



DOI: 10.31416/rsdv.v12i3.441

## Trabalho docente nas ciências exatas nos colégios do litoral do Paraná

*Teaching Work in Exact Sciences at Schools on the Coastline of Paraná*

ALBERTI, Eliane do Rocio. Doutora em Educação pela Universidade Federal do Paraná / Graduação em Pedagogia pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná

Universidade Federal do Paraná - Campus Pontal do Paraná - Centro de Estudos do Mar. Rua Rio Grande do Norte - 145 - Pontal do Paraná - PR - Brasil. CEP: 83.255-000 / Telefone: (41) 3511-2148 / E-mail: eliane.alberti@ufpr.br

MACHADO, Guilherme Sippel. Doutor em Química pela Universidade Federal do Paraná / Graduação em Bacharelado e Licenciatura em Química pela Universidade Federal do Paraná

Universidade Federal do Paraná - Campus Pontal do Paraná - Centro de Estudos do Mar. Rua Rio Grande do Norte - 145 - Pontal do Paraná - PR - Brasil. CEP: 83.255-000 / Telefone: (41) 3511-2148 / E-mail: guimachado@ufpr.br

FEIGES, Maria Madselva Ferreira. Doutora em Educação pela Universidade Federal do Paraná / Graduação em Pedagogia pela Universidade Tuiuti do Paraná

Universidade Federal do Paraná - Departamento de Planejamento e Administração Escolar. Rua General Carneiro, 460 - Curitiba - PR - Brasil. CEP: 80.060-150 / Telefone: (41) 3360-5148 / E-mail: madselva.feiges@ufpr.br

### RESUMO

O presente teve como objetivo entender a natureza do trabalho docente nas áreas das ciências exatas, nos colégios estaduais da região do litoral do Paraná. A metodologia de pesquisa pautou-se na abordagem qualitativa com aplicação de questionário direcionado aos professores. Os achados revelam uma série de problemas relacionados às condições de trabalho dos professores, desde as dificuldades das práticas pedagógicas pelo uso das tecnologias, como o incipiente e deficitário plano de carreira, turmas lotadas, perda da autonomia docente e das garantias trabalhistas.

Palavras-chave: Distanciamento Social, Formação de Professores, Trabalho Docente, Ciências Exatas

### ABSTRACT

The objective of this study was to understand the nature of teaching work in the areas of exact sciences in state schools in the coastal region of Paraná. The research methodology was based on a qualitative approach with application of guidance to teachers. The findings reveal a series of problems related to the teachers' working conditions, from the difficulties of pedagogical practices to the use of technologies, such as the incipient and deficient career plan, crowded classes, loss of teaching autonomy and labor guarantees.

keywords: Social Distancing, Teacher Training, Teaching Work, Exact Sciences



## Introdução

Nas últimas décadas o trabalho docente ocupou o cenário das lutas políticas mediadas por diversos agentes, como políticos, professores, movimentos sociais e pesquisadores da área. Algumas conquistas resultantes destas lutas se converteram em políticas de Estado. A aprovação da LDB - Lei nº 9.394/96, com muitas restrições da sociedade civil, ainda representou algumas possibilidades democráticas. Nas duas últimas décadas participamos da disputa pela elaboração de um Plano Nacional de Educação (PNE). No primeiro PNE-2001/2010 construído com grande mobilização da Conferência Nacional de Educação (CONAE) em 2010, e em um período eleitoral, momento de grandes discussões e propostas para mudanças de governo, instalou-se uma reflexão crítica sobre este processo, por setores organizados da sociedade, com foco no projeto de nação e, conseqüentemente, no projeto de educação, em sintonia com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos. O debate organizado produziu uma intensa disputa por projetos de educação. O plano, “conhecido como PNE da Sociedade Brasileira” foi substituído pelo Projeto executivo do Ministério da Educação e Cultura (MEC) que tramitou e foi aprovado pela Câmara dos Deputados em junho de 2020. Os vetos impostos pelo Presidente da República, ao sancioná-lo, evidenciaram as tensões e os conflitos pela luta de um projeto educacional fundado na educação como direito social.

No período de 2007 a 2013, as políticas educacionais foram definidas por um Plano de Governo intitulado Plano de Desenvolvimento Educacional (PDE) - lançado pelo MEC em 24 de abril de 2007 que foi saudado como um plano que, finalmente, estaria disposto a enfrentar o problema educacional, focando prioritariamente os níveis de qualidade do ensino ministrado em todas as escolas de educação básica do país.

Neste Plano o MEC lançou o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), redefiniu o Exame Nacional de Avaliação do Ensino Médio (ENEM) e vinculou ao PDE as diversas ações e programas que já se encontravam na pauta do Ministério, promovendo ajustes e atualizações em alguns deles. Em dezembro de 2006 foi aprovado o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), em substituição ao Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), cujo prazo de vigência se esgotava no final daquele ano.



O PNE (2014-2024) foi sancionado pela Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, sendo construído com ampla participação dos professores e da sociedade civil que debateu temas de interesse social, alguns conflitantes do ponto de vista das elites brasileiras, prevalecendo muitas ideias-síntese elaboradas na CONAE/2013. Ao sancionar a Lei do PNE, a Presidente da República indicou as fontes de financiamento da educação brasileira.

As diretrizes e metas do PNE produziram um retrato do Brasil com foco na erradicação do analfabetismo, universalização do atendimento escolar, superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da justiça social, da equidade e da não discriminação e melhoria da qualidade da educação.

A função do Estado na formulação de políticas educacionais constitui compromisso ético-político no enfrentamento dos interesses de grupos políticos hegemônicos, que atuam num cenário de disputas de determinado projeto educacional, que pode legitimar tendências conservadoras ou progressistas.

A partir de 2016 o Brasil começou a vivenciar um cenário de instabilidade política que tem impactos imediatos nas áreas educacional, cultural e de saúde, por tratar-se de campos da vida humana que incorporaram muitas lutas com amplas vivências democráticas em suas trajetórias.

Nesta ótica, o governo federal promove mudanças profundas na LDB-9394 de 1996, especialmente no eixo de políticas curriculares criando o denominado novo ensino médio. Assim, as políticas curriculares construídas com base na formação humana integral são radicalmente substituídas por uma visão instrumentalista de conteúdos consubstanciados no Base Nacional Curricular Comum (BNCC) elaborada e coordenada diretamente pelo MEC com apoio do CONSED - Conselho Nacional de secretários de Estado da Educação e UNDIME- União dos Dirigentes Municipais de Educação reduzindo a participação dos professores e diretores de escolas de Educação Básica. A BNCC é o retrato do retorno à “eficiência técnica” - marca registrada da pedagogia tecnicista. Na década de 80, em plena efervescência dos debates da redemocratização do país, Saviani (1992) discute com outros interlocutores críticos as diferentes formas a subordinação da competência política à competência técnica como conjunto de ideias adequadas às práticas autoritárias do poder central que fórmula políticas educacionais, para reduzir a autonomia do



docente em questões nucleares do seu trabalho em termos de planejamento e avaliação.

É neste contexto que o trabalho docente como núcleo da atividade educacional configura a perda da autonomia identificada na ausência do princípio democrático da liberdade, reforço e controle de práticas autoritárias dos mecanismos burocráticos de avaliação da aprendizagem dos alunos. Acrescenta-se ainda ao perfil do trabalho docente a instabilidade profissional decorrente dos contratos de trabalho temporários e da falta de política de formação continuada que conclamam o direito à formação humana integral - espaço aberto às mudanças que surgem das lutas das camadas populares.

A natureza universal do direito (seja porque válido para todos seja porque, diferenciado, é reconhecido por todos) aponta para um dos problemas centrais da sociedade brasileira, em que as desigualdades polarizam o espaço social entre privilégio (das oligarquias) e as carências (populares): a dificuldade para instituir e conservar a cidadania (Chauí, 2001, p. 12).

É preciso buscar a concepção política de avaliação institucional e do processo de aprendizagem no conjunto das metas do PNE (2014-2024) para compreender a oposição entre os fundamentos das políticas curriculares e a visão tecnicista dos conteúdos da BNCC. Os mecanismos da avaliação institucional, especialmente o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) pautam a definição de currículo e a transformação da gestão democrática em concepção gerencialista, que além de reduzir a autonomia docente, elimina a participação dos professores, dos diretores escolares, dos pais/mães e dos estudantes na construção de um projeto político pedagógico fundado nos interesses e necessidades das comunidades escolares.

No caso paranaense, as políticas de desconstrução da educação pública de tendências e compromissos democráticos instituídas nos últimos anos, impõem a defesa de uma concepção de educação fundada no uso de tecnologias educacionais aprofundando as desigualdades entre os estudantes, professores e escolas pela ausência de qualificação das condições de trabalho. As desigualdades de acesso às tecnologias, a falta de políticas de formação continuada, a insegurança profissional decorrente da vulnerabilidade dos contratos temporários de trabalhos e a adoção de sistemas de controle eletrônico das atividades dos professores reduzem as políticas educacionais a uma ferramenta gerencialista da escola e da educação pública.

Nesta perspectiva, o alinhamento entre políticas governamentais no âmbito estadual e nacional põe em questionamento a política de formação inicial e



continuada dos professores. Se por um lado a formação inicial fica resguardada no princípio da autonomia universitária, por outro com os limites das reformulações curriculares impostas pelo Estado esbarra frontalmente com os limites do pseudodiscurso democrático travestido da ideia de participação dos professores e diretores, via consulta online. Esta política de governo assentada na técnica e na fragilidade do acesso à internet rápida e aos recursos tecnológicos adequados é potencializada pela contratação de professores temporários, que expõe a fragilidade dos docentes nas suas lutas por carreira, salários e condições de trabalho. O espaço intencionalmente construído entre os limites da fragilidade dos vínculos do emprego temporário e o sonho do concurso público como horizonte da autonomia democrática constitui território de aprisionamento para muitos docentes que se tornam suscetíveis às políticas governamentais e se curvam, não por adesão ao projeto, mas pela necessidade de sobrevivência face às necessidades impostas pela vida material.

Se entendemos que o trabalho docente é construído no contexto de políticas educacionais, cabe perguntar:

Qual é o papel das Universidades Públicas na formação inicial e continuada de professores? Como os professores podem organizar formas de resistência e de (re) construção da valorização docente como carreira pública?

As universidades exercem papel social muito importante na formação política e acadêmica dos professores, especialmente em práticas integradas entre ensino, pesquisa e extensão fundadas em diálogo profundo entre formação inicial e continuada, que deve servir de referência para reformulação dos currículos das licenciaturas. As universidades são também polos de debates sobre as relações entre teoria e prática e entre ética e formação política dos estudantes ao reconhecer a relevância dos processos avaliativos como espaço de reconfiguração das práticas docentes e discentes que enfrentam criticamente a implementação da matriz de avaliação nacional que dita regras para as políticas curriculares.

O modelo de avaliação centrado na verificação dos conteúdos da BNCC e na aplicação de instrumentos objetivos reduz a complexidade do processo de avaliação que decorre das condições de trabalho, das políticas curriculares e de formação de professores, à percepção abstrata do estudante. Também se inscreve na concepção de avaliação como medida, instrumento de controle que reduz todas as escolas, professores e estudantes a um retrato uniforme e estático da realidade. Quando os



registros dos resultados não condizem com as expectativas do sistema, este modelo de avaliação de aparência científica atribui uma culpabilização aos professores.

Sobrinho (2002, p. 66) lembra que o projeto educacional da universidade “não pode furtar-se a formar excelentes técnicos e profissionais”, o que pressupõe participação ativa dos sujeitos na construção dos significados dos compromissos com os processos de transformação da sociedade na definição de um projeto democrático de distribuição do conhecimento de modo a favorecer e promover a justiça social.

Se os sujeitos da Educação não se sentem responsáveis pelas ideias e pelas ações educativas, as transformações terão um sentido meramente burocrático, de regulação e de curto alcance. Não serão significativos, pois não farão parte do universo de sentidos que constroem as personalidades, ou seja, essencialmente o que forma indivíduos autônomos e produz a cidadania crítica e participativa, constituindo a um só tempo a base e o centro da sociedade humana (Sobrinho, 2002, p. 68).

Assim, docentes (em exercício profissional e em processo de formação) demandam uma organização política em representação estudantil e na carreira profissional como estratégia de construção e difusão do conhecimento entendido como parte da formação humana que instrumentaliza a resistência e combate às políticas neoliberais. Em outras palavras, não se pode subtrair o direito do professor em escolher e privilegiar a análise da realidade social, econômica, política e cultural no seu trabalho docente e na pesquisa. A valorização da educação pública na visão de Georgen (2002, p. 84) perpassa pela formação de um professor capaz de,

(...) estabelecer relações entre o conhecimento estabelecido e a prática social na qual acontece o ato educativo, impulsionando a participação construtiva de todos os envolvidos no processo pedagógico na assimilação consciente, seletiva e responsável dos conhecimentos disponíveis, incluindo sua percepção crítica, suas faces ideológicas e contraditórias, bem como estimulando a construção de saberes socialmente pertinentes e democraticamente relevantes (Georgen, 2002, p. 84).

A valorização do trabalho docente implica na construção de um projeto de educação com base no combate à pobreza e a exclusão que estrutura formas e mecanismos de discriminação de classe, raça e gênero que historicamente produziram desigualdades e privilégios concretos. Entende-se, portanto, que este projeto deve fundar-se em princípios e valores como: justiça social, econômica e política; distribuição da riqueza e do capital cultural; criação de melhores condições de trabalho (carreira, formação continuada e equipamentos pedagógicos); garantia



de acesso à qualidade das tecnologias e internet rápida e liberdade democrática na organização e gestão do ensino.

Nesta ótica, um conjunto de direitos fundamentais como: direito à vida digna, à saúde, educação, habitação, emprego e salário desemprego, lazer, cultura e arte, devem ser assegurados a todos os seres humanos, respeitando, acolhendo e interagindo com as múltiplas diversidades das comunidades escolares. Trata-se, portanto de reconhecer que a docência é uma atividade humana de natureza política que implica e desafia as condições sociais e históricas inerentes a sua função educativa.

Diante desse contexto, explicitaremos a seguir os achados da pesquisa realizada com os professores da rede estadual do litoral do Paraná, por categorias de análise.

### **Material e métodos**

A metodologia de pesquisa pautou-se na abordagem qualitativa com aplicação de questionário direcionado aos professores para coleta de dados em cinco colégios estaduais da região do litoral do Paraná. O questionário abordou os seguintes aspectos: formação acadêmica, vínculo profissional, tempo de carreira, jornada de trabalho, turmas de atuação, planejamento, relação professor versus alunos, diversificação nas estratégias de ensino, qualificação, motivação para o trabalho, dificuldades da docência e percepção dos professores sobre o trabalho docente no estado do Paraná.

### **Resultados e discussão**

Em uma perspectiva de totalidade histórica e com base na fundamentação teórica, consideramos que os problemas relacionados à precarização do trabalho docente não são recentes em nosso país, mas emergentes e crescentes, e permeiam as condições de formação e trabalho dos docentes, as quais repercutem na qualidade de ensino. Nesse sentido, procuramos aqui, a partir das categorias de análise que fundamentaram as perguntas do questionário aplicado para os 24 professores da rede estadual da região litorânea do Paraná (atuantes em disciplinas vinculadas às ciências exatas (física, matemática e química)) destacar aspectos relacionados às condições de trabalho dos pesquisados - considerando questões como forma de



vínculo profissional; formação acadêmica; tempo na carreira; jornada de trabalho; planejamento; relação professor e alunos; diversificação nas estratégias de ensino; qualificação; motivação para o trabalho; e as implicações decorrentes destas na qualidade de ensino, as quais veremos a seguir.

*Forma de vínculo profissional, formação acadêmica, tempo na carreira e jornada de trabalho:* O vínculo profissional é de extrema relevância para a análise sobre a qualidade de ensino, na medida em que permite revelar a dedicação docente por meio do regime de trabalho dos professores nos colégios estaduais do litoral do Paraná, ou seja, se pertencem ao quadro de efetivos/concursados ou se são contratados temporariamente. Podemos dizer, hipoteticamente, que o fato de o professor pertencer ao quadro de efetivos do magistério oportuniza maior estabilidade profissional e segurança para o desenvolvimento do seu trabalho, já que estaria isento de demissões ao término do contrato laboral ou do ano letivo, o que proporciona também melhores condições de oferta de ensino de qualidade nos colégios em que atua, bem como a construção de sua identidade e de laços afetivos com a instituição de ensino.

A pesquisa realizada trouxe dados reveladores sobre o vínculo profissional, pois observou-se que quatorze professores ingressaram na carreira via Processo Seletivo Simplificado (PSS) - modalidade de contratação temporária instituída pela Secretaria de Educação do Estado do Paraná (SEED), sendo apenas dez 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, sendo que esses dois últimos professores, mesmos não sendo formados nas áreas das ciências exatas, lecionam nestas. Isso em decorrência da abertura que a forma de contratação via PSS dá aos docentes, ou seja, que o candidato possua a formação igual ou próxima da área de atuação solicitada para a docência quando em fase de contratação. A ausência de formação na área de atuação docente caracteriza esvaziamento teórico-metodológico, já que não contempla o domínio dos conteúdos/conhecimentos necessários para organizar e desenvolver a prática pedagógica nas áreas das ciências exatas.



Convém mencionar que os professores contratados pelo PSS, em sua maioria, encontram-se em processo de formação acadêmica; em outros termos, são estudantes e também recebem salário inferior aos docentes concursados, o que justifica a busca desses profissionais no contra turno escolar, em realizar outras atividades laborais não correlatas à docência, como o exemplo mencionado no questionário, a profissão de garçom. O que impede, neste caso, dedicação exclusiva à escola e, de certo modo, interfere na qualidade de ensino, visto que estão em 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 licença, aposentadoria ou mesmo demissão.

Em relação ao tempo na carreira, cinco professores apresentam entre um e cinco anos; sete professores entre seis a dez anos; seis professores entre onze a vinte anos; e seis com mais de vinte anos de experiência em docência. Esses dados evidenciam que a maioria dos docentes tem experiência profissional, critério requisitado pela comunidade escolar e essencial para a garantia de qualidade de ensino. A experiência de trabalho, adquirida na prática diária, é um dos saberes necessários que compõem o reservatório de saberes da docência e que são mobilizados para o desenvolvimento do ensino. Como bem pontuado por Tardif,

(...) os saberes experienciais são os saberes que surgem da própria ação pedagógica dos professores. Esses saberes são formados por meio de situações específicas do cotidiano relacionadas a escola e estabelecidas com colegas de profissão e alunos, esses saberes brotam da experiência e são por ela validados (Tardif, 2002, p. 39).

As primeiras experiências como docente são primordiais para a reflexão sobre a práxis pedagógica e a sua formação, à luz das teorias da Educação, assim como a construção das competências e da identidade profissional, as quais orientam, concomitantemente com outros saberes, a estruturação da prática profissional. Por práxis compreende-se o movimento e a articulação entre teoria e prática, numa relação dialética. Nas palavras de Saviani, a teoria por si só não pode ser concebida como práxis, outrossim, não há como pensar a prática sem o fundamento teórico.

Quando entendemos que a prática será tanto mais coerente e consistente, será tanto mais qualitativa, será tanto mais desenvolvida quanto mais consistente for a teoria que a embasa, e que uma prática será transformada à medida que exista uma elaboração teórica que justifique a necessidade da



sua transformação e que proponha as formas de transformação, estamos pensando a prática a partir da teoria (Saviani, 1994, p. 107).

Quanto à jornada de trabalho semanal, esta é também uma questão primordial para a oferta de um ensino com qualidade, haja vista que exaustivas cargas de trabalho comprometem o desenvolvimento do fazer docente e, conseqüentemente, o processo de ensino e aprendizagem. Nesse sentido foi possível notar que doze professores trabalham 40 horas; dez trabalham 30 horas; e dois relataram 20 horas semanais. A maioria desses professores leciona em mais de um colégio, no mesmo dia de trabalho, isto é, há uma rotatividade de professores de uma instituição para outra, em balneários (similares à bairros) diferentes, ocasionando cansaço físico e mental, como relatado no questionário. Tal rotatividade, além de causar estresse físico e mental, interfere no sentimento de pertencimento e na construção da identidade social do docente, já que este tende a não estabelecer vínculo social e afetivo com as instituições em que leciona. De acordo com Giddens, a identidade social pode ser considerada como:

(...) características distintivas do carácter de uma pessoa ou o carácter de um grupo que se relaciona com o que eles são e com o que tem sentido para eles. Algumas das principais fontes de identidade são o gênero, a orientação sexual, a nacionalidade ou a etnicidade, e a classe social. O nome é um marcador importante da identidade individual, e dar um nome é também importante do ponto de vista da identidade do grupo (Giddens, 2004, p. 694).

A rotatividade dos docentes expressa a necessidade da ruptura desse processo, de modo que viabilize aos docentes contratados a permanência em apenas uma instituição de ensino, favorecendo assim a interação significativa e a criação de laços afetivos com a comunidade escolar e, também, o sentimento de pertença e de materialização da identidade profissional.

A análise dos dados ainda mostra que dezenove professores trabalham com o ensino médio e cinco lecionam apenas nos anos finais do ensino fundamental. Destes, sete lecionam, além do ensino fundamental, também no ensino médio; quatro lecionam na Educação de Jovens e Adultos (EJA); e dois no curso de formação docente. Ainda, verificou-se que todas as turmas têm entre trinta a quarenta e cinco alunos, daí a queixa de alguns professores nos questionários quando destacam que as turmas são lotadas. Ademais, todos os professores relataram uma sobrecarga de trabalho devido à pandemia da Covid-19, pois tiveram que se adaptar e aprender a



fazer o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) para o desenvolvimento do ensino.

No processo de ensino e aprendizagem, as TIC podem ser consideradas ferramentas que facilitam e dinamizam as relações de ensinar e aprender, desde que o professor incorpore no seu planejamento as tecnologias que mais se adequem ao seu encaminhamento metodológico, tendo em vista a sua formação/qualificação para o uso destas, a organização do currículo, a estrutura da escola, a construção e a apropriação do conhecimento científico por parte do aluno. Moran (2009, p. 32) define que:

Cada docente pode encontrar sua forma mais adequada de integrar as várias tecnologias e os muitos procedimentos metodológicos. Mas também é importante que amplie que aprenda a dominar as formas de comunicação interpessoal/grupal e as de comunicação audiovisual/telemática.

Por mais que as tecnologias facilitem o aprendizado por meio do entendimento de um determinado conteúdo, não se pode descartar o papel do professor nesse processo, pois ele tem a responsabilidade de mediar o desenvolvimento da aprendizagem. Segundo Levy (1993, p. 25), as tecnologias da comunicação não substituem o professor,

(...) mas modificam algumas das suas funções. A tarefa de passar informações pode ser deixada aos bancos de dados, livros, vídeos, programas em CD. O professor se transforma agora no estimulador da curiosidade do aluno por querer conhecer, por pesquisar, por buscar a informações mais relevantes. Num segundo momento, coordena o processo de apresentação dos resultados pelos alunos. Depois, questiona alguns dos dados apresentados, contextualiza os resultados, adapta-os à realidade dos alunos, questiona os dados apresentados. Transforma informação em conhecimento e conhecimento em saber, em vida, em sabedoria - o conhecimento com ética.

Convém mencionar que a incorporação das TIC no cenário educacional faz parte das políticas instauradas no país nos últimos tempos, como cumprimento da agenda neoliberal. Nesse sentido, vale dizer que parte (ou até a maioria) dos professores não está preparada para fazer o uso das TIC em suas aulas, carecendo de formação/qualificação em serviço para tal finalidade. Como bem pontua Moran, essa qualificação deve contemplar não só os professores, mas todos os envolvidos no processo educativo.

Para que a instituição avance na utilização inovadora das tecnologias na



educação, é fundamental a capacitação dos docentes, funcionários e alunos no domínio técnico e pedagógico. A capacitação teórica os torna mais competentes no uso de cada programa. A capacitação pedagógica os ajuda a encontrar pontes entre áreas de conhecimento em que atuam e as diversas ferramentas disponíveis, tanto presenciais como virtuais (Moran, 2007, p. 90).

Para isso, as instituições de ensino devem estar preparadas com estrutura física, tecnológica e pedagógica adequada, a fim de não restringir a formação apenas em treinamento técnico e pontual e (mais) descontextualizada da realidade social.

*Planejamento de ensino, relação professor-alunos e diversificação nas estratégias de ensino:* É notório que o planejamento de ensino é uma atividade inerente ao trabalho docente que exige um trabalho de reflexão sobre a prática pedagógica. Segundo Vasconcellos, o planejamento é um ato político-pedagógico porque revela intenções.

(...) 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 (Vasconcellos, 2000, p. 43).

A atividade de planejar deve oportunizar ao professor uma tomada de decisão mediante a ação e a reflexão sobre essa ação, tendo em vista a apropriação do conhecimento científico durante o processo de ensino e aprendizagem dos alunos, levando em consideração o nível de conhecimento destes, bem como ciência da realidade social da instituição de ensino. De acordo com Luckesi (1992, p. 121), “planejar é um conjunto de ações coordenadas visando atingir os resultados previstos de forma mais eficiente e econômica”. Tais ações devem ser fundamentadas de intencionalidades educativas, de maneira criteriosa, com rigor didático e com base em mecanismos de verificação que revelem se as ações foram abarcadas ou não, possibilitando desse modo a reorganização da prática docente.

A respeito da elaboração do planejamento de ensino como instrumento norteador da prática pedagógica, na expressão do Plano de Trabalho Docente (PTD) - assim denominado pela Secretaria Estadual de Educação do Paraná, averiguou-se na pesquisa que quinze professores conseguem elaborar o PTD parcialmente; cinco, de maneira integral; e quatro não conseguem fazer o PTD e não justificaram o porquê.



Sobre essa categoria, pressupõe-se que a não elaboração ou da elaboração parcial do PTD pode estar relacionada à sobrecarga de trabalho dos docentes, bem como ao tempo destinado para a 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.

Art. 67. 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. (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394, 1996).

Esse tempo é indispensável ao direito à educação, à formação do aluno na direção da emancipação humana e à qualificação para o trabalho do docente. A elaboração parcial ou não dos PTDs pelos professores dos colégios estaduais do litoral do Paraná, conforme verificado no questionário, pode ser justificada por diversos fatores, por exemplo: nos colégios do litoral, a hora-atividade é feita no primeiro ou último horário, geralmente no tempo estimado de 45 minutos, que é considerado o tempo de aula. 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, na intenção da busca e/ou soluções para os problemas enfrentados em sala de aula. Soma-se a isso a sobrecarga de trabalho, aliada à rotatividade docente, o número de alunos e turmas - chegando próximo a um patamar de 400 alunos por docente - para planejar as suas aulas. Como forma de amenizar esse problema, a mantenedora dá abertura aos docentes para executar PTDs prontos ou elaborados por especialistas e disponibilizados na plataforma, como meio de isentá-los do desenvolvimento dos PTDs.

A esse respeito, cabe aqui uma breve consideração sobre os PTDs elaborados por especialistas. Ao propor isso podemos argumentar que esse processo pode ser chamado de neotecnicismo, ou seja, organização racional dos meios, sendo que o docente é responsável por executar algo que “outro” planejou de forma desvinculada do contexto social, utilizando as TIC como estratégia de adequação da educação escolar ao sistema de ensino.



Por neotecnicismo entende-se o retorno da pedagogia tecnicista oficializada no Brasil, no final da década de 1960, no contexto do desenvolvimento do sistema capitalista, como resposta ao fracasso escolar, que, segundo o discurso dominante, interferia no desenvolvimento econômico do país. 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 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 no seu interior, com o objetivo de atender a um novo perfil de trabalhador, ou seja, com mais qualificação, capaz de exercer diferentes funções. Em relação ao trabalho docente, o neotecnicismo privilegia a retirada da autonomia do docente, não valorizando a relação professor-aluno e atribuindo ao professor a responsabilidade de relacionar-se com as tecnologias.

No que diz respeito à questão sobre a relação professor-aluno, dezessete responderam boa e sete, harmoniosa. Isso mostra que, em sua maioria, os professores e alunos dos colégios do litoral apresentam cordialidade no processo educativo, o que favorece o desenvolvimento do ensino. O processo de ensino-aprendizagem compreende ações conjuntas do professor e do aluno, sendo que o ato de ensinar e aprender estabelece-se nessa interação, permeada por relações afetivas. Na visão de Chalita (2001, p. 12), “A educação não pode ser vista como um depósito de informações. Há muitas maneiras de transmitir o conhecimento, mas o ato de educar só pode ser feito com afeto, esta ação só pode se concretizar com amor. ”

Desse modo, o papel do professor deve ser concebido como mediador do conhecimento científico, acompanhando e participando do processo de ensino e aprendizagem dos alunos e em seu desempenho de formação, pautado pelo diálogo e reflexão contínua sobre o fazer docente. Freire (1980, p. 23) diz 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



professor e aluno deve ser permeada pelo respeito, empatia e afetividade durante o processo educativo.

Em relação à questão sobre a diversificação das estratégias de ensino, podemos dizer inicialmente que as estratégias de ensino-aprendizagem são consideradas ferramentas/técnicas utilizadas pelos professores durante o desenvolvimento do encaminhamento metodológico, com o objetivo de oportunizar ao aluno a construção e apropriação do conhecimento científico. Nas palavras de Anastasiou e Alves,

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 - professores e alunos - e estar presentes no contrato didático, registrado no Programa de Aprendizagem correspondente ao módulo, fase, curso, etc. (Anastasiou e Alves, 2004, p. 71).

Destarte, a qualidade no processo de ensino-aprendizagem está condicionada a vários fatores, os quais interferem nos resultados almejados, por exemplo, a estrutura física, pedagógica e tecnológica da instituição de ensino, as condições de trabalho dos professores, as condições sociais dos alunos, bem como as estratégias de ensino utilizadas pelos docentes, as quais devem ser capazes de sensibilizar e motivar os alunos a apropriarem-se do conhecimento científico.

Induzidos a responder sobre essa pergunta de diversificação das estratégias de ensino, foi possível apurar nas respostas que vinte e um dos docentes pesquisados afirmam que, principalmente em decorrência da Covid-19, tiveram que intensificar a diversificação de estratégias de ensino, com o uso de TIC, mapa conceitual, slides, plataforma virtual, experimentos, aula expositiva dialogada, entre outros, conseguindo assim obter melhor rendimento dos alunos no desenvolvimento do processo educativo. No entanto, dois professores relataram apenas fazerem aulas expositivas, e um professor, aulas expositivas com o uso de slides. Desses, nessa ordem, um possui 44 anos de exercício no magistério; o segundo, 22 anos; e o terceiro, 12 anos. Isso demonstra que os professores com maior tempo de carreira apresentam resistências quanto à diversificação no ensino por meio do uso de diferentes estratégias.

A diferenciação de estratégias no ensino é de fundamental importância para a apropriação do conhecimento científico, considerando que cada educando se apropria do conhecimento de maneira diferente. Portanto, cabe ao professor o papel



de conhecer, selecionar e utilizar as estratégias de ensino que mais se adequem 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 significativo e crucial no processo de ensino e aprendizagem, tornando enriquecedoras as aulas por meio do uso das estratégias de ensino, em consonância com a realidade educacional e social.

*Qualificação e motivação para o trabalho:* As atuais exigências no mundo do trabalho impactam diretamente na Educação e, conseqüentemente, na formação de professores, exigindo um novo perfil de docente e de discente para atender às demandas do mercado. Em uma perspectiva crítica de Educação, a formação do professor preconizada é a que se preocupa com emancipação humana em prol da transformação social. Logo, a formação docente é inapelável para que o processo de ensino e aprendizagem ocorra de maneira crítica, criativa e vinculada à realidade social. Isto posto, além da formação inicial do docente, é necessário considerar a sua continuidade por meio da formação em serviço, em sua totalidade. Para Veiga (2008, p.15),

“(...) a formação de professores constitui o ato de formar o docente, educar o futuro profissional para o exercício do magistério. Envolve uma ação a ser desenvolvida com alguém que vai desempenhar a tarefa de educar, de ensinar, de aprender, de pesquisar e de avaliar”.

Contudo, a formação em serviço ou continuada precisa ser organizada e ofertada de maneira que propicie para o docente uma reflexão crítica e rigorosa sobre a práxis pedagógica, a fim de possibilitar o repensar do fazer docente e da construção de sua identidade profissional. De acordo com Nóvoa et. al (1992, p. 25), “A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de(re) construção permanente de uma identidade pessoal.”

Nesse contexto, após análise das respostas nos questionários, no quesito qualificação, identificamos seis professores que relataram que participam de cursos, palestras, eventos, e outros tipos de formação em serviço ofertadas pela mantenedora, sendo que oito, além dessa oferta, procuram custear sua própria formação com outros cursos e palestras. Não foi possível obter a resposta de dez professores, devido a essa questão não ser contemplada no primeiro questionário,



aplicado no início do ano letivo. Diante disso, pode-se afirmar que os professores se dedicam a participar da formação em serviço ofertada pela mantenedora e para além disso, o que pressupõe que os docentes possuam sólida formação científica, o que também contribui para o domínio de conteúdos e de didática, elementos imprescindíveis para o desenvolvimento do processo educativo e da qualidade de ensino. Em consonância com Delors (2003, p. 160), “A qualidade de ensino é determinada tanto ou mais pela formação contínua dos professores, do que pela sua formação inicial. ”

A formação em serviço e/ou continuada de professores é uma das ferramentas que permitem assegurar a atuação de profissionais mais qualificados e capacitados nas instituições de ensino e nas salas de aula, o que, supostamente garante uma educação de qualidade para os seus alunos. Na mesma linha de pensamento, Libâneo et. al (2006, p. 297) afirma que os professores são os responsáveis pela formação intelectual, afetiva e ética dos alunos, por isso “necessitam ter consciência das determinações sociais e políticas, das relações de poder implícitas nas decisões e as ações levadas na escola e nas salas de aula”. Sendo assim, é imprescindível que os professores tenham sólida formação que proporcione o repensar da prática constantemente, para um aprendizado contínuo. Freire (1996, p. 43) atesta que “na formação permanente dos professores, o momento fundamental é a reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”.

Na categoria de análise sobre a motivação para o trabalho, de um modo geral, os professores relatam diversos coeficientes que interferem sem tardar na motivação para o desenvolvimento das atividades laborais, a saber: cansaço físico e mental; turmas lotadas; estrutura física, tecnológica e didática precária; discordância com a gestão e concepção de educação adotada pelo colégio; falta de oportunidade de mais ofertas de formação em serviço; ausência da participação da família no colégio; falta de segurança e valorização dos profissionais da Educação, sendo esta última argumentada por respostas unânimes dos professores sobre a necessidade da construção e implementação de um plano de cargos, carreiras e salários condizente com a profissão, assim como comprometimento por parte do governo do Estado do Paraná com relação à valorização dos profissionais da Educação.



Os dados anunciam sinais de desgaste e adoecimento dos professores, especialmente pelas condições que envolvem a estrutura física, tecnológica e pedagógica e as crescentes exigências laborais às quais precisam adequar-se constantemente, em decorrência das reformas educacionais iniciadas nos últimos anos e, também, as emergidas no contexto atual devido à pandemia de Covid-19.

De acordo com Delors (2003, p. 159), “Melhorar a qualidade e a motivação dos professores deve, pois, ser uma prioridade em todos os países”. Para isso, urge a necessidade de os professores compreenderem a importância e a proporção que abarcam o seu papel na formação dos alunos, para que se sintam mais motivados para o desenvolvimento do seu trabalho e, juntamente com a sociedade civil e organizada, possam reivindicar e propor políticas públicas que convirjam com as reais necessidades educacionais.

## Conclusões

A partir da análise dos dados, concluiu-se que a qualidade de ensino nos colégios estaduais do Paraná está diretamente afetada pelas condições de trabalho a que os professores do litoral estão submetidos no atual contexto. Reflexo das reformas educacionais ocorridas nas últimas décadas em nosso país e como seqüela no estado do Paraná, as quais privilegiam um projeto de educação conservador que incessantemente busca legitimar a ideologia neoliberal, a qual induz o enfraquecimento do papel do Estado em todos os setores da sociedade, inclusive na Educação, com o discurso de formar pessoas aptas para o competitivo mundo capitalista, com ênfase na meritocracia, somado a isso a pandemia de Covid-19. Esses efeitos refletem no desenvolvimento do trabalho docente, que se obriga a reestruturar-se para atender os ditames da ordem vigente.

Durante a pesquisa, notou-se uma série de problemas relacionados às condições de trabalho dos professores no litoral paranaense, desde o incipiente e deficitário plano de cargos, carreiras e salários, arrocho salarial, turmas lotadas, perda da autonomia docente e das garantias trabalhistas conquistadas com anos de lutas sindicais; atreladas a tudo isso, as dificuldades inerentes ao próprio processo de ensino e aprendizagem desenvolvido em sala de aula, a partir do uso das TIC. Tais fatores incidem drasticamente na função social da escola e sobretudo na precarização do trabalho docente e, do mesmo modo, na formação dos alunos.



## Referências

- ALMEIDA, J. A. M. **Políticas públicas de formação continuada do professor: o PDE no Paraná- implicações no trabalho docente.** Curitiba: Appris, 2020.
- ANASTASIOU, L. G. C.; ALVES, L. P. **Estratégias de ensinagem.** In: ANASTASIOU, L. G. C.; ALVES, L. P. (Orgs.). *Processos de ensinagem na universidade. Pressupostos para as estratégias de trabalho em aula.* 3. ed. Joinville: Univille, 2004. p. 67-100.
- BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.
- \_\_\_\_\_. Lei nº Lei 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o PNE-2011-2020.
- \_\_\_\_\_. Lei nº 13.005, de 25 junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências.
- \_\_\_\_\_. *Base Nacional Comum Curricular*, 2017.
- CHALITA, G. **Educação: a solução está no afeto.** São Paulo: Gente, 2001.
- CHAUÍ, M. **Escritos sobre a universidade.** São Paulo: Editora UNESP, 2001.
- DELORS, J. **Educação: um tesouro a descobrir.** 8. ed. - São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC: UNESCO, 2003.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GIDDENS, A. **Sociologia** (4 ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2004.
- GOERGEN, P. **Ensino superior e formação: elementos para um olhar ampliado de avaliação.** In: SOBRINHO, J. D.; RISTOFF, D. (orgs). *Avaliação democrática para uma universidade cidadã.* Florianópolis: Insular, 2002, p. 69-98.
- 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.
- LIBÂNEO, J. C.; et al. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização.** São Paulo, Cortez Editora, 2006.
- LUCKESI, C. C. **Planejamento e avaliação escolar: articulação e necessária determinação ideológica.** In: BORGES, S.A. *O diretor articulador do projeto da escola.* Revista Ideia 15. São Paulo: FDE, 1992.
- MORAN, J. M. **A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá.** Papirus: Campinas, 2007.



\_\_\_\_\_, J. M. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Coleção Papyrus Educação, Editora Papyrus, Campinas, 16. ed., 2009.

NÓVOA, A. (Org). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

SAVIANI, D. **O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias**. In: FERRETTI, C. J. et al. **Novas Tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

\_\_\_\_\_, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 3<sup>a</sup> ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1992.

\_\_\_\_\_, D. **O Plano de Desenvolvimento da Educação: análise do projeto do MEC-2007**. Disponível em: <  
<https://www.scielo.br/j/es/a/7pgYkYztK6ZyPny97zmQvWx/?lang=pt>> Acesso em: 18 out. 2021.

SOBRINHO, J. D. **Educação e avaliação: técnica e ética**. In: SOBRINHO, J. D.; RISTOFF, D. (orgs). **Avaliação democrática para uma universidade cidadã**. Florianópolis: Insular, 2002, p.37-68.

TARDIF, M. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

VEIGA, I. P. A.; ÁVILA, C. M. (Org.). **Profissão docente: Novos sentidos, novas perspectivas**. Campinas, São Paulo: Papyrus, 2008.