

NO REVERSO DA CONVERSA COM O PROFESSOR: A QUESTÃO DO PTD

Marisa da Costa¹

“A coordenação de Curso/Pedagógica comunica que não recebeu o Plano de trabalho Docente com prazo estipulado para 01/08/16, até o presente momento.”

Fonte: a autora - 30/08, às 17h20.

O que fica evidenciado no registro acima? O controle, por parte de um, e a recusa, por parte de outro?

Registro (.). Resisto (.). Bate o sinal. Ecoa o som da sirene que parece ter sido emprestado da fábrica ao lado. Hora do intervalo. Vamos tomar um café professor? Na conversa, que se inicia o problema que se coloca é a percepção sobre “certa resistência” dos docentes em relação à prática do registro do Plano de Trabalho Docente. Seria a renitência própria de intelectuais? Haveria um paradoxo na sensação de estar tolhida a liberdade de ensino e sobre as maneiras de aprendizagem num impresso deliberadamente elaborado pelo próprio docente? Estariam os saberes da formação docente mais focados na competência técnica e propedêutica? Seriam os registros encarados como forma de controle, em que se colocariam em xeque a competência do professor ou, pura e simplesmente, uma opção docente diante das tantas demandas a ele feitas?

Primeiramente, é preciso que se considere a relação que a maioria dos professores tem com seu objeto – aula – como sendo a de um labor autônomo, de controle particular, numa espécie de autocontrato docente, em cujas cláusulas não caberiam interferências sobre o como fazer e por que fazer. Há certo desdém com essas demandas, como se as orientações pedagógicas partissem daqueles que apenas pensam educação enquanto outras a vivenciam.

No verso desta prova, ouve-se do professor que a elaboração do Plano de Trabalho Docente (PTD) prevê uma coautoria, já que sua organização deve estar consoante a parâmetros pré-estabelecidos. O pressuposto que se tem, aqui, é de que a tarefa a ser feita não revelaria a identidade de seu autor, como se estivesse planejando o projeto de outrem, como que a retirar o papel de sujeito único deste processo. Essa questão se relaciona com o debate sobre currículo escolar.

No seu reverso, é preciso entender o currículo não como um fim em si mesmo, mas como uma possibilidade para a articulação dentro de uma cadeia composta por vários atores, dando um sentido coletivo aos projetos em detrimento de ações docentes individuais, orientadas para um perfil de competências antecipados nos programas.



Figura 1: Slide para apresentação em reunião pedagógica

Fonte: elaboração própria

¹ E-mail: marisacosta_7@hotmail.com.

O ‘MAS’ é a palavra em destaque. A mais usual das adversativas, em seu registro, já prenunciava a ideia deste texto?

O que se espera, pois, não é a simples execução do que aparentemente está pronto para ser trabalhado, é preciso, primeiramente, que se interprete o que há, para, depois, adaptar de acordo com os objetivos que se quer atingir.

Não invalidando a discussão, o que se pretende mostrar é que, enquanto são discutidas as questões referentes ao currículo, há alunos nas diversas classes acreditando que o docente Gato Risonho² lhes mostre caminho.

Decorre, daí, que o planejamento é feito a partir das decisões da equipe sobre as realidades dos cursos e das escolas. É, também, por meio de projetos interdisciplinares que a equipe partirá do princípio de que todo conhecimento dialogará permanente com outros conhecimentos, podendo confirmá-los, questioná-los, negá-los e/ou complementá-los, evidenciando que sempre haverá a digital do professor impressa em seu planejar.

É certo que a seleção do que deve ser aprendido deixa em aberto o que não o será; mas há de se levar em consideração que existem saberes essenciais para o desenvolvimento de competências, os quais articulados numa cadeia composta por vários atores poderão ser apresentados numa perspectiva mais ampla, libertando as amarras das temáticas propostas, na ressignificação curricular pretendida, o que dá um sentido coletivo aos projetos em detrimento a ações docentes individuais, orientadas para um perfil de competências previamente definidas nos programas.

A ação de planejar, portanto, não se reduz ao simples preenchimento de formulários para controle administrativo, é, antes, a atividade consciente da previsão das ações político – pedagógicas, e tendo como referência permanente às situações didáticas concretas (isto é, a problemática social, econômica, política e cultural) que envolve a escola, os professores, os alunos, os pais, a comunidade, que integram o processo de ensino. (LIBÂNEO, 1994, p. 222).

Em segundo lugar, há que se considerar a formação do professor para além do saber técnico e científico. A problemática instaurada faz parte da observação também verificada nas aulas-teste em bancas de processo seletivo para docentes. Observa-se que muitos não entregam um Plano da Aula ou, quando o fazem, percebe-se que não o constroem em articulação com a realidade da aula apresentada, num hiato de duas tarefas a serem realizadas para o sucesso da aula-teste, sem que uma se coadune com a outra, no cerne de uma questão que parece fazer parte de uma cultura docente. Certa vez, ao ser questionada sobre o que havia planejado como estratégia e a estratégia propriamente executada, a aspirante a docente parecia não compreender a razão de ela mesma não seguir o que outrora havia planejado.

Assim, da mesma forma que um aluno que entrega os trabalhos exigidos, sem que isso tenha qualquer significado para ele, muitos também entregam a “lição de casa”, com o sentimento de insignificância e sem a consideração de sua funcionalidade.

Atualmente, fala-se muito em uma educação que prioriza o ensino pelo modelo de desenvolvimento de competências, mas, antes de tudo, é importante lembrar as próprias competências que se relacionam ao saber docente: entre as dez competências para ensinar, segundo Perrenoud (2000), duas já nos dão a dimensão da importância do planejamento docente na complexidade do ofício do professor – a organização e a direção de situações de aprendizagem; a administração e a de progressão das aprendizagens. Para isso, contudo, o autor cita a formação do professor como um compromisso próprio, de foro íntimo, que ocorre,

² Personagem de Alice no País das Maravilhas de Charles Lutwidge Dodgson, conhecido pela frase célebre “se você não sabe para onde vai, qualquer caminho serve”

também, pelo compartilhamento de experiências com outros docentes e com seus saberes plurais. É função da escola a abertura de tempos e espaços para que essas trocas ocorram.

Segundo suas ideias, a realização da formação na própria escola é um grande passo, não somente pela constituição de um coletivo de formação, mas também porque ficaria mais próxima das práticas educativas da escola em questão.

Todos os professores são chamados a “organizar e animar situações de aprendizagem”. Se não tiverem nenhuma competência nessa área, pode-se perguntar por que escolheram essa profissão e como obtiveram o direito de ensinar. No entanto, quem poderia se vangloriar de ter adquirido um total domínio dessa área de competência? (Perrenoud, 1998, p. 24)

Fica patente, portanto, que o saber pedagógico que ainda falta ao professor é fator de resistência, na acepção do vocábulo como ‘*um não ceder*’, ou seja, permanecer onde se está no momento, até que venha o auxílio.

Para Vasconcelos, 2008, o tema sobre a formação do professor é um tema delicado, principalmente dado às fragilidades constatadas. Para o autor, o comprometimento com as questões de ensino advém da competência pedagógica, sendo essa formação indispensável para que se pense Educação em todo o seu campo de influência

A demanda atual da educação desfoca a ideia de “como vamos ensinar” para a de “como podemos fazer para que o aluno aprenda”, tornando ainda mais significativa a ação de planejar. Se antes as estratégias de ensino focavam o conteúdo e agora se voltam para o desenvolvimento de competências e habilidades, a função do planejamento também se vincula às atividades de aprendizagem. A planificação das ideias no planejamento das aulas servirá ao próprio professor como subsídio de estudo e reflexão sobre sua prática pedagógica, de questionamento constante sobre as relações estabelecidas entre as estratégias elencadas para a aprendizagem e as competências que precisam ser desenvolvidas.

Por que seria necessário inscrever a atitude reflexiva na identidade profissional dos professores? Responderei inicialmente: para liberar os profissionais do trabalho prescrito, para convidá-los a construir suas próprias iniciativas, em função dos alunos, do campo, do meio ambiente, das parcerias e cooperações possíveis, dos recursos e das limitações próprias do estabelecimento, dos obstáculos encontrados ou previsíveis. (PERRENOUD, 1999. In: *Revista Brasileira de Educação*, set.-dez. 1999, n. 12, p. 5-21)

Ao utilizar o PTD como motivo para refletir, a história narrada por Lemov, em *Planejar para garantir um bom desempenho*, ajuda-nos a pensar de que forma ele nos serve para a recondução de nosso agir pedagógico:

A primeira falha é que eu buscava uma atividade para realizar com meus alunos no dia seguinte – não buscava um objetivo, aquilo que pudesse fazer com que meus alunos aprendessem ou pudessem fazer ao final da aula. É muito melhor começar ao contrário, ou seja, pelo fim, pelo objetivo. Ao estabelecer o objetivo primeiro, você substitui a pergunta. ‘O que meus alunos vão fazer hoje?’ por ‘o que meus alunos vão entender hoje?’ A resposta para a primeira pergunta é mensurável, para a primeira não. O único critério que determina o sucesso de uma atividade não é se você consegue realiza-la ou se as pessoas parecem ter vontade de participar, mas sim se você atingiu um objetivo que possa ser avaliado. (LEMOV, 2016, p. 75)

Reconhecendo o PTD como um instrumento que serve à autogestão do educador, por que, então, ele também serviria ao controle da coordenação? E por que muitos se escondem no discurso do senso comum de que se muitas vezes não há a leitura do coordenador, não faria sentido elaborá-lo? Vê-se, claramente, que a segunda pergunta já está respondida, quando se compreende que este registro é, antes de tudo, o início de uma ação da qual decorrerão as aprendizagens, que é o sentido de toda a escola e, por conseguinte, o sentido da docência.

Todavia, entendendo que o planejamento pertence à coletividade – porquanto faz parte de um projeto maior, que é o pedagógico –, ele também servirá à coordenação, aos outros professores e aos alunos, considerados os objetivos educacionais da unidade escolar. Nas palavras de Masseto (2015: p. 73), “é necessário que o docente se sinta responsável por colaborar com a formação discente e não apenas por ministrar uma disciplina.”

Logo, sendo a construção uma tarefa coletiva, o que se espera, também, é que haja um gerenciamento coletivo, da equipe que o gestou, incluindo o aluno. Na prática, o que se vê, porém, é a tarefa do acompanhamento ser delegada aos coordenadores, numa atividade já prescrita em suas atribuições e, por isso, com caráter de controle. A gestão pedagógica, todavia, está relacionada à mediação do que se discutiu e se planejou e sua concretização real, mesmo que, nessa intercessão, seja natural o coordenador pedagógico lembrar sua experiência para auxiliar no avanço do professor.

Como atesta Tardif, (2002, p. 37) “a prática docente não é apenas um objeto de saber das ciências da educação, ela é também uma atividade que mobiliza diversos saberes que podem ser chamados de pedagógicos”. O propósito da docência é, indubitavelmente, a aprendizagem dos alunos; por isso, é indispensável que o professor tenha clareza sobre os princípios da aprendizagem.

Considerações finais

É preciso retomar o sentido do planejamento como uma reflexão sobre a formação pretendida ao aluno. É necessário deixar a resistência de lado, superando o discurso sobre esse registro sob um prisma meramente burocrático.

O planejamento evita o excesso de improvisações que por vezes rouba o tempo da aula. Quando as ações docentes são planejadas, mantém-se a autonomia de escolha, evitando-se as improvisações e rejeitando-se o processo de mecanização da condução das aulas. Com atividades programadas, há uma maior probabilidade de se atingirem os objetivos propostos por meio da adequação que ocorrerá no meio, mas com os esforços para a articulação entre o início e o fim. Também, assim, será consumida menos energia e o trabalho será realizado com maior segurança.

Novamente, soa a sirene que parece emprestada da fábrica ao lado. Todo dia ela toca, mas hoje não teve aula; o dia foi de reflexão, no verso, no reverso, no acordo coletivo da antecipação.

Referências

LEMOV, Doug. *Aula Nota 10: 49 técnicas para ser um professor campeão de audiência*. Trad. Leda Beck. Porto Alegre: Penso, 2016.

LIBÂNEO, José Carlos. *Didática*. São Paulo: Cortez, 1994.

MASSETO, Marcos Tarciso. *Competência Pedagógica do Professor Universitário*. São Paulo: Summus, 2015

PERRENOUD, Philippe. *Formação Contínua e Obrigatoriedade de Competências na Profissão de Professor*. Tradução de Luciano Lopreto. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação. Universidade de Genebra, 1998.

_____. Formar professores em contextos sociais em mudança: prática reflexiva e participação crítica. *Revista Brasileira de Educação*, Campinas, n. 12, p. 5-21, set. /dez. 1999.

_____. *Dez novas competências para ensinar*. Trad. Patrícia Citoni Ramos. Porto Alegre: Artmed, 2000.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 4. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. *Planejamento: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico*. São Paulo: Libertad Editora, 2008.

_____. Formação didática do educador contemporâneo: desafios e perspectivas. In: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. Prograd. *Caderno de Formação: formação de professores didática geral*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011, v. 9, p. 33-58.