adotado, que o trabalho educativo é complexo e, por isso, exige dos seus executores (professores, especialmente) ações igualmente complexas. Todavia, não direcionar a devida importância para o planejamento na jornada de trabalho dos professores não permite que a necessária complexidade seja alcançada. Os professores são reduzidos à cumpridores de tarefas, auleiros.

Esse cenário pode e deve ser modificado. Para tanto, o magistério tem muitas lutas que ainda precisa enfrentar como categoria. Por isso, percebemos, com certo receio, o fato que a maior parte dos docentes é sindicalizada, mas ainda existe um grande percentual sem filiação sindical. Fortalecer e participar da luta sindical é um caminho no qual essas lutas devem ser travadas.

Foi pensando nessas lutas que retomamos no início dessas considerações finais a citação de Facci (2004). Esta pesquisa representou muito além de um mero cumprimento de uma tarefa acadêmica: tornou-se um compromisso com a categoria. Por certo, vários outros aspectos do trabalho docente precisam ser investigados, inclusive com outros instrumentos e procedimentos de coletas de dados distintos do que adotamos. Existe a consciência e, ao mesmo tempo, o desejo de que os resultados dessa pesquisa contribuam para uma mudança de perspectiva em relação ao planejamento no trabalho

docente. Além de inspirar outros estudos, consideramos que as reflexões realizadas podem servir para que as “premissas naturalizadas, que são apresentadas como imutáveis” sejam questionadas e modificadas na medida da necessidade de se alcançar um trabalho educativo efetivo.

## REFERÊNCIAS

- ABREU, Jose Roberto Gonçalves de. **Inclusão na educação física escolar: abrindo novas trilhas**. 2009. 152 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Educação Física, Universidade federal do Espírito Santo, 2009.
- ABREU, Marise Jeudy Moura de. **Relações entre educação ambiental e Educação Física – um estudo na rede municipal de ensino de Curitiba**. 2010. 205 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2010.
- ALMEIDA, Elaine Xavier de. **A ginástica na formação de licenciados em Educação Física: um estudo sobre os planos de ensino**. 2012. 157 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de pós-graduação em Educação Física, Universidade de São Judas Tadeu, São Paulo, 2012.
- ALMEIDA, Nayara Torre de; SILVA, Débora Alice Machado da. O planejamento do “Recreio nas Férias” na cidade Paulista de Americana. **Motriz**, Rio Claro, v.18, n.2, p.401-413, abr./jun. 2012.
- ALMEIDA, Rogerio Moreira de. **Comparação entre três tratamentos de fisioterapia em indivíduos com lombalgia**. 2010. 108 f. Tese (Doutorado) – Programa de pós-graduação em Ciência da motricidade, Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho, Rio Claro, 2010.
- ALVARENGA, Elda. **Planejamento estratégico agenda 21 - 2007-2027**. Prefeitura Municipal de Serra, 2008. Disponível em: [http://www2.serra.es.gov.br/seplae/planejamento\\_estrategico/agendas/agenda\\_21/agenda\\_21\\_2000\\_2020/Serra%2021%20-%20Documentos/estudos\\_tematicos](http://www2.serra.es.gov.br/seplae/planejamento_estrategico/agendas/agenda_21/agenda_21_2000_2020/Serra%2021%20-%20Documentos/estudos_tematicos). Acesso em 15 de maio de 2015, as 14horas 15 minutos.
- ALVES, Luciana Gomes. **A dança e a formação dos/as professores/as no Ensino Fundamental do município de Itajaí/sc**. 2010. 101 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de pós-graduação em Educação Física, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.
- AMARAL, Gislene Alves do. Planejamento de currículo na Educação Física: possibilidades de um projeto coletivo para as escolas públicas de Uberlândia/Minas Gerais. **Movimento**, Porto Alegre, v. 10, n. 1, p. 133-155, janeiro/abril de 2004.

ANZOLIN, Ana Amélia. **A formação do bacharel em educação física e o campo de intervenção profissional: um estudo de caso.** 2012. 115 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de pós-graduação em Educação Física, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2012

ASSIS, Valnei Gomes de. **Capacidade funcional em idosos cadastrados em estratégia de saúde da família de Montes Claros.** 2010. 35 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de pós-graduação em Biologia Oral, Universidade do Sagrado Coração, Bauru-SP, 2010.

BAGNARA, Ivan Carlos. **Abordagens pedagógicas da educação física nas escolas públicas de Erechim, RS.** 2012. 132 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de pós-graduação em Educação, Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, 2012.

BAHIA. Estatuto do Magistério. **Lei nº 8.261 de 29 de maio de 2002.** Dispõe sobre o Estatuto do Magistério Público do Ensino Fundamental e Médio do Estado da Bahia e dá outras providências. Disponível em: <http://www.aplbsindicato.org.br/estadualeinterior/wp-content/uploads/2011/08/Estatuto-do-magisterio.pdf>. Acesso em: 30 de agosto de 2014, as 17horas e 23 minutos.

BARBOSA, Sandra Jacqueline. **A intensificação do trabalho docente na escola pública.** 2009. 168 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de pós-graduação em Educação, Universidade de Brasília, Faculdade de Educação, Brasília, 2009.

BENFICA, Dallila Tâmara. **Esporte paralímpico: analisando suas contribuições nas (re)significações do atleta com deficiência.** 2012. 128 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de pós-graduação em Educação Física, Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2012.

BERNARDES, Maria Eliza Mattosinho. Ensino e aprendizagem como unidade dialética na atividade pedagógica. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE)**, v. 13, n. 2, p. 235-42, jul./dez. 2009.

BONIN, Ana Paula Cabral. **Ações públicas e privadas destinadas ao combate da violência nos jogos de Futebol: O Caso do Jogo Coritiba Foot Ball Club e Fluminense Football Club.** 2011. 123 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de pós-graduação em Educação Física, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2011.

BRANDÃO, Maria Regina Ferreira; MACHADO, Afonso Antonio. Viajando com a equipe: o papel do psicólogo do esporte. **Motriz**, Rio Claro, v.14 n.4, p.513-518, out./dez. 2008.

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: 19 de agosto de 2014, as 17horas e 20minutos.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n. 9.394/96. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm). Acesso 21 de abril de 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. Reexame do 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. **Parecer normativo, n. 18, de 02 de outubro de 2012**. Relatora: Maria Izabel Azevedo Noronha. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=11795-pceb018-12&category\\_slug=setembro-2012-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11795-pceb018-12&category_slug=setembro-2012-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 17 de março de 2014 às 16h.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional da Educação. Câmara Nacional de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica** / Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BUSS-SIMÃO, Márcia; FIAMONCINI, Luciana. Educação Física na Educação Infantil: reflexões sobre a possibilidade de trabalhos com projetos. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 16, n. 1, p. 1319, jan./mar. 2013.

CANABARRO, Lúcio Kerber. **Nível de atividade física entre professores de Educação Física das escolas de educação básica de Pelotas**. 2010. 76 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de pós-graduação em Educação Física, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2010.

CARLAN, Paulo. **O esporte como conteúdo da Educação Física escolar: um estudo de caso de uma prática pedagógica**. 2012. 354 f. Tese (Doutorado) – Programa de pós-graduação em Educação Física, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2012.

CARVALHO, Rosane Beltrão da Cunha; MADRUGA, Vera Aparecida. Envelhecimento e prática de atividade física: a influência do gênero. **Motriz**, Rio Claro, v.17, n.2, p.328-337, abr./jun. 2011.

CASELLI, Alvaro José. **A educação física articulada ao currículo transdisciplinar**. 2012. 260 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de pós-graduação em Educação Física, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

CASSAPIAN, Marina Redekop. **Da cidade planejada ao lazer para todos: as experiências no âmbito do lazer vividas pelos cadeirantes do grupo “A União Faz a Força**. 2011. 170 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de pós-graduação em Educação Física, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2011.

CLAUDINO, João Gustavo Oliveira. **Utilização do desempenho em saltos verticais na regulação da carga de treinamento**. 2011. 49 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de pós-graduação em Ciências do Esporte, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.

CODO, Wanderley (org.). **Educação: carinho e trabalho**. Petrópolis, RJ: Vozes/Brasília: Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação: Universidade de Brasília. Laboratório de Psicologia do Trabalho, 1999.

CORREIA, Walter Roberto. Educação Física no Ensino Médio: subsídios para um projeto crítico e inovador. **Motriz**, Rio Claro, v.15, n.3, p.740-740, jul./set. 2009.

COSTA, Maria da Conceição dos Santos; MENDONÇA, Maria do Socorro dos Santos; TERRA, Dinah Vasconcellos. A prática pedagógica de uma professora de Educação Física: mergulhando no universo de uma escola pública no estado do amapá. **Revista Brasileira de Ciências Esporte**, Campinas, v. 31, n. 2, p. 215-230, janeiro 2010.

DELLA FONTE, Sandra Soares; LOUREIRO, Robson. Planejamento educacional: de sua centralidade ao seu esvaziamento. In: **Política e planejamento educacional no Brasil do século 21**. Eliza Bartolozzi Ferreira e Marília Fonseca (organizadores). Brasília: Liber Libro, 2013. p. 105-22.

DUARTE, Newton. **Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski**. Campinas, SP: Autores Associados, 1996.

\_\_\_\_\_. **A individualidade para si: contribuições a uma teoria histórico-crítica da formação do indivíduo**. 3. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2013. (Coleção educação contemporânea).

EGERLAND, Ema Maria. **Competências profissionais de treinadores esportivos**. 2009. 86 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Educação Física,

Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2009.

EGERLAND, Ema Maria; NASCIMENTO, Juarez Vieira do; BOTH, Jorge. As competências profissionais de treinadores esportivos catarinenses. **Motriz**, Rio Claro, v.15, n.4 p.890-899, out./dez. 2009.

EIRAS, Suélen Barboza. **Significados atribuídos a um projeto social esportivo: o caso do Projeto Esporte em Ação - núcleo Vila Torres**. 2011. 100 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de pós-graduação em Educação Física, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2011.

ESEVE, José Manoel. **O mal-estar docente: a sala de aula e a saúde dos professores**. Bauru, SP: EDUSC, 1999.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?** Um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana. Campinas: Autores Associados, 2004.

FEITOSA, Raul Alves. **Capacidade funcional e indicadores de saúde: um estudo comparativo entre ex-atletas de futebol e oficiais da reserva da polícia militar o Piauí**. 2012. 48 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de pós-graduação em Educação Física, Universidade Católica de Brasília, Brasília-DF, 2012.

FERMINO, Rogerio Cesar. **Utilização de espaços públicos de lazer: associação com variáveis individuais e ambientais em adultos de Curitiba-PR**. 2012. 197 f. Tese (Doutorado) – Programa de pós-graduação em Educação Física, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2012.

FERNADES, Danielle Cireno; SILVA, Carlos Alexandre Soares da. Perfil do docente da educação básica no Brasil: uma análise a partir dos dados da PNAD. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; VIEIRA, Lívia Fraga (org.). **Trabalho na educação básica: a condição docente em sete estados brasileiros**. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2012. p. 43-62.

FERNANDES, Maria Dilnéia Espíndola; RODRIGUEZ, Margarita Victoria. O processo de elaboração da lei n. 11.738/2008 (lei do piso salarial profissional nacional para carreira e Remuneração docente): trajetória, disputas e tensões. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.41, p. 88-101, mar., 2011. Disponível em [http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/41/art06\\_41.pdf](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/41/art06_41.pdf). Acesso em 11/10/2014.

FERREIRA, Cleber dos Santos. **Práticas de violência no espaço escolar do Distrito Federal: uma interpretação do fenômeno**. 2010. 128 f. Dissertação (Mestrado) –

Programa de Pós-graduação em Educação Física, Faculdade de Educação Física, Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

FERREIRA, Eliza Bartolozzi; VENTORIM, Silvana; CÔCO, Valdete. O trabalhador docente no Espírito Santo: aproximações gerais sobre o perfil e suas condições de trabalho. In: \_\_\_\_\_; OLIVEIRA, Dalila Andrade; VIEIRA, Livia Fraga (Org.). **O trabalho docente na educação básica no Espírito Santo**. 1. ed. Belo Horizonte: Fino Traço Editora, 2012.

FERREIRA, Eliza Bartolozzi; OLIVEIRA, Dalila Andrade; VIEIRA, Livia Fraga (Org.). **O trabalho docente na educação básica no Espírito Santo**. 1. ed. Belo Horizonte: Fino Traço Editora, 2012.

FINAMOR NETO, João Genaro. **A precarização do trabalho docente na rede estadual de educação do Rio Grande do Sul**: a contratação temporária de professores como flexibilização das relações de trabalho. X ANPED SUL, Florianópolis, outubro de 2014. Disponível em [http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq\\_pdf/1027-0.pdf](http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/1027-0.pdf). Acesso em 13/03/2015

FIORINI, Maria Luiza Salzani; DELIBERATO, Débora; MANZINI, Eduardo José. Estratégias de ensino para alunos deficientes visuais: a Proposta Curricular do Estado de São Paulo. **Motriz**, Rio Claro, v.19, n.1, p.62-73, jan./mar. 2013.

FLORES, Larissa Sabbado. **Perfil nutricional de crianças e jovens brasileiros**: um estudo da prevalência nos últimos seis anos. 2012. 65 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de pós-graduação em Ciências do Movimento Humano, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva**: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social e capitalista. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

GENTILI, Pablo. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. In: \_\_\_\_\_; SILVA, T.T.; (org.). **Escola S.A.**: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo. Brasília, DF: CNTE, 1996. p. 9-49.

\_\_\_\_\_. **Três teses sobre a relação trabalho e educação em tempo neoliberais**. In. Capitalismo, trabalho e educação. LOMBARDI, José; SAVIANI, Dermeval Saviani; SANFELICE, José Luís (Org.). 3. ed. Campinas: Autores Associados, Histerdbr, 2005.

\_\_\_\_\_. Adeus à escola pública: a desordem neoliberal, a violência do mercado e o destino da educação das majorias. In: **Pedagogia da exclusão**: o neoliberalismo e a

crise da escola pública. Pablo Gentili (Org.). 13. ed. Petrópolis: Vozes, 2007. p. 228-252

GIROTO, Maria Gabriella. **Ações públicas para o esporte em ambientes naturais na cidade de Umuarama – Paraná pela gestão 2009/10**. 2011. 90 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de pós-graduação em Educação Física, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2011.

GOMES, Rodrigo Vitasovic. **Efeito da suplementação de carboidrato sobre a percepção subjetiva de esforço, a resposta hormonal, a concentração salivar de imunoglobulina-A e o desempenho de tenistas**. 2010. 79 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de pós-graduação em Educação Física, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

GRAMSCI, Antônio. **Concepção dialética da história**. 7. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1987.

HARTWIG, Tiago Wally. **Condições de trabalho e saúde de trabalhadores de profissionais de Educação Física atuantes em academias da cidade de Pelotas-RS**. 2012. 183 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de pós-graduação em Educação Física, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2012.

HELLER, Agnes. **O cotidiano e a história**. 4. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

HENRIQUE, José; JANUÁRIO, Carlos. Educação física escolar: a perspectiva de alunos com diferentes percepções de habilidade. **Motriz**, Rio Claro, v.11 n.1 p.37-48, jan./abr. 2005.

INVERNIZZI, Lisandra. **Educação Física na classe hospitalar do hospital infantil Joana de Gusmão: delineando uma proposta de ensino para os anos iniciais**. 2010. 187 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de pós-graduação em Educação Física, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.

INVERNIZZI, Lisandra; VAZ, Alexandre Fernandez. Educação Física nos primeiros anos do ensino fundamental: uma pesquisa sobre sua organização pedagógica em classe hospitalar. **Movimento**, Porto Alegre, v. 14, n. 2, p. 115-132, maio/ago. 2008.

KNABBEN, Rodrigo José. **Relação entre a recuperação da força de preensão e da destreza digital nos primeiros 3 meses após Acidente Vascular Encefálico – AVE**. 2011. 95 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de pós-graduação em Ciências do Movimento Humano, Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2011.

KOTLER, P. **Administração de Marketing**. 10. ed. São Paulo: Pearson–Prentice Hall, 2000.

KRAVCHYCHYN, Claudio; OLIVEIRA, Amauri Aparecido Bássoli de; VICENTE, Sônia Maria Cardoso. Implantação de uma proposta de sistematização e desenvolvimento da Educação Física do Ensino Médio. **Movimento**, Porto Alegre, v. 14, n. 02, p. 39-62, maio/agosto de 2008.

KRUG, Rodrigo Rosso. **Idosos Longevos Inativos Fisicamente: percepção das barreiras e facilitadores para a prática da atividade física**. 2012. 107 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de pós-graduação em Ciências do Movimento Humano, Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2012.

LEONTIEV, Alexis. **O desenvolvimento do psiquismo**. 2. ed. Trad. Rubens Eduardo Frias. São Paulo: Centauro, 2004.

LESSA, Sérgio. Lukács: trabalho, objetivação e alienação. **Trans/Form/Ação**, São Paulo, v. 15, p. 39-51, 1992.

\_\_\_\_\_. A centralidade ontológica do trabalho em Lukács. **Serviço Social & Sociedade**, n. 52, ano XVII, p. 7-23, dez. 1996.

\_\_\_\_\_. **Para compreender a ontologia de Lukács**. 3. ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2007.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1991.

LIMA, Elaine Cristina Pereira. **Que dança faz dançar a criança? Investigando as possibilidades da Dança-Improvisação na Educação Infantil**. 2009. 158 f. Dissertação (Mestrado) Programa de Pós-graduação em Educação Física, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2009.

LIPPI, Bruno Gonçalves; LIMA, José Milton de. Professor de Educação Física: a política educacional estadual paulista. **Motriz**, Rio Claro, v.12 n.3 p.249-261, set./dez. 2006.

LOPES, Marize Amorim. **Pessoas longevas e atividade física: fatores que influenciam a prática**. 2012. 253 f. Tese (Doutorado) – Programa de pós-graduação em Educação Física, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2012.

LOUREIRO JUNIOR, Luiz de Franca Bahia. **Influência do nível de desempenho de jogadores de badminton em variáveis neuromusculares durante uma tarefa de apontar um alvo.** 2011. 100 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de pós-graduação em Ciências do Movimento Humano, Universidade Cruzeiro do Sul, São Paulo, 2011.

LOURENCETTI, Gisela do Carmo. **O processo de intensificação no trabalho docente dos professores secundários – ITES – [glourencetti@ig.com.br](mailto:glourencetti@ig.com.br)** GT: Didática/ n. 04, 2006. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT04-1708--int.pdf> Acesso em 15 de agosto de 2014.

LOYOLA, Rosângela da Conceição. **Experiências profissionais na escola e os sentidos da Educação Física.** 2009. 105 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de pós-graduação em Educação Física, Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação Física, Vitória, Espírito Santo, 2009,

LUGUETTI, Carla Nascimento. **Práticas esportivas escolares no ensino fundamental no município de Santos - SP.** 2010. 143 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de pós-graduação em Educação Física, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

LUKÁCS, Georg. **O trabalho.** Tradução de Ivo Tonet. 64 p. s/d.

MACHADO, Gisele Viola et. al. Pedagogia do esporte e autonomia: um estudo em projeto social de educação não formal. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 14, n. 3, p. 121, set./dez. 2011.

MACHADO, Jarbas de Paula. **Piso salarial profissional nacional do magistério: conflitos e limites de sua implantação na rede pública estadual de Goiás.** 2010. 219 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Educação, 2010.

MACIAS, Céres Cemírames de Carvalho. **Corpos em cena: o fazer pedagógico na ginástica rítmica.** 2011. 210 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2011.

MACIEL, Marcos Gonçalves. Mercado de trabalho em ginástica laboral. **Motriz**, Rio Claro, v.16, n.1 p.251-257, jan./mar. 2010.

MALACARNE, Marluza Secchin. **A relação entre teoria e prática na formação e no trabalho docente: a pesquisa como solução?.** 2014. 200 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Programa de Pós-graduação em Educação Física, Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação Física e Desportos, Vitória-ES, 2014.

MANDARINO, João Domingos Bezerra. **Esporte universitário numa visão reflexiva com as Instituições de Ensino Superior de melhores resultados no âmbito esportivo**. 2011. 90 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de pós-graduação em Ciências da Atividade Física, Universidade Salgado de Oliveira, Niterói, 2011.

MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosófico**. São Paulo: Boitempo, 2004.

\_\_\_\_\_. ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. São Paulo: Boitempo, 2014.

MARTINS, Joice Luiza Appelt. **Nível de atividade física e fatores associados em diabéticos Tipo 2 do município de Paracatu**. 2009. 93 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Promoção de Saúde, Universidade de Franca, São Paulo, 2009.

MARTINS, Lígia Márcia. **O desenvolvimento do psiquismo e educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica**. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

MELO, Ana Cristina de Souza Gomes. **O Mercado de Trabalho da Profissão de Educação Física no Estado do Rio de Janeiro**. 2011. 90 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de pós-graduação em Educação Física, Universidade Gama Filho, Rio de Janeiro, 2011.

MELO, Luciene Farias de. **Tecendo tramas sobre avaliação da aprendizagem em Educação Física Escolar**. 2011. 322 f. Tese (Doutorado) – Programa de pós-graduação em Educação Física, Universidade São Judas Tadeu, São Paulo, 2011.

MELLO, José Aristides Carvalho de; SILVA, Sheila Aparecida Pereira dos Santos. Competências do gestor de academias esportivas. **Motriz**, Rio Claro, v.19 n.1, p.74-83, jan./mar. 2013.

MELONI, Pedro Henrique Santos. **Critérios de seleção de equipes e análise de resultado de competições de levantamento de peso olímpico**. 2011. 89 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de pós-graduação em Educação Física, Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2011.

MINAS GERIAS. Estatuto de Magistério. **Lei nº 20.592 de 28 de dezembro de 2012**. Altera as Leis nºs 15.293, de 5 de agosto de 2004, que institui as carreiras dos Profissionais de Educação Básica do Estado, e 15.301, de 10 de agosto de 2004, que institui as carreiras do Grupo de Atividades de Defesa Social do Poder Executivo, e dá

outras providências. Disponível em: <http://www.sindutemg.org.br/novosite/files/28-12-2012-lei-numero-20-592.pdf>. Acesso em: 30 de agosto de 2014, as 17 horas e 45 minutos.

MONLEVADE, João. **Valorização Salarial dos Professores**: o papel do piso salarial profissional nacional como instrumento de valorização dos professores da educação básica pública. 2000. 317 f. Tese (Doutorado em Educação). Unicamp, Campinas, SP. 2000.

MONTEIRO, Alessandra Andrea. **Corporeidade e Educação Física**: histórias que não se contam na escola. 2009. 165 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Educação Física, Universidade São Judas Tadeu, São Paulo, 2009.

NADOLNY, Lorena de Fátima. **Estratégias de formação continuada para professores de educação infantil**: em foco a linguagem movimento. 2010. 101 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, 2010.

NASCIMENTO, Glauce Yara do. **A responsabilidade profissional em Educação Física escolar**: o ponto de vista dos professores. 2010. 195 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de pós-graduação em Educação Física, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2010.

NERY, Luiz Carlos Pessoa. **Análise do perfil de gestão baseado no discurso dos dirigentes**. 2009. 156 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Ciências da Atividade Física, Universidade Salgado Oliveira, Niterói, 2009.

NETTO, José Paulo. **Introdução estudo do método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

NOVELLI, Claudia Schaeffer. **Escala de margem corporal para gestantes adolescentes**. 2012. 82 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de pós-graduação em Medicina (Obstetrícia), Universidade Federal de São Paulo, São Paulo, 2012.

OLIVEIRA, Ana Carolina Santana de; RAMOS, Glauco Nunes Souto. Construindo saberes pela formação e prática profissionais de uma professora de Educação Física do ensino médio. **Motriz**, Rio Claro, v.14 n.3, p.252-259, jul./set. 2008.

OLIVEIRA, Carlos Gomes de. **Lazer no Preto e Branco**: histórias de integração do negro pelo lazer e animação sociocultural voluntária no Clube Palmares em Volta Redonda – RJ. 2012. 192 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de pós-graduação em Educação Física, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2012.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. **Educação Básica: gestão do trabalho e da pobreza.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

\_\_\_\_\_. A Reestruturação do Trabalho Docente: precarização e flexibilização. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1127-1144, Set./Dez. 2004.

PACHARONI, Rafael; MASSA, Marcelo. Processo de formação de tenistas talentosos. **Motriz**, Rio Claro, v.18 n.2, p.253-261, abr./jun. 2012.

PALAFIX, Gabriel Humberto Munoz. Planejamento coletivo do trabalho pedagógico da Educação Física - PCTP/EF como sistemática de formação continuada de professores: a experiência de Uberlândia. **Movimento**, Porto Alegre, v. 10, n. 1, p. 113-131, janeiro/abril de 2004.

PANTOJA, Patricia Dias. **Respostas cinemáticas e neuromusculares de diferentes saltos da patinação artística.** 2012. 127 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de pós-graduação em Ciências do movimento humano, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

PASIN, Camila Torriani. **Aprendizagem de uma habilidade motora com demanda de planejamento em pacientes pós-acidente vascular encefálico em função do lado da lesão.** 2010. 165 f. Tese (Doutorado) – Programa de pós-graduação em Educação Física, Universidade de São Paulo, 2010.

PEREIRA, Cláudia Ottoni Caiado. **A educação física e a atividade cooperativa: caminhos para uma reestruturação do espaço escolar.** 2009. 230 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Educação Física, Universidade São Judas Tadeu, São Paulo, 2009.

PICCININI, Aline Martinelli. **Cuidado em fisioterapia: cartografia de usuários do sistema único de saúde no município de Porto Alegre-RS.** 2010. 101 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de pós-graduação em Ciências do Movimento Humano, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.

PILETTI, Claudino. **Didática Geral.** 16. ed. São Paulo, SP: Editora Ática, 1993.

PIMENTA, S. G. **Saberes pedagógicos e atividade docente.** 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

PIOVANI, Verônica Gabriela Silva. **Escola, tecnologia e sociabilidade na Educação Física: intercâmbios pedagógico-culturais no âmbito do Plano CEIBAL e do PROUCA.** 2012. 214 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de pós-graduação em Educação Física, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2012.

PORTELA, Andrey. **A implementação dos esportes de aventura nas aulas de Educação Física das escolas públicas estaduais dos municípios de Florianópolis e São José.** 2012. 122 f. Tese (Doutorado) – Programa de pós-graduação em Educação Física, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2012.

QUARANTA, André Marsiglia. **Formação de professores de Educação Física na modalidade de educação a distância: experiências docentes no estágio supervisionado.** 2011. 207 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de pós-graduação em Educação Física, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011.

RAIMUNDO, Alessandra Cristina; VOTRE, Sebastião Josué; TERRA, Dinah Vasconcellos. Planejamento Curricular da Educação Física no Projeto de Correção do Fluxo Escolar. **Revista Brasileira de Ciência do Esporte**, Florianópolis, v. 34, n. 4, p. 845-858, out./dez. 2012.

RECHIA, Simone. Espaço e planejamento urbano na sociedade contemporânea: políticas públicas e a busca por uma marca identitária na cidade de Curitiba. **Movimento**, Porto Alegre, v. 11, n. 3, p. 49-66, setembro/dezembro de 2005.

\_\_\_\_\_. O jogo do espaço e o espaço do jogo em escolas da cidade de Curitiba. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 27, n. 2, p. 91-104, jan. 2006.

\_\_\_\_\_. Curitiba cidade-jardim a relação entre espaços públicos e natureza no âmbito das experiências do lazer e do esporte. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 28, n. 3, p. 89-107, maio 2007.

\_\_\_\_\_; BETRÁN, Javier Olivera. Parques urbanos de Barcelona: relação entre usos principais e combinados, a diversidade nas formas de apropriação e a segurança. **Movimento**, Porto Alegre, v. 16, n. 03, p. 181-202, julho/setembro de 2010.

REIS, Cleiton Pereira. **O contexto de desenvolvimento expert de atletas masculinos de basquetebol da categoria sub-19 anos de Minas Gerais da temporada 2011.** 2012. 161 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de pós-graduação em Ciências do esporte, Universidade federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2012.

RESENDE, Helder Guerra de; SOARES, Antônio Jorge Gonçalves; MOURA, Diego Luz. Caracterização dos modelos de estruturação das aulas de educação física. **Motriz**, Rio Claro, v.15, n.1 p.37-49, jan./mar. 2009.

ROCHA, Luiz Carlos. **Políticas públicas de esporte e lazer na Bahia: um estudo analítico no território litoral norte e agreste baiano**. 2012. 281 f. Tese (Doutorado) – Programa de pós-graduação em Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2012.

RODRIGUES, José Damião. **Atuação do profissional de Educação Física nos núcleos de apoio à saúde da família na região metropolitana de João Pessoa-PB**. 2102. 74 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de pós-graduação em Educação Física, Fundação Universidade de Pernambuco, Recife, 2012.

ROMERA, Liana et. Al. O lúdico no processo pedagógico da educação infantil: importante, porém ausente. **Movimento**, Porto Alegre, v.13, n. 2, p.131-152, maio/agosto de 2007.

ROSA, Clara Suemi Da Costa. **Atividade física habitual, barreiras e indicadores de saúde de pacientes em hemodiálise**. 2012. 89 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de pós-graduação em Ciências da Motricidade, Universidade Estadual Paulista Júlio Mesquita Filho, Rio Claro, 2012.

ROSSLER, João Henrique. **Sedução e alienação no discurso construtivista**. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

SAAD, Michel Angillo. **A formação técnico-tática de jogadores de futsal nas categorias sub-13 e sub-15: análise do processo de ensino-aprendizagem-treinamento**. 2012. 164 f. Tese (Doutorado) – Programa de pós-graduação em Educação Física, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2012.

SALES, Allan Robson Kluser. **Efeitos de dieta e treinamento físico sobre a modulação autonômica de indivíduos pré-hipertensos**. 2010. 64 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de pós-graduação em Ciências Cardiovasculares, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2010.

SAMULSKI, Dietmar Martin et al. Análise das transições das carreiras de ex-atletas de alto nível. **Motriz**, Rio Claro, v.15, n. 2, p. 310-317, abr./jun. 2009.

SANT'ANA, Antonio Sérgio Santos. **A indisciplina na Educação Física Escolar**. 2012. 149 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de pós-graduação em Educação Física, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2012.

SANTOS, Luiz Carlos Soares. **A educação física escolar no ensino médio em Teresina - PI**. 2012. 105 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de pós-graduação em Educação Física, Universidade Católica de Brasília, Brasília-DF, 2012.

SANTOS, Mariangela Ribeiro dos. **O futebol na agenda do governo Lula: um salto de modernização (conservadora) rumo a Copa do Mundo FIFA 2014**. 2011. 187 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de pós-graduação em Educação Física, Universidade de Brasília, Brasília-DF, 2011.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 3. ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1992. (Coleção polêmicas do nosso tempo; v. 40).

\_\_\_\_\_. Os saberes implicados na formação do educador. **Anais do IV Congresso Estadual Paulista sobre formação de Educadores**. Águas de São Pedro, São Paulo, 1996. p.145- 155.

\_\_\_\_\_. Pedagogia: o espaço da educação na universidade. **Cadernos de Pesquisa**, v. 37, n. 130, p. 99-134, jan./abr. 2007.

\_\_\_\_\_. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política**. 41. ed. revista. Campinas: Autores Associados, 2009.

SAYÃO, Marcelo Nunes; MUNIZ, Neyse Luz. O planejamento na Educação Física escolar: um possível caminho para a formação de um novo homem. **Pensar a Prática**, v. 7, n.2, p. 187-203, Jul./Dez. 2004.

SCHÖN, Donald A. **Educando o profissional reflexivo: um novo desing para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

SERRA. **Lei n. 2172 de 22 de março de 1999**. Estatuto do Magistério Municipal. Disponível em: [www.serra.es.gov.br](http://www.serra.es.gov.br). Acesso em 05 de março de 2014, as 13horas e 24 minutos.

SHIROMA, Eneida Oto; LIMA FILHO, Domingos Leite. Trabalho docente na educação profissional e tecnológica e no PROEJA. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 116, p. 725-743, jul.-set. 2011. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em 11/10/2104

SILVA, Afonsa Janaína da; IAOCHITE, Roberto Tadeu; AZZI, Roberta Gurgel. Crenças de autoeficácia de licenciandos em Educação Física. **Motriz**, Rio Claro, v.16, n.4 p.942-949, out./dez. 2010.

SILVA, Cláudio Silvério da; SOUZA NETO, Samuel de; DRIGO, Alexandre Janotta. Os professores de Educação Física Adaptada e os saberes docentes. **Motriz**, Rio Claro, v.15, n.3 p.481-492, jul./set. 2009.

SILVA, Larissa Rebola Volpi da. **Efeitos de um programa de imaginação no controle postural de indivíduos pós Acidente Vascular Cerebral (AVC)**. 2011. 130 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de pós-graduação em Educação Física, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2011.

SILVA, Luciane Goulart da. **Condições de trabalho e saúde de professores pré-escolares da cidade de pelotas**. 2011. 142 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de pós-graduação em Educação Física, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2011.

SILVA, Paula Abreu. **O pedagogo e o professor de Educação Física na cultura escolar**. 2015. 115 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de pós-graduação em Educação Física, Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação Física, Vitória, Espírito Santo, 2015.

SILVA, Shana Ginar da. **Percepção de bem-estar e fatores associados em trabalhadores do setor industrial brasileiro**. 2012. 111 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de pós-graduação em Educação Física, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2012.

SILVEIRA, Camila Maria Castro. **Análise das variáveis espaço-temporais da marcha de idosos de diferentes níveis de atividade física**. 2009. 86 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Ciências do Esporte, Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.

SIQUEIRA, Monica Frigini. **Educação Física, autismo e inclusão: ressignificando a prática pedagógica**. 2011. 132 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de pós-graduação em Educação Física, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2011.

SOARES, Ricardo de Medeiros. **Atividade física, aptidão física e desempenho cognitivo: estudo correlacional em idosos de Recife-PE**. 2010. 100 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de pós-graduação em Educação Física, Fundação Universidade de Pernambuco, Recife, 2010.

SOUSA, Priscyla Simoes. **Referenciais prescritos para educação infantil: diálogos com o professor de Educação Física.** 2012. 162 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de pós-graduação em Educação Física, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2012.

STEMMER, Marcia Regina Goulart da Silva; LA BANCA, Juliane Mendes Rosa; NEIVERTH, Thaisa. **Cuidar e educar x ensino na Educação Infantil.** Disponível em [http://www.xiijornadahistedbr.com.br/anais/artigos/10/artigo\\_eixo10\\_160\\_1410387666.pdf](http://www.xiijornadahistedbr.com.br/anais/artigos/10/artigo_eixo10_160_1410387666.pdf). Acesso em 21/02/2015.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**, Belo Horizonte, n.13, p. 5-24, 2000.

\_\_\_\_\_. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis/RJ: Editora Vozes, 2002.

TEIXEIRA, Fabiane Castilho. **Diretrizes Pedagógicas do Programa Segundo Tempo e suas relações com as ações cotidianas dos núcleos.** 2012. 145 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de pós-graduação Educação Física, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2012.

TERRA, Dinah Vasconcellos. Orientação do trabalho colaborativo na construção do saber docente: a perspectiva do planejamento coletivo do trabalho pedagógico (PCTP). **Movimento**, Porto Alegre, v. 10, n. 1, p. 157-179, janeiro/abril de 2004.

TERRA, Rodrigo Barbosa. **Megaeventos Esportivos e Políticas Públicas: Jogos Pan-Americanos 2007 e suas relações com a realização da Copa do Mundo de Futebol de 2014 e dos Jogos Olímpicos de 2016.** 2012. 120 f. Tese (Doutorado) – Programa de pós-graduação em Educação Física, Universidade Gama Filho, Rio de Janeiro, 2012.  
VAISMAN, Ester. A ideologia e sua determinação ontológica. **Verinotio revista on-line**, n. 12, Ano VI, out./2010, ISSN 1981-061X.

VARGAS, José Eduardo Nunes de. **Educação Física no Ensino Médio Noturno na Região Sul do Rio Grande do Sul: realidades e possibilidades.** 2009. 106 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Educação Física, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2009.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Planejamento: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político pedagógico – elementos metodológicos para elaboração e realização.** 15. ed. São Paulo: Libertad Editora, 2006.

VIEIRA, Flavia Gonzaga Lopes. **Espaços públicos de lazer no centro de Curitiba**: a transformação da cidade urbana para cidade humana. 2010. 105 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de pós-graduação em Educação Física, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2010.

**APÊNDICE**

## APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO APLICADO AOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Prezado/a professor/a, este estudo tem como objetivo elaborar um diagnóstico que possa contribuir para avaliar a atual organização do trabalho docente, especificamente no que tange ao momento de planejamento. Contamos com sua contribuição e, desde já, agradecemos o preenchimento do questionário abaixo.

*Carol Farias Silva (mestranda)-caroluesc04@gmail.com*

*Sandra Soares Della Fonte-sdellafonte@uol.com.br*

### 1. Vínculo empregatício:

- ( ) Professor efetivo: ( ) lotação provisória ( ) cadeira  
( ) Designação temporária-DT

### 2. Atua no sistema municipal de ensino da Serra-ES há quanto tempo? \_\_\_\_\_

### 3. Qual a carga horária semanal nessa rede? \_\_\_\_\_

### 4. Em qual(is) nível(is) atua no sistema municipal de ensino da Serra-ES?

- ( ) Educação Infantil – CMEI  
( ) Ensino Fundamental - séries iniciais – EMEF  
( ) Ensino Fundamental - séries finais – EMEF

### 5. Como é organizado o tempo de planejamento (PL) em sua carga horária de trabalho no sistema municipal da Serra-ES? (de acordo o/s nível/eis em que você atua)

a) Quanto ao tempo de PL na semana:

- CMEI \_\_\_\_\_  
- EMEF séries iniciais \_\_\_\_\_  
- EMEF séries finais \_\_\_\_\_

b) Quanto às atividades que você realiza no seu tempo de PL: (marcar quantas alternativas forem necessárias)

- ( ) Preparação de aulas  
( ) Encontro com pedagogas  
( ) Atendimento individualizado ao aluno  
( ) Atendimento à comunidade  
( ) Formação continuada  
( ) Estudos  
( ) Pesquisa  
( ) Preparação de material didático  
( ) Avaliação das atividades ou do material produzido pelos alunos  
( ) Planejamento de festas e eventos  
( ) Elaboração de projetos diversos  
( ) Preenchimento de pautas  
( ) Preenchimento de fichas de conselho de classe  
( ) Outras: \_\_\_\_\_

### 6. Você considera os tempos de PL adequados para cumprir essas atividades? ( ) Não ( ) Sim

**Justificar ambas as respostas. Em caso negativo, sugerir mudanças.**

---

---

---

---

### 7. Existe tempo semanal para PL coletivo nas escolas de Serra em que você atua? ( ) Não ( ) Sim

### 8. Como se organiza a carga horária do PL coletivo na semana no(s) nível(is) em que você atua?

- CMEI \_\_\_\_\_  
- EMEF séries iniciais \_\_\_\_\_  
- EMEF séries finais \_\_\_\_\_

### 9. Você costuma levar trabalho para casa (fora do tempo da sua jornada de trabalho)? ( ) Não ( ) Sim Citar quais atividades:

---

---

---

### 10. Você é sindicalizado? ( ) Não ( ) Sim

### 11. Participa das assembleias?

- ( ) Sim, participo de todas  
( ) Sim, participo da maioria, mas não de todas  
( ) Sim, mas com pouca frequência  
( ) Não

**Justificar a resposta:** \_\_\_\_\_

---

---

---

### 12. Atua em outra rede de ensino?

- ( ) Não ( ) Sim  
( ) Município Vitória  
( ) Município Vila Velha  
( ) Município Cariacica  
( ) Município Viana  
( ) Município Guarapari  
( ) Município Fundão  
( ) Estado  
( ) Outro: \_\_\_\_\_

APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA APLICADO AOS PRESIDENTES DO CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SERRA E CACS/FUNDEB E A SECRETÁRIA EXECUTIVA DO CACS/FUNDEB.

**ROTEIRO ENTREVISTA**

1. Quando, como e com qual objetivo essa comissão foi constituída?
2. Qual é a constituição da comissão (quantitativo de membros, quem fez a indicação etc.)?
3. Existe alguma relação desta comissão com algum Sindicato?
4. Qual a regularidade dos encontros da comissão?
5. Qual o principal problema que esta comissão pretende enfrentar?
6. Para essa comissão, o que é hora atividade?
7. Na visão de vocês, 1/3 da jornada para atividades sem interação para um professor com regime de trabalho de 25h/semanais e para um de 40h/semanais corresponde a quantas horas respectivamente?
8. Na visão de vocês, quais as atividades específicas que podem ser realizadas nesse 1/3 da jornada? Afinal, o que são “atividades sem interação com o educando”?
9. Depois de esclarecer o quantitativo de horas e o tipo de atividade que caberia fazer nesse 1/3 das horas de trabalho, gostaria de saber como vocês avaliam a organização e a distribuição dessas horas na jornada de trabalho semanal do professor? Por parte da comissão, haveria alguma indicação da melhor forma de distribuir e organizar essas horas no trabalho semanal do professor?
10. Especificamente no caso dos professores de Educação Física que atendem as séries iniciais do Ensino Fundamental e a Educação Infantil, esse tempo de 1/3 é pulverizado em todos os dias da semana (diferente do que ocorre nas séries finais do Ensino Fundamental onde esse 1/3 está todo concentrado em apenas um dia da semana). Como vocês avaliam essas formas de organização?
11. O que vocês pensam sobre os Tempos de Planejamento Coletivo? Em que medida distribuir esse tempo ao longo da semana de trabalho é melhor ou pior do que aglutiná-lo num período único?
12. Gostaria agora de fazer uma provocação a vocês: vocês consideram que 1/3 da jornada para cumprir atividades tão diferentes como planejamento, preenchimento de pautas, correção de exercícios, formação continuada etc. é suficiente? Diante de demandas tão diversificadas (para além da aula), essa lei não seria, por um lado, um avanço (ao forçar a institucionalização desse momento, fato até então inexistente), mas, por outro, ela não nasce já defasada?
13. A comissão já chegou a alguma proposta mais elaborada? Se sim, qual? Se não, quais as orientações que vocês já conseguiram construir?

**ANEXO**



MUNICÍPIO DA SERRA  
ESTADO DO ESPÍRITO SANTO  
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

OF. SEDU/GRH nº 2792/2014

Serra, 27 de agosto de 2014.

Senhora Professora,

Segue abaixo, resposta aos questionamentos solicitados a esta Secretaria em 11/08/2014, por meio da acadêmica mestranda Carol Farias Silva da Universidade Federal do Espírito Santo.

Número de professores MaPB – Educação Física, vinculados a Rede Municipal de Ensino da Serra		
ESTATUTÁRIOS	CONTRATADOS	TOTAL
260	132	391

Os professores estatutário são efetivados com uma carga horária de 100 horas mensais.

A carga horária dos professores contratados depende da demanda do fluxo escolar de cada unidade de ensino.

Para efetivar um contrato, admite-se uma carga horária mínima de 50 horas mensais e máxima de 100 horas mensais. A carga horária prevalecente em ambos os vínculos é de 100 horas mensais.

Ao estabelecer a carga horária destinada aos planejamentos, segue-se o que preceitua a Lei Nº 11738/2008, reservando da carga horária total do professor 1/3 para o planejamento, tanto para os níveis de ensino Educação Infantil, quanto para o Ensino Fundamental.

Atenciosamente,

  
**JAMILE TORRES DO VALLIS**  
GERENTE DE RECURSOS HUMANOS

**Ilma. Sra. Profª Sandra Soares Della Fonte**  
Centro de Educação Física e Desportos - UFES