

**Plano de Trabalho Docente: estudo com os professores
das ciências exatas no litoral do Paraná**

**Teaching Work Plan: study with exact sciences teachers
on the Coast of Paraná**

**Plan de Trabajo Docente: estudio con los profesores
de ciencias exactas en la costa de Paraná**

Eliane do Rocio Alberti

Universidade Federal do Paraná (UFPR), Curitiba/PR – Brasil

Guilherme Sippel Machado

Universidade Federal do Paraná (UFPR), Curitiba/PR – Brasil

Maria Madselva Feiges

Universidade Federal do Paraná (UFPR), Curitiba/PR – Brasil

Resumo

O presente trabalho teve como objetivo apresentar as peculiaridades e as alternâncias referentes ao Plano de Trabalho Docente (PTD), previsto no artigo 13 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação LDB nº 9.394 de 1996, elaborado por 24 professores das áreas das ciências exatas, em cinco colégios estaduais da região do litoral do Paraná. Como aparato teórico estudo, escolhemos Freire, Saviani, Luckesi, Vasconcellos, entre outros, que defendem que as mudanças sociais acontecem em consonância com as forças dinâmicas internas da sociedade e, em consequência, são produto das relações de produção. A metodologia de pesquisa se pautou em uma pesquisa bibliográfica e aplicação de questionário para os professores, no segundo semestre do ano de 2021, durante a pandemia da Covid-19. Isso favoreceu a ampliação das políticas educacionais do estado do Paraná, configuradas na gestão de resultados, que legitima intervenções de natureza centralizada e reduz a autonomia do professor com base no uso de plataformas. Além disso, os achados revelam uma série de situações relacionadas à elaboração e ao desenvolvimento do PTD, como por exemplo: visão reducionista por parte dos docentes, sobrecarga de trabalho, padronização de planos, transferência de protagonismo do professor para um especialista da educação, no que se refere à feitura do plano, o que presume prejuízos na qualidade social da aprendizagem dos estudantes da educação básica, entre outros.

Palavras-chave: Planejamento, Plano de Trabalho Docente, Ciências exatas

Abstract

This work aims to present the singularities and alternations concerning the Teaching Work Plan (TWP), according to 13th article of Education Guidelines and Bases Law n. 9,394 of 1996. The TWP has been prepared by 24 exact sciences teachers in 05 state schools in the coastal region of Paraná state. As a theoretical apparatus for this study, we selected Freire, Saviani, Luckesi, Vasconcellos, among others. They argue that social changes occur in line with the internal dynamic forces of society. Consequently, they are product of society's production relations. The methodology was based on bibliographical research and the application of a questionnaire to teachers, in the second half of 2021, during the Covid-19 pandemic. This promoted the expansion of educational policies in the state of Paraná adjusted in management of results. This

legitimizes centralized nature interventions and reduces teacher autonomy based on the use of platforms. Furthermore, the results reveal situations related to the planning and development of the TWP, such as: reductionist vision by teachers, overload work, standardization of plans, transfer of protagonism from the teacher to an education specialist for creating the plan - this presumes losses in social quality of learning for basic education students, among others.

Keywords: Planning, Teaching Work Plan, Exact sciences

Resumen

El presente trabajo tuvo como objetivo presentar las peculiaridades y las alternancias relativas al Plan de Trabajo Docente (PTD), previsto en el artículo 13 de la Ley de Directrices y Bases de la Educación de la LDB nº 9.394 de 1996, elaborado por 24 docentes de las áreas de ciencias exactas, en cinco escuelas públicas de la región costera de Paraná. Como aparato teórico para este estudio se eligió a Freire, Saviani, Luckesi, Vasconcellos, entre otros, quienes sostienen que los cambios sociales ocurren en línea con las fuerzas dinámicas internas de la sociedad que, como resultado, son producto de las relaciones de producción. La metodología de la investigación se basó en una investigación bibliográfica y la aplicación de un cuestionario a docentes, en el segundo semestre de 2021, durante la pandemia de Covid-19. Eso favoreció la ampliación de políticas educativas en el estado de Paraná ajustadas en la gestión de resultados, que legitima intervenciones de carácter centralizado y reduce la autonomía docente basada en el uso de plataformas. Además, los resultados revelan una serie de situaciones relacionadas con la elaboración y con el desarrollo del PDT, tales como: visión reduccionista por parte de los docentes, sobrecarga de trabajo, estandarización de planes, transferencia de protagonismo del docente a un especialista en educación, en el que se refiere a la creación del plan, que supone pérdidas en la calidad social del aprendizaje de los estudiantes de educación básica, entre otros.

Palabras clave: Planificación; Plan de Trabajo Docente; Ciencias exactas

1. Introdução

O planejamento faz parte da vida do ser humano. Por meio dele, é possível ter uma visão dos objetivos e metas que se pretende alcançar. Nas palavras de Chiavenato (2004, p. 209), “planejar significa interpretar a missão organizacional e estabelecer os objetivos da organização, bem como os meios necessários para a realização desses objetivos com o máximo de eficácia e eficiência”.

Na educação não é diferente, o planejamento adquire uma importância fundamental para o processo educativo. Para isso, precisa ser construído de modo a cumprir um dos maiores objetivos, que é a formação do ser humano. No contexto escolar, em uma perspectiva crítica de educação, deve ser concebido como uma ação conjunta, envolvendo todos os profissionais da instituição: professores, alunos, gestores, comunidade e demais servidores, a fim de discutir e decidir sobre os projetos

da escola, com o intuito de solucionar os problemas inerentes ao trabalho escolar, viabilizando, assim, a materialização de uma escola realmente democrática, no sentido de romper com práticas excludentes e conservadoras que se perpetuam nos espaços escolares.

Segundo Vasconcellos (2006, p. 80), o “planejamento é o processo contínuo e dinâmico de reflexão, tomada de decisão, colocação em prática e acompanhamento. O planejamento enquanto processo é permanente”. Dessa forma, ele é essencial para a organização do trabalho pedagógico e administrativo, na medida em que são traçados os objetivos a serem alcançados.

Nesse sentido, podemos dizer que o ato de planejar constitui um meio, campo de trabalho em que atua o docente, exigindo, por um lado, a capacidade teórico-metodológica para interpretar as condições concretas do alunado e, por outro lado, pressupõe amplo conhecimento sobre políticas curriculares para elaborar objetivos democráticos fundados no compromisso com a formação humana integral do cidadão.

A formação humana deve ser entendida como integral na perspectiva de construção da cidadania crítica, embasada em princípios como democracia, solidariedade, autonomia e emancipação humana (FREIRE, 2002). Essa concepção democrática de sociedade e de educação incorpora valores como autonomia e liberdade intelectual, enquanto instrumento teórico-metodológico capaz de elevar a consciência dos problemas, potencializar os significados dos fenômenos e projetar novas possibilidades de construção de um projeto político-pedagógico de educação emancipadora, como anunciado por Veiga (1996).

Gergen (2002, p. 76), lembra que “a ausência de tal projeto cria a impossibilidade de partilhar em perspectiva histórica, social e humana o conhecimento que não poderá ser realizado por nenhuma máquina”. O autor reconhece a importância da função docente, ao afirmar que o exercício da docência difundido “em relações de poder, exploração, dominação e violência contra a subjetividade e autonomia, anula qualquer perspectiva de emancipação intersubjetiva e solidária” (GERGEN, 2002, p. 76).

Nessa lógica, a tarefa político-educacional da instituição escolar consiste em promover o desocultamento das contradições existentes na instituição, entendida como “uma questão da mais alta relevância, embora difícil de ser enfrentada” (GERGEN, 2002, p. 76). Esse desvelamento implica em questionamento contínuo a

respeito da visão humana e social que está na base do trabalho docente e, em um dos seus desdobramentos, que é o planejamento de ensino.

Nos últimos anos, o trabalho docente e o planejamento têm sofrido alguns reveses pós-reforma educacional. Com o propósito de garantir novas formas de intervenção no campo da educação, foram realizadas mudanças drásticas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.º 9.394 de 1996, no campo curricular. Por via da Base Nacional Curricular Comum (BNCC) de 2018, substituiu-se a concepção de política curricular por uma abordagem tecnicista dos conhecimentos.

Nessa mesma lógica, as unidades federativas promoveram adaptações curriculares em consonância com tal política, ignorando as trajetórias político-pedagógicas das escolas e dos docentes, ocasionando consequências no trabalho docente e, logicamente, na elaboração do planejamento de ensino.

A implantação das políticas curriculares de reforma da educação centrada em uma concepção mercadológica, fundada no pragmatismo econômico e político de natureza utilitarista, exclui os significados do mundo do trabalho e da produção, agora, circunscritas ao uso de inovações tecnológicas.

Essa abordagem aligeirada reduz a concepção do uso dessas tecnologias nos processos de ensino e aprendizagem a simples aplicação de plataformas que, por sua vez, podem ampliar o poder de intervenção e de controle do Estado, por meio das secretarias de Educação, reduzindo drasticamente a participação e autonomia dos professores no fazer docente, incluindo a elaboração do planejamento.

Essa concepção de educação vinculada ao uso de plataformas, inicialmente defendidas como mais um recurso pedagógico, direcionam a um elevado nível de controle técnico e político sobre o exercício da docência. Do ponto de vista do uso das tecnologias, duas questões constituem o avanço referente ao uso de plataformas: a primeira, como discurso necessário à implantação das diretrizes da BNCC; e a segunda vem acompanhada de forte discurso de viabilização do ensino remoto durante o período mais agudo da pandemia do coronavírus (Covid-19), que ceifou milhares de vidas no Brasil.

Provavelmente, os efeitos negativos da pandemia aliados aos problemas econômicos do país (SANTOS, 2021), destacaram a falta de acesso a aparelhos eletrônicos e internet livre como, no mínimo, ferramentas necessárias à qualidade do

processo de ensino e aprendizagem, como um dos pressupostos de construção da cidadania.

Além disso e, entre outros fatores, é sabido que, para o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem, o planejamento é basilar como norteador da prática docente, também intrinsecamente relacionado à forma de organização e gestão do trabalho. Por sua vez, eles estão interligados ao projeto político-pedagógico e à proposta pedagógica curricular da escola. Ela deve ser elaborada pelos estabelecimentos de ensino, conforme, o artigo 12, incisos I, IV e V e o artigo 13, incisos I, II, III e IV, que definem as atribuições do docente. Cabe a esse “elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino” (BRASIL, Lei nº 9.394, 1996, art. 12 e 13).

Desse modo, no contexto escolar, em uma perspectiva progressista de educação, o planejamento dos docentes deve ser concebido como uma ação conjunta, que envolve a participação de todos os professores, diretores, pedagogos e demais profissionais da instituição, com a finalidade de viabilizar a materialização de uma escola realmente democrática.

Na percepção de Padilha (2001, p.30), o planejar no âmbito educacional é considerado como:

(...) processo de busca de equilíbrio entre meios e fins, entre recursos e objetivos, visando ao melhor funcionamento de empresas, instituições, setores de trabalho, organizações grupais e outras atividades humanas. O ato de planejar é sempre processo de reflexão, de tomada de decisão sobre a ação; processo de previsão de necessidades e racionalização de emprego de meios (materiais) e recursos (humanos) disponíveis, visando à concretização de objetivos, em prazos determinados e etapas definidas, a partir dos resultados das avaliações.

No entanto, nos últimos anos, especialmente com a implantação da BNCC, o planejamento vem gerando situações ambíguas no que se refere ao ato de planejar. Muitos profissionais da educação percebem a necessidade, mas veem como algo burocrático e imposto pela instituição de ensino, resultando num estado de descrédito, como assinala Vasconcellos (2006, p.15-16):

No cotidiano das escolas, em especial no final e início de ano, são realizadas uma série de práticas como preencher formulários com objetivos, conteúdo, estratégia, avaliação, indicação de livros didáticos etc. Outras vezes, os professores são convocados para discutirem a proposta pedagógica da escola. O que se percebe, no entanto, é que com frequência essas atividades são feitas quase mecanicamente, cumprindo prazos e rituais formais, vazios de sentido. É muito comum o professor considerar tudo isso como mais uma burocracia.

Desse modo, convém elucidar que o planejamento de ensino indica a natureza histórico-social dos conhecimentos, com base em uma visão dialética que imprime um olhar de totalidade para os processos de produção e socialização do conhecimento. Ele é o registro das ações pedagógicas a serem desenvolvidas numa disciplina do currículo escolar, em um determinado período letivo. Pode ser elaborado para o semestre ou para o ano letivo e orienta o trabalho docente. É com base no planejamento de ensino, que o professor redige os planos de aula, ou seja, prepara suas aulas.

Enquanto o primeiro se refere a um planejamento macro, o plano de aula é a unidade menor, que explicita os conteúdos, objetivos e formas de encaminhamento a serem trabalhados em um curto espaço tempo. Funciona como uma descrição pormenorizada que guia o professor sobre seus objetivos em relação aos conteúdos que pretende trabalhar no bimestre.

Destarte, o planejamento de ensino e o plano de aula são faces de uma mesma moeda, porém, com especificidades e objetivos diferentes. Segundo Vasconcellos (1999, p.87),

Planejamento é o processo, contínuo e dinâmico, de reflexão, tomada de decisão, que como tal pode ser explicitado em forma de registro, de documento ou não. (...) O planejamento, enquanto processo, é permanente. O plano, enquanto produto, é provisório. (...) O plano corresponde a um certo momento de amadurecimento e de clareza no processo de planejamento.

O Plano de Trabalho Docente pensado e materializado numa visão de totalidade do conhecimento, considera a aula como unidade menor do processo educativo, isto é, um período de tempo variável, assim como o perfil da turma, os conhecimentos prévios, as características, os interesses e necessidades dos discentes. O levantamento prévio da turma possibilita ao docente averiguar o nível de aprendizagem em que os alunos estão a respeito dos conteúdos que pretende trabalhar, não para classificá-los, mas para atender às suas necessidades.

O Plano de Trabalho Docente como ferramenta norteadora do processo de ensino e aprendizagem deve ser organizado com elementos que possibilitem ao professor abordar o conteúdo de maneira detalhada, sistemática e flexível, por meio da metodologia e da escolha das estratégias de ensino e aplicação de atividades. A finalidade é atingir os objetivos propostos a partir dos conteúdos elencados e extraídos da proposta curricular.

Nessa linha de raciocínio, podemos dizer que a maioria dos Planos de Trabalho Docente apresentam como elementos estruturantes: conteúdos, objetivos gerais e específicos, metodologia de ensino – que contempla as estratégias de ensino, recursos didáticos – e avaliação. Eles se fundam na concepção de educação, currículo escolar, perfil do alunado e organização do trabalho pedagógico escolar expressa no projeto político-pedagógico da escola.

Sendo assim, planejar significa dar sentido àquilo que foi idealizado mentalmente, tendo como horizonte a concepção de educação e a função social da escola no contexto de sociedade contemporânea.

Luckesi (1992) destaca a importância do planejamento crítico construído coletivamente com os docentes do mesmo componente curricular, mas em profundo diálogo com os conhecimentos e saberes de outros componentes curriculares, construindo uma visão de totalidade da escola e do processo de ensino-aprendizagem:

As ações planejadas são fruto de reflexões críticas sobre o próprio trabalho docente, quando inserido em uma comunidade com características e necessidades próprias a serem atendidas de forma consciente e objetiva, assumindo em sua prática pedagógica o ato da educação em seu sentido mais pleno, como ato ou efeito de educar (-se), considerando o envolvimento e a participação dos alunos e professores na construção do fazer educativo e de seus processos. (LUCKESI, 1992, p. 67)

Nesse sentido, procuramos aqui, a partir da categoria de análise “Plano de Trabalho Docente (PTD)”, tecer algumas considerações sobre as percepções dos professores da rede estadual da região litorânea do Paraná, acerca desse instrumento e as implicações decorrentes no processo de elaboração e execução para o processo educativo.

2. Metodologia

A metodologia de pesquisa, com base na abordagem qualitativa, pautou-se em estudo teórico a respeito da temática em questão e na aplicação de questionário destinado a vinte e quatro professores das áreas das ciências exatas (física, matemática e química), no segundo semestre de 2021, em cinco colégios estaduais da região do litoral do Paraná.

O instrumento¹ foi elaborado através da plataforma *on-line* (*Microsoft Forms*®), com base nas seguintes categorias de análise: formação, vínculo profissional, condições de trabalho, planejamento, estratégias de ensino, relação professor e aluno, qualificação e carreira docente. Porém, para o desenvolvimento deste artigo, optou-se pelo recorte da categoria planejamento, com o objetivo de compreender as contradições presentes na sua elaboração pelos docentes.

Lüdke (1986, p.78), afirma que a pesquisa qualitativa é o estudo de temas “(...) no seu cenário natural, buscando interpretá-los em termos do seu significado assumido pelos indivíduos; para isso, usa uma abordagem holística, que preserva a complexidade do comportamento humano.

A opção do perfil de professores para o desenvolvimento da amostra se justifica em virtude dos envolvidos pela pesquisa serem estudantes do curso de licenciatura em ciências exatas da Universidade Federal do Paraná.

A partir da análise dos dados e com foco na categoria vínculo profissional, observou-se que quatorze professores ingressaram na carreira pelo Processo Seletivo Simplificado (PSS) – modalidade de contratação temporária instituída pela Secretaria de Educação do Estado do Paraná. Apenas dez o foram por meio de concurso público, o que indica uma defasagem na admissão de professores efetivos.

Da amostragem obtida de vinte e quatro respostas aos formulários, foi possível verificar que dois dos professores possuem formação em nível de pós-graduação, onze têm licenciatura em matemática, quatro em física, cinco em química, um têm bacharelado em oceanografia e um em administração. Esses dois últimos lecionam ciências exatas, mesmo não sendo formados em nenhuma dessas áreas.

Isso ocorre em decorrência da abertura que a forma de contratação por PSS dá aos docentes, ou seja, que o candidato possui formação igual ou próxima da área de

¹ Formação; – Tipo de contrato; - Há quanto tempo exerce a profissão de magistério?; - Você se dedica a outra atividade profissional, além da docência?; - Instituição(ões) em que atua; - Turma(s) em que leciona; - Quantidade de alunos por turma - Qual sua carga horária semanal de aulas? - Gosta do seu trabalho como professor(a)? - O ambiente da(s) sala(s) de aula(s) que leciona atualmente é(são) - A relação com seus alunos é: - Quais são suas estratégias de ensino? - Quais são suas maiores dificuldades em relação à docência? - Seus alunos o procuram para questionamentos e dúvidas sobre determinados conteúdos? - Como acredita no sucesso de aprendizagem de seus alunos? - Você consegue planejar/fazer as atividades pedagógicas na hora-atividade? - Você já se sentiu cansado, não só fisicamente, mas também psicologicamente, por causa da jornada de trabalho? - A respeito de sua qualificação profissional: - Sobre o trabalho docente no estado do Paraná: - Qual a sua análise/percepção em relação ao seu trabalho docente no contexto atual, também considerando a pandemia causada pela Covid-19?. Questionário completo disponível em <https://forms.office.com/r/2k57Mh6ng4>.

atuação solicitada para a docência quando em fase de contratação. A ausência de formação na área de atuação docente caracteriza, segundo Veiga (2008) esvaziamento teórico-metodológico, já que isenta o domínio dos conteúdos/conhecimentos necessários para organizar e desenvolver a prática pedagógica nas áreas das ciências exatas.

É necessário destacar que o modelo de contratação de professores pelo PSS admite inscrição e seleção de candidatos que ainda não concluíram o curso de licenciatura, com salário inferior ao de docentes concursados, o que justifica a busca por outras atividades laborais não correlatas à docência, como o exemplo mencionado no questionário, a profissão de garçom.

Isso impede, nesse caso, dedicação exclusiva à escola e, de certo modo, interfere na qualidade de ensino, considerando também a incompletude do seu processo formativo. Essa modalidade de recrutamento também acomete a organização pedagógica das instituições, na medida em que as contratações demoram para serem efetivadas por parte da mantenedora, deixando lacunas nas vagas dos professores que saem de licenças, aposentadorias ou mesmo demissões.

Tais fatores incidem drasticamente na função social da escola e, sobretudo, na precarização do trabalho docente e, do mesmo modo, na autonomia dos docentes para a elaboração do seu planejamento.

3. Resultados, análises e discussões

É notório que o planejamento de ensino é uma atividade inerente ao trabalho docente, o qual exige um processo de reflexão sobre a prática pedagógica. De acordo com Vasconcellos (2006, p.43) , o planejamento é um ato político-pedagógico, porque revela intenções na medida em que, "(...) planejar é elaborar o plano de intervenção na realidade, aliando às exigências de intencionalidade de colocação em ação, é um processo mental, de reflexão, de decisão, por sua vez, não uma reflexão qualquer, mas grávida de intenções na realidade".

A atividade de planejar deve oportunizar ao professor uma tomada de decisão mediante a ação e a reflexão sobre essa ação, à luz das teorias da educação, tendo em vista a apropriação do conhecimento científico durante o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes . Leva-se em consideração o nível de conhecimento

deles, bem como a apropriação crítica sobre a complexidade da realidade social da instituição de ensino.

Tais ações devem ser fundamentadas nas intencionalidades educativas, de maneira criteriosa, com rigor didático e com base em mecanismos de avaliação democráticos que revelem se as ações foram abarcadas ou não, possibilitando, desse modo, a reorganização da prática docente.

Como mencionado anteriormente, o planejamento de ensino é concebido como macro, e, a partir dele, o docente elabora a unidade menor, o Plano de Trabalho Docente. Esse é o alicerce que resguarda as funções de organizar, liderar, dialogar e avaliar, tornando-se um instrumento fundamental para o professor planejar seu dia a dia escolar, por meio de um conjunto de atividades de ensino. A atividade de ensino característica da docência é a aula. Segundo Saviani (1992, p. 20), a aula 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 produzida e consumida ao mesmo tempo produzida pelo professor e consumida pelos alunos.

A respeito da feitura do plano de trabalho docente PTD como instrumento norteador da prática pedagógica, averiguou-se que, dos 24 professores que responderam ao questionário, quinze conseguem elaborar o PTD parcialmente, cinco de maneira integral e quatro não conseguem construir o PTD e não justificaram o porquê.

No caso do estado do Paraná, foco da pesquisa, o PTD é um recurso didático vinculado a plataformas digitais, que disponibilizam planos com conteúdos de ensino e componentes curriculares, elaborados por especialistas em educação, descontextualizados da realidade de cada escola e da ausência do docente. É mero cumprimento de uma formalidade burocrática, o que reflete a ideia de um protocolo a ser apresentado para a gestão da escola.

Eliminar ou reduzir a participação do professor na construção do PTD, pode gerar, muitas vezes, práticas improvisadas que intensificam as desigualdades e ampliam a exclusão dos estudantes do seu direito à qualidade da educação

Por outro lado, percebemos que alguns professores resistem ao ataque a sua autonomia, elaborando Plano de Trabalho Docente, com base nas especificidades e particularidades dos alunos da turma. Eles concebem o plano como um instrumento

flexível que fundamenta a prática docente e as políticas curriculares comprometidas com o direito à aprendizagem de qualidade social.

Em relação aos professores que não elaboram ou elaboram parcialmente os PTDs, pressupõe-se que essa situação está relacionada à sua sobrecarga de trabalho, assim como o tempo exíguo destinado à hora-atividade – período assegurado na Lei de Diretrizes e Bases (LDB), que garante ao professor tempo dentro da sua jornada de trabalho para a realização de atividades extraclasse, tais como: planejamento, organização e avaliação das atividades pedagógicas, além de estudos e atualização profissional. A legislação brasileira prevê, no art. 67, que

Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público: V - período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho. (BRASIL, Lei nº 9.394, 1996)

Esse tempo da hora-atividade é indispensável à qualificação do trabalho do docente, que pode se realizar em sessões de estudo entre os professores, em cursos de formação específica ministrado por docentes de universidades. Isso possibilita também uma troca efetiva entre professores da educação básica e da educação superior, reorientando os currículos das licenciaturas.

Conforme verificado nas respostas dos pesquisados, a situação acima pode ser justificada por diversos fatores identificados nos colégios do litoral: por exemplo, a hora-atividade é feita no primeiro ou último horário, um tempo estimado de 45 minutos, o que caracteriza um tempo curto para realização de todo o trabalho docente.

Alguns colégios oportunizaram aos professores a realização dessa hora-atividade em casa, o que abre a possibilidade de indagações sobre o “fazer” dos PTDs, na medida em que esse encaminhamento não garante que esse tempo também se constitua em tempo de estudo e reflexão sobre a prática pedagógica, do ponto de vista da busca de soluções para os problemas enfrentados em sala de aula.

Soma-se a isso, a atual caracterização da docência composta por elevado número de alunos e turmas, o que pode atingir um patamar de mais de 400 alunos por docente. Nesses casos, como forma de amenizar o problema, a SEED disponibiliza PTDs prontos, elaborados por especialistas e disponibilizados na plataforma digital, como meio de isentar os docentes do acúmulo de tarefas. Dessa forma, nega a melhoria das condições gerais da escola, como também o exercício

democrático do ato de planejar, entendido como núcleo constitutivo da autonomia docente.

A esse respeito, cabe aqui uma breve consideração sobre os PTDs elaborados por especialistas. Essa prática instituída pela SEED pode ser considerada um novo tecnicismo, ou seja, uma organização racional dos meios que configuram o papel do docente como executor de algo que “outro” planejou, portanto, de forma desvinculada do contexto social, utilizando as tecnologias como estratégia de adequação da educação escolar ao sistema de ensino.

Essa forma de abordagem educacional significa um retorno à pedagogia tecnicista oficial no Brasil, durante a Ditadura Militar, evocando a função da educação escolar como elemento responsável pelo desenvolvimento do sistema capitalista. Nas palavras de Kuenzer e Machado (1982, p.30), o uso das tecnologias na educação “(...) configurou-se, então, como a possibilidade de transpor, para o sistema de ensino, o modelo organizacional característico do sistema empresarial, visando à reordenação do sistema educacional com base nos princípios da racionalidade, eficiência e produtividade”

As mudanças no mundo do trabalho e na legislação educacional ocorridas nas últimas décadas, em função da reestruturação do sistema capitalista, trouxeram no seu bojo novas determinações para a escola e para a organização do trabalho pedagógico, com o objetivo de atender a um novo perfil de trabalhador, ou seja, com maior qualificação, capaz de exercer diferentes funções. Em relação ao trabalho docente, essa pedagogia tecnicista foca na retirada da autonomia do professor, racionalizando a relação professor-aluno e atribuindo ao docente a responsabilidade de se relacionar com as tecnologias.

O enfrentamento ao modelo tecnicista pressupõe o exercício docente como mediação entre o conhecimento científico e a realidade social do estudante, com o objetivo de provocar uma intensa participação no processo de ensino e aprendizagem pautado no diálogo e reflexão contínua sobre o fazer docente e discente.

Freire (1996, p. 23), afirma que o diálogo “é um encontro no qual a reflexão e a ação, inseparáveis daqueles que dialogam, orienta-se para o mundo que é preciso transformar e humanizar”. Portanto, a relação entre professor e aluno deve ser construída com base no respeito, empatia, afetividade e solidariedade enquanto fundamentos indispensáveis à formação humana integral.

A investigação aqui realizada revelou que a diversificação das estratégias de ensino está fortemente vinculada ao conceito de ferramentas/técnicas que podem estruturar as metodologias de ensino-aprendizagem. Foi perguntado: o acesso a técnicas e recursos podem garantir a apropriação do conhecimento científico?

Destarte, a qualidade do processo de ensino-aprendizagem está condicionada a vários fatores, os quais interferem nos resultados almejados, como por exemplo, a estrutura física, pedagógica e tecnológica da instituição de ensino, as condições de trabalho dos professores, as condições sociais dos alunos, assim como as estratégias de ensino utilizadas pelos docentes. Elas devem ser capazes de sensibilizar e motivar os alunos à apropriação do conhecimento científico, entre outros fatores. Segundo Bordignon (2011, p. 34) as estratégias definem:

(...) o como e com o que caminhar, como superar ou contornar os obstáculos, as limitações para atingir os objetivos e suas metas. De origem militar, o termo grego *stratègós* significava a arte do general, ou seja: a arte do comando, da liderança. Hoje, estratégia é definida, tanto por Aurélio quanto por Houaiss, como a arte de utilizar os recursos e as condições favoráveis disponíveis para alcançar objetivos. Podemos dizer que são os processos, os procedimentos da caminhada, a arte e o modo do caminhar rumo aos objetivos/metapas. Uma visão tecnicista de educação e currículo busca suporte teórico metodológico na utilização de determinados termos, entre estes, o termo estratégia.

Induzidos a responder sobre o uso das estratégias no ensino, foi possível apurar nas respostas que vinte e um dos docentes afirmam que, principalmente em decorrência da Covid-19, tiveram que intensificar e diversificar as estratégias de ensino, com o uso de mapas conceituais, *slides*, plataformas virtuais, experimentos e outros, conseguindo, assim, obter melhor rendimento dos alunos no desenvolvimento do processo educativo.

No entanto, dois professores relataram fazer apenas aula expositiva, e um terceiro professor, aula expositiva dialogada com o uso de *slides*. Desses, nessa ordem, um possui 44 anos de exercício no magistério, o segundo 22 e o terceiro 12 anos. Isso demonstra que os professores com maior tempo de carreira apresentam resistência quanto ao uso de diferentes estratégias.

Entretanto, o seu uso no ensino é de fundamental importância para a apropriação do conhecimento científico, considerando que cada educando se apropria de maneira diferente do conhecimento. Segundo Anastasiou e Alves (2012, p. 77): “(...) as estratégias visam à consecução de objetivos, portanto, há que ter clareza

sobre aonde se pretende chegar naquele momento com o processo de ensinagem. Por isso, os objetivos que norteiam devem estar claros para os sujeitos envolvidos”.

As estratégias de ensino devem ser selecionadas e utilizadas pelo professor como meio de intervenção para promover a interação com os alunos, durante o processo educativo, com objetivos educacionais bem definidos no seu planejamento. As intervenções realizadas pelo professor que usa boas estratégias de ensino podem contribuir para a mudança de aspectos motores, afetivos e intelectuais (BORDENAVE; PEREIRA, 2002).

Desse modo, cabe ao professor conhecer, selecionar e utilizar as estratégias de ensino mais adequadas à realidade e à especificidade de aprendizagem dos alunos, possibilitando assim a compreensão e construção do conhecimento de maneira autônoma e responsável. Para tanto, o papel do professor é altamente significativo, porque enriquece as aulas por meio do uso de estratégias de ensino que possam desafiar as dificuldades e se comprometer com o complexo processo de compreensão da realidade educacional e social. Assim, o papel mediador do docente supera a ideia de mero transmissor de conhecimentos/informações para os alunos (FREIRE, 2006).

Isso posto, a escolha do conteúdo, das estratégias de ensino e a construção da qualidade de ensino nos colégios estaduais do Paraná está diretamente vinculada à forma com que os professores vêm concebendo e desenvolvendo o PTD. A prática docente se realiza em determinado contexto e em determinadas condições. Muitas vezes elas são desfavoráveis, tanto do ponto de vista das condições concretas das escolas quanto à (des)valorização da carreira docente, em termos salariais, número de alunos por turma e número de turmas, além da complexidade e implicações decorrentes do elevado nível de desigualdade e exclusão dos alunos ao acesso a bens materiais e culturais.

A pesquisa identifica o atual contexto de organização do trabalho pedagógico que tende a reter a autonomia dos docentes das escolas públicas do litoral paranaense, por meio da regulação de comportamentos, da disponibilização de “planos de aula” elaborados externamente, que inclinam a silenciar conflitos, especialmente, aqueles decorrentes do enclausuramento do processo educativo e das reais condições de trabalho das instituições escolares.

Um dos grandes riscos dessa padronização, ou seja, modelo de controle de comportamento, se refere à possibilidade de naturalização dessas práticas por parte dos docentes, diretores, pais/mães e estudantes. Padronizar comportamentos é eliminar os espaços de reflexão crítica que podem desvelar as contradições, a autonomia, a liberdade, a igualdade, a solidariedade, a afetividade, a diversidade. Portanto, eliminar espaços de construção de experiências é uma forma de silenciar os sujeitos do processo educativo capaz de promover transformações.

Não enfrentar essa concepção padronizadora significa abandonar a escola ao modelo concebido no âmbito da gestão de governos neoliberais, que se fundam no fundamentalismo religioso e na economia e exclui os desiguais e a natureza política da prática de ensinar e aprender. Nesse caso, a atividade política educacional é a matriz das lutas dos trabalhadores, “dos movimentos sociais, dos movimentos ecológicos, dos movimentos em favor dos direitos humanos, das minorias, dos humildes” (GIOLO 2011, p. 43).

4. Considerações finais

A partir da análise dos dados, concluiu-se que a qualidade de ensino nos colégios estaduais do litoral do Paraná está diretamente afetada pelas condições de trabalho a que os professores estão submetidos no atual contexto das políticas educacionais do estado. Entre as condições, destacamos a contratação temporária de professores, que inviabiliza a criação de vínculos profissionais; a falta de uma política de formação continuada de professores no que tange à atualização teórica e à qualificação necessária à utilização de recursos tecnológicos como ferramenta de apoio pedagógico ao processo de ensino-aprendizagem; e o elevadíssimo número de alunos por turma.

Em relação ao Plano de Trabalho Docente (PTD), categoria de análise recortada, percebemos, a partir da análise dos dados, uma visão reducionista sobre a concepção de PTD, agravada pela política de oferta de planos de aula padronizados pela SEED, que descaracteriza o verdadeiro sentido da autonomia docente como eixo que possibilita refletir, criticar, criar e, com certeza, inovar práticas articuladoras do direito à aprendizagem de qualidade social para todos os estudantes. Elas são agora substituídas por práticas padronizadas de caráter administrativo que regulam a gestão

de resultados proposta pela mantenedora. Acrescenta-se também o enfraquecimento da gestão democrática como princípio constitucional.

Foi possível identificar uma visão simplista por parte de alguns dos docentes no que diz respeito à elaboração do PTD, justamente pela padronização de planos, assim como pela transferência de protagonismo do professor para um especialista da educação escolhido pela SEED. Desse modo, limitar a prática docente ao exercício profissional vinculado a um “plano de aula” elaborado por especialistas é, no mínimo, uma transgressão aos princípios estabelecidos na LDB n.º 9.394 de 1996.

Ademais, reforça-se a necessidade de que cada contexto educacional, cada colégio, cada turma, deve estar presente no momento de preparação do PTD pelo docente, pois assim o processo de ensino-aprendizagem tende a ser mais significativo, contextualizado, a efetivar o desenvolvimento intelectual, social, cultural, político e científico dos estudantes como eixo de caráter emancipatório da educação pública de qualidade social.

É ainda possível admitir que as medidas sanitárias aplicadas durante a pandemia de Covid-19 favoreceram a disseminação em larga escala de uso de plataformas como estratégia de política educacional. Tal política atinge frontalmente o núcleo da função docente que é criar e produzir conhecimento. Pode configurar também uma opressão velada à autonomia docente de professores de matemática, física e química, que reconhecem as possibilidades de formação do pensamento científico dos estudantes como pressuposto necessário à participação de cada cidadão no mundo atual.

Referências bibliográficas

ANASTASIOU, L. G. C.; ALVES, L. P (Orgs.). *Processos de ensinagem na universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula*. 10. ed. Joinville: UNIVILLE, 2012.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *In. D.O.U.*, Brasília, 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação PNE e dá outras providências. *In. D.O.U.*, Brasília, 25 de junho de 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2018.

- BRASIL. Ministério da Educação. *O planejamento educacional no Brasil*. Colaborador Especial: Genuíno Bordignon; Colaboradores: Arlindo Queiroz e Lêda Gomes. Brasília: MEC, 2011.
- BORDENAVE, J. D.; PEREIRA, A. M. *Estratégias de ensino-aprendizagem*. 24. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.
- CHIAVENATO, I. *Administração nos novos tempos*. 2. ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GERGEN, P. Ensino superior e formação: elementos para um olhar ampliado de avaliação. In: SOBRINHO, J. D.; RISTOFF, D. I. (Orgs.). *Avaliação democrática: para uma universidade cidadã*. Florianópolis: Insular, 2002. p. 69-98.
- GIOLO, J. Bernard Charlot: a educação mobilizadora. In: REGO, T. C. (Org.). *Educação, escola e desigualdade*. Petrópolis; São Paulo: Vozes; Segmento, 2011. p. 27-52.
- KUENZER, A. Z.; MACHADO, L. R. S. A pedagogia tecnicista. In: MELLO, G. N. (Org.). *Escola nova, tecnicismo e educação compensatória*. São Paulo: Loyola, 1982. p. 29-52.
- LUCKESI, C. C. *A avaliação da aprendizagem escolar*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1998.
- LUCKESI, C. C.. Planejamento e avaliação escolar: articulação e necessária determinação ideológica. In: BORGES, S. A. *O diretor articulador do projeto da escola*. São Paulo: FDE, 1992. Revista Ideia 15. p. 115-125
- LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.
- PADILHA, R. P. *Planejamento dialógico: como construir o projeto político pedagógico da escola*. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2001.
- SANTOS, B. S. *O futuro começa agora: da pandemia à utopia*. São Paulo: Boitempo, 2021.
- SAVIANI, D. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 3. ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1992.
- VASCONCELLOS, C. S. *Planejamento*. Projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico: elementos metodológicos para a elaboração e realização. 15. Ed. São Paulo: Libertad, 2006.
- VASCONCELLOS, C. S. *Planejamento: plano de ensino-aprendizagem e projeto educativo*. São Paulo: Libertad, 1999.
- VEIGA, I. P. A. *Projeto Político Pedagógico: uma construção possível*. 2. ed. Campinas: SP, Papyrus, 1996.