

Universidade Católica de Santos

Mestrado em Educação

HORA DE TRABALHO PEDAGÓGICO (HTP):
espaço/tempo de formar e ser formado?

LENARDE NASCIMENTO DOS SANTOS MENDES

Santos

2011

Universidade Católica de Santos

Mestrado em Educação

HORA DE TRABALHO PEDAGÓGICO (HTP):
espaço/tempo de formar e ser formado?

LENARDE NASCIMENTO DOS SANTOS MENDES

Dissertação apresentada ao Programa de Pós Graduação stricto sensu em Educação da Universidade Católica de Santos, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Educação, sob a orientação da Profa. Dra. Maria Amélia do Rosário Santoro Franco.

Santos

2011

Dados Internacionais de Catalogação
Sistema de Bibliotecas da Universidade Católica de Santos
SIBIU

M538h MENDES, Lenarde Nascimento dos Santos

Hora de trabalho pedagógico (HTP): espaço/tempo de formar e ser formado?/ Mendes, Lenarde Nascimento dos Santos/ Franco, Maria Amélia Rosário Santoro (orientadora) – Santos: [s.n.] 2011.

191f.; 30 cm. (Dissertação de Mestrado – Universidade Católica de Santos, Programa em Educação)

1. Hora do Trabalho Pedagógico (HTP). 2. Formação de professores. 3. Coordenador pedagógico. I. Mendes, Lenarde Nascimento dos Santos. II. Título

CDU 37(043.3)

BANCA EXAMINADORA

Orientadora:

Profª Drª Maria Amélia do Rosário Santoro Franco

Membro Externo:

Profº Dr. José Cerchi Fusari

Membro Interno:

Profª Drª Irene Jeanete Lemos Gilberto

Autorizo, exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação por processos fotocopiadores e eletrônicos.

Santos ____/____/____

Assinatura: _____

*DEDICO ESTA PESQUISA À ESCOLA
PÚBLICA, MUNICIPAL E
ESTADUAL, QUE ME FORMANDO
EM SERVIÇO CONTRIBUIU PARA
ESTAS REFLEXÕES.*

AGRADECIMENTOS

Ao meu querido esposo José Mauro, sempre presente na realização de etapas importantes da nossa vida.

À minha amada filha Maria Luíza, anjo de luz que não questionou minhas ausências; simplesmente aceitou-as.

Aos meus pais, José (*in memoriam*) e Aparecida, pelo respeito e carinho que sempre me ensinaram a ter pela escola e seus sujeitos.

À professora Mestre Derna Pescuma, pela amizade e bibliografias sempre ofertadas.

À Bete “SIGES” companheira de curso, amiga e colaboradora no levantamento de dados eletrônicos.

Às amigas Vânia Bernal e Cida Cordeiro, companheiras de congressos e outros eventos do meio acadêmico e social.

Aos colegas de curso, pelos momentos compartilhados, os @ endereçados e as contribuições possíveis.

Ao Zé e à Valéria pelo esforço na coleta de imagens do Grupo Focal;

À Rosana Pontes, pela qualidade na revisão deste trabalho.

Aos funcionários do Programa de Mestrado em Educação pela sempre gentil recepção quer seja na Secretaria do curso como na Biblioteca.

Às professoras doutoras do programa de mestrado da Universidade Católica de Santos, pela amizade e atenção com que olharam para o meu objeto de estudo estimulando o desenvolvimento.

Aos membros da banca examinadora, Professores Doutores Irene Jeanete Lemos Gilberto e José Cerchi Fusari pelo olhar atento e as contribuições valiosas e precisas nesta dissertação.

À orientadora Profa. Dra. Maria Amélia do Rosário Santoro Franco, pelo empenho na construção desta dissertação.

À Alba, Susana, Du, Mag, Gracinha, Carmita e Lygia pelos dados gentilmente oferecidos na fase inicial dessa pesquisa.

Aos colaboradores desta pesquisa, em especial os coordenadores pedagógicos da Rede Municipal de Santos.

À Secretaria da Educação de Santos, contexto dessa pesquisa.

A todos, familiares e amigos, que estiveram presentes na minha trajetória pessoal e profissional.

Em especial,

A Deus, porque Ele é onipotente, onisciente e onipresente.

A educação tem sentido porque mulheres e homens aprenderam que é aprendendo que se fazem e se refazem, porque mulheres e homens se puderam assumir como seres capazes de saber que sabem, de saber que não sabem. De saber melhor o que já sabem, de saber o que ainda não sabem. A educação tem sentido porque, para serem, mulheres e homens precisam estar sendo. Se mulheres e homens simplesmente fossem não haveria porque falar em educação.

Paulo Freire

RESUMO

MENDES, Lenarde Nascimento dos Santos. *Hora de trabalho pedagógico (HTP): espaço/tempo de formar e ser formado?* Santos, Universidade Católica de Santos, 2011. (Dissertação de Mestrado)

Esta investigação teve como objeto de estudo a formação em serviço de professores, com destaque para a Hora de Trabalho Pedagógico (HTP). Partiu da seguinte questão-problema: quais as possibilidades formativas das HTPs para a formação docente em serviço? Nessa perspectiva, o foco foi o papel dos coordenadores pedagógicos. Trata-se de uma pesquisa qualitativa que teve como cenário a cidade de Santos. Os sujeitos da pesquisa foram vinte e cinco coordenadores pedagógicos oriundos de escolas municipais santistas de Ensino Fundamental I. Os pressupostos epistemológicos da pesquisa qualitativa contemplaram as especificidades do objeto em questão: a relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, captando tanto os aspectos objetivos quanto os subjetivos. Para coleta dos dados, foram utilizados os seguintes instrumentos: questionário, entrevista, dinâmica de grupo, grupo focal e análise de documentos, visando elucidar o objeto em foco. O estudo apoiou-se em autores que discutem a questão da cultura da prática reflexiva na escola como elemento norteador do pensar e do fazer docente coletivo. Para fundamentar o sentido de coordenação pedagógica, o estudo embasou-se em Fusari e Candau; para compreender as práticas pedagógicas fundamentou-se em Franco e Ghedin; para a compreensão do sentido de prática docente buscou suporte teórico em Freire e Nóvoa; por fim, os sentidos de formação foram embasados em Garcia. A análise do material verbalizado ou escrito foi submetida à técnica da análise de conteúdo, que possibilitou perceber os sujeitos em seus contextos sociais de trabalho, donde emergiram as seguintes categorias: HTP como espaço de formação; HTP como espaço de troca de conhecimento e HTP como espaço de escuta. Os conhecimentos construídos nesta investigação permitem afirmar que a formação em serviço é um espaço/tempo necessário à reflexão do professor, podendo configurar-se em lócus que acolhe as experiências de seus sujeitos e promove o processo de pensar/discutir a prática. A análise dos resultados indicou também que a HTP é um espaço/tempo desejado pelos coordenadores, porém requer uma reestruturação do tempo destinado à formação dos professores, das reais funções desse coordenador, bem como do próprio papel da Secretaria de Educação frente aos objetivos da formação em serviço.

Palavras-chave: Hora do Trabalho Pedagógico (HTP), formação de professores, coordenador pedagógico.

ABSTRACT

MENDES, Lenarde Nascimento dos Santos. *Pedagogical Working Hours: space/time of forming and being formed?* Santos, Universidade Católica de Santos, 2011. (Dissertação de Mestrado)

This research had as object of study the teacher formation at work, detaching the Pedagogical Working Hours (HTP). It started from the question problem: what are the formative possibilities of pedagogical working time for teacher formation at work? Under this perspective, the focus was on the role played by pedagogical coordinators. It is a qualitative research developed in Santos city, in Brazil. The subjects of the research were twenty five pedagogical coordinators of Santista fundamental schools. The epistemological premises of qualitative methodology matched the specifications of the object in study: the dynamic between the real world and the subject, collecting objective as well as subjective aspects. To collect data the research used the following instruments: questionnaire, interview, group dynamic, focal group and document analyses, aiming elucidating the object of study. The research was based on authors who discuss the culture of reflective practice in schools as element to promote collective teacher thinking and doing. The sense of the pedagogical coordination was founded on Fusari and Candau; pedagogical practice was supported by Franco and Ghedin; the sense of teaching practice was based on Freire and Nóvoa and the sense of formation on Garcia. The analyses of verbal and written data were made through the content analyses technique that helped to understand the subjects in their social working context, from where emerged the following categories: HTP as formation space; HTP as space for knowledge changes and HTP as space for listening. The knowledge built in this research allows us to understand that formation at work is a necessary space/time for teacher reflection, and it can be understood as locus that welcomes their subjects' experiences and promotes the process of thinking/discussing the teacher practice. The results also indicated that the HTP is a wished space/time by coordinators, however the time for teacher formation needs to be restructured, as well as the real functions of this coordinator and the role played by the Education Office, concerning the objectives of formation at work.

Key words: Pedagogical Working Hours (HTP), teacher formation, pedagogical coordinator.

LISTA DE QUADROS E GRÁFICOS

QUADROS:

Quadro I – Funções da SEFORM

Quadro II – Funções da Equipe Interdisciplinar

Quadro III – Horário do Trabalho Pedagógico

Quadro IV – Tempo na carreira de professor

Quadro V – Tempo na carreira de coordenador

Quadro VI – Distribuição dos sujeitos da pesquisa na rede

Quadro VII – Das atividades às quais os sujeitos mais se dedicam

GRÁFICOS

Gráfico I – Unidades por nível de ensino

Gráfico II – Alunos por nível de ensino

Gráfico III – Formação acadêmica dos sujeitos

Gráfico V – Distribuição dos sujeitos por ciclos

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO

Trajetória pessoal e profissional da pesquisadora: um caminho permeado pela formação contínua e em serviço	013
A professora: o ingresso na carreira (1989)	015
A professora: tecendo a formação contínua	017
A professora: experiência como formadora de professores leigos para EJA	020
A professora: adentrando o mundo da pesquisa	022

CAPÍTULO 1 – A PESQUISA: DESBRAVANDO CAMINHOS 032

1.1. A fase exploratória	038
1.1.1. Primeiro passo	039
1.1.2. Segundo passo	039
1.1.3. Terceiro passo	040
1.2. O Grupo Focal	042
1.2.1. Recursos para a coleta dos dados	043
1.2.2. Composição do Grupo Focal e agendamento da sessão	044
1.2.3. A escolha do ambiente	044
1.2.4. Caracterizando a sessão	045
1.2.5. O relatório da sessão	046
1.2.6. O levantamento das categorias	047
1.3. Dinâmica de grupo: Brainstorming	048
1.3.1. Recursos para coleta de dados	048
1.3.2. Condução da sessão	049
1.3.3. Elaboração do relatório da sessão	050

CAPÍTULO 2 – A REDE MUNICIPAL INVESTIGADA: UMA BREVE CARACTERIZAÇÃO 051

2.1. A cidade	052
2.2. O atual perfil organizacional da rede municipal	053
2.2.1. Organização do Ensino Fundamental	055
2.3. Antecedentes que embasam a implantação da HTP	061

2.4. Organização da HTP	063
2.4.1. Aspectos pedagógicos determinantes da HTP	067
2.5. O perfil profissional dos sujeitos da pesquisa	072
CAPÍTULO 3 – ESPAÇO/TEMPO DA FORMAÇÃO CONTINUADA NA ESCOLA: LIMITES E POSSIBILIDADES DA HTP	079
CAPÍTULO 4 – NA VOZ DOS COORDENADORES PEDAGÓGICOS: A FORMAÇÃO EM SERVIÇO PRATICADA NA ESCOLA	094
4.1. Identificando as possibilidades formativas	096
CONSIDERAÇÕES FINAIS	105
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	112
ANEXOS	
1 – Organograma da Secretaria de Educação de Santos	
2 – Regimento Escolar das Unidades Municipais de Educação	
3 – Portarias	
APÊNDICES	
1 – Mapa Conceitual	
2 – Instrumento de pesquisa (Pesquisa Exploratória A)	
3 – Instrumento de pesquisa (Pesquisa Exploratória B)	
4 – Tabulação dos dados quantitativos do questionário	
5 – Entrevista	
6 - Instrumento de pesquisa (Grupo Focal)	
7 – Sequência das falas (Grupo Focal)	
8 - Quadro de categorias (Grupo Focal)	
9 – Roteiro para Dinâmica de grupo/relatório da sessão	
10 – Termo de consentimento	

LISTA DE ABREVIATURAS

ANPED – Associação Nacional de Pesquisadores em Educação

CAEM – Centro de Aperfeiçoamento do Ensino da Matemática

COPED – Coordenadoria de Políticas Educacionais

CP – Coordenador Pedagógico

DEAFIN – Departamento Administrativo e Financeiro

DEPED – Departamento Pedagógico

DEPLAN – Departamento de Planejamento

ECA- Estatuto da Criança e do Adolescente

HTPC – Hora do Trabalho Pedagógico Coletivo

HTP – Hora do Trabalho Pedagógico

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

PAR – Plano de Ações Articuladas

PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação

PPP – Projeto Político Pedagógico

RAP – Reunião de Aperfeiçoamento Profissional

REC – Reunião de Experiência Compartilhada

RPS – Reunião Pedagógica Semanal

RRP – Reunião de Registro do Processo

SEBIBLI – Seção de Bibliotecas e Multimídias

SEDUC – Secretaria de Educação

SEFORM – Seção de Formação Continuada

SENUT – Seção Núcleo Tecnológico Educacional

SEPROJE – Seção de Projetos Especiais

SIGES – Sistema Integrado de Gestão Escolar

UME – Unidade Municipal de Ensino

UNISANTOS – Universidade Católica de Santos

INTRODUÇÃO

Trajetória pessoal e profissional da pesquisadora: um caminho permeado pela formação contínua e em serviço

[...] me movo como educador porque primeiro me movo como gente.
Paulo Freire

A epígrafe acima resume o princípio que norteou minhas reflexões em torno da formação de professores, especificamente a Formação em Serviço. Formação essa aqui entendida como possibilidade oferecida e partilhada nos espaços de trabalho do professor, especialmente a escola; sobretudo como parte do processo de Formação Continuada¹ que pode se dar na Hora do Trabalho Pedagógico (HTP), espaço e tempo de caráter potencialmente formativo na escola.

Iniciei minha carreira (1989) lecionando nas escolas públicas da cidade de Santos/SP, ora Estadual, ora Municipal, e fui, aos poucos, percebendo que a escola é uma instituição complexa em diversos âmbitos. Por isso, sempre me intriguei com colegas de trabalho que eram considerados bons profissionais em uma determinada rede de ensino, mas não tão bons na outra rede. Tal contradição de papéis me chamou a atenção para o contexto em que esse docente atua: sujeito ou sujeitado?

As abordagens (auto)biográficas (NÓVOA, 1995) têm se convertido em referência para se pensar a atividade docente, tanto no plano pessoal quanto no profissional, revelando que os professores e os contextos em que vivem/atuam acabam influenciando o seu modo de pensar, atuar e sentir a profissão.

A partir do confronto teoria-prática sobre a Formação em Serviço, fui

¹ Estarei considerando Formação Continuada as possibilidades de formação que ocorrem após a Formação Inicial, realizadas dentro e fora dos espaços escolares, solicitadas ou não pelo docente e que podem contribuir para a formação profissional. Considero, portanto, que a Formação em Serviço é um dos aspectos da Formação Continuada, em uma concepção aproximada de Garcia (1999) e Candau (1999).

constituindo-me professora pensante, intrigada, disposta a questionar, conhecer, aprender/apreender a realidade educacional que me envolvia.

Aos poucos, trabalhando em escolas públicas, fui percebendo a importância do trabalho coletivo para fundamentar a ação docente e buscar o aprimoramento da minha própria prática. Defrontando-me com o espaço da Formação em Serviço², especificamente a HTP, fui aprendendo a partilhar dúvidas, inquietações, esperanças e angústias. Nesse exercício reflexivo dentro da escola, pude refletir sobre mim mesma e sobre os meus pares, reafirmando convicções de caráter formativo, como por exemplo: a reflexão é elemento essencial para a formação; o espaço coletivo da escola propicia a ressignificação de saberes que partem do conhecido ao desconhecido; a resistência é fruto do não conhecimento, aliada ao medo de repensar a própria prática e mostrar-se novo praticante. Percebi, também, que, para estimular os participantes do espaço coletivo da formação em serviço, é preciso valorizar o trabalho docente; compreender os contextos em que ele se dá; e, por fim, acreditar que teoria e prática se fundem e constituem a práxis, tornando, assim, a HTP um espaço/tempo de aprender/ensinar sobre a profissão.

Diversos autores contribuíram para o amadurecimento deste meu olhar, em especial, o professor Paulo Freire e seus estudos: *Pedagogia do Oprimido* (1970), *Pedagogia da Esperança* (1997), *Pedagogia da Autonomia* (1996) e *Pedagogia da Indignação* (2000). Todas essas leituras foram fontes que subsidiaram o meu ser/estar professora ajudando a ratificar o porquê sê-la.

² A LDB 9394/96, ao regulamentar o que já determinava a Constituição Federal de 1988, institui a inclusão, nos estatutos e planos de carreira do magistério público, do aperfeiçoamento continuado do professor, inclusive em serviço, na carga horária: “A formação de profissionais da educação [...] terá como fundamentos: a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante capacitação em serviço”. (art.61, inc. I)

A professora: o ingresso na carreira (1989)

Recentemente egressa do curso de Habilitação Específica para o Magistério (1985-1988), realizado em uma escola pública estadual, iniciei minha carreira como professora polivalente substituta (eventual) na Rede Estadual de São Paulo (1989), atuando no antigo Primeiro Grau, hoje Ensino Fundamental I. Logo assumi uma classe no antigo Ciclo Básico³, em uma escola da periferia de Santos; especificamente na Zona Noroeste. Ali, conheci a Formação em serviço sob a nomenclatura de HTPC⁴, espaço que, aos poucos, foi se difundindo em outras redes de ensino.

E foi em meio a essa possibilidade de aprender na escola que, na HTPC, surgiu para mim uma vaga para participar do Projeto Ipê. Tratava-se de um curso denominado “Aperfeiçoamento de Professores e Especialistas em Educação por Multimeios” (CENP/SEESP), cuja meta visava a atingir um grande número de profissionais em serviço, por meio de programas de televisão e vídeo, textos impressos e atividades em telepostos.

Nesse curso, pude, pela primeira vez, refletir sobre o processo de aquisição da leitura e da escrita, a alfabetização segundo Emília Ferreiro (1988). Voltava para a escola e, durante as reuniões de HTPC, socializava os conhecimentos adquiridos com meus pares. Se antes eu me deixava influenciar pelas “receitas” desta ou daquela professora, cuja prática me agradava mais, agora já fazia uma escolha mais apurada, sustentada pela reflexão. O curso possibilitou aquisição de repertório

³ Ciclo Básico: Política Educacional da Rede Pública Estadual Paulista, instituída pelo Decreto 21833/83 de 28/12/1983, que visava ao aspecto da continuidade do processo educativo e ao respeito às características individuais dos alunos no que tange ao tempo necessário para superar as etapas da alfabetização, segundo o ritmo de aprendizagem e as características sócio-culturais. Com isso a alfabetização tinha um continuum de dois anos letivos. (www.jusbrasil.com.br).

⁴ HTPC: sigla que denomina as Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo nas escolas públicas da rede estadual, conforme portaria da CENP nº 01 de 08/05/1996.

teórico-prático para optar por esta ou aquela situação de ensino/aprendizagem para meus alunos. Descobri, naquele momento, uma forma de separar “o joio do trigo” em meio a algumas receitas que circulavam. Num contínuo processo de descobertas/aprendizagens, entendi que conhecimento faz toda diferença.

Nesse processo, ia percebendo cada vez mais que a tarefa de ser professor(a) polivalente era importante e complexa, demandando aprimoramento constante, sentido e intencionalidade.

Para Abdalla (2006), é do encontro do professor com o conhecimento que se traduz o trabalho docente e, de certo modo, eu ia aos poucos me encontrando com o conhecimento, a partir das HTPCs que frequentava.

Nas HTPCs, havia trocas de “receitas”, modelos de atividades, ideias para se ensinar as operações fundamentais e, vez ou outra, uma indicação bibliográfica.

Eu queria tudo e muito mais, havia em mim uma urgência em saber ensinar, pois via naqueles alunos uma urgência em aprender. Eu queria dar conta da demanda e já primava por qualidade.

Havia também uma questão política muito forte no coletivo dos professores que ensinava a lutar pela categoria, questionar o piso salarial, criticar o governo e dizer o que realmente precisávamos enquanto escola pública. Era um tempo de luta, de cavalaria na rua, de greves e protestos⁵.

Paralelamente ao meu trabalho na Rede Estadual de São Paulo, assumi uma classe no Projeto de Educação de Jovens e Adultos (EJA), no município de Santos (1989-1991). Frequentava, então, uma reunião Pedagógica na qual se discutiam questões voltadas ao analfabetismo, evasão escolar, políticas de educação, ensino/aprendizagem, currículo e avaliação para uma clientela com características

⁵ Ao longo da década de 1980, as greves docentes são mantidas como principal forma de reivindicação e pressão junto ao Estado e ganham vulto tanto pelo número de educadores e educadoras que congregam como pela periodicidade. (VIANA 1995)

tão específicas: o público alvo da EJA.

A partir daí, não consegui mais parar de refletir sobre a temática do analfabetismo, volta e meia me vejo envolvida em projetos de Educação de Jovens e Adultos, especificamente a alfabetização.

A professora: tecendo a formação contínua

Frente às dificuldades que envolvem a tarefa de ensinar/aprender, pude compreender que o curso de Magistério (1984-1988), com seu modelo tecnicista de ensino/aprendizagem, ofereceu-me uma lógica fragmentada sobre aspectos importantes do meu ofício de professora. Ao deparar-me com o cotidiano da sala de aula, sentia-me despreparada para tamanha responsabilidade. Por isso, buscar o ensino superior (Pedagogia/1992-1996); realizar curso de pós-graduação (lato-sensu/1997-2000) e outros mecanismos de formação continuada (cursos de curta duração, seminários, simpósios e congressos), incluindo a Formação em Serviço (HTPC), foram opções acertadas que ajudaram a preencher a lacuna dos conteúdos específicos do conjunto das disciplinas ensinadas na polivalência, cuja formação do Magistério não deu conta de abarcar.

Durante o curso de Pedagogia (1992 - 1996), fui conhecendo outros teóricos: Rodrigues (1991), Rios (1993), Nóvoa (1995), e Libâneo (1998). Percebi que o tema formação de professores despontava com destaque no cenário da pesquisa educacional, propondo uma reflexão que perpassava a formação inicial e colocava em foco a formação em serviço. Nóvoa (1995) reforça essa ideia ao afirmar que a troca de experiência e a partilha consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desenvolver, simultaneamente, o papel de formador e de formando.

Segundo Candau (1999), os esforços frente à renovação da Formação Continuada têm se apoiado na possibilidade de se criar espaços nas escolas de valorização do saber docente, focando o professor e sua pessoa não como elementos distintos, ao contrário: “o professor é a pessoa, e uma parte importante da pessoa é o professor”, conforme destaca Nias (apud Candau, 1999, p. 149).

Trabalhando dois períodos e frequentando o curso de Pedagogia noturno, as leituras/reflexões suscitaram-me questões sobre minha prática e a prática de outras professoras que comigo conviviam. Pude perceber, no exercício da profissão, o valor de algumas teorias, tentar articular/fundir teoria e prática e entender que, para ser professora, é necessário bom senso, curiosidade, criticidade, pesquisa, reflexão sobre a prática, consciência do inacabamento, apreensão da realidade, e disponibilidade para o diálogo, como ratifica Freire (1996), em sua *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários ao professor*.

Para Contreras (2002), a análise e a reflexão sobre a prática profissional que se realiza constituem-se em valores e elementos básicos para a profissionalidade dos professores e, nesse sentido, penso que a formação em serviço pode ser espaço para tal.

A graduação aumentou o meu interesse pela formação contínua. A própria universidade (UNISANTOS) realizava anualmente uma semana de encontros/palestras denominada “Semana Fafiana”, proporcionando ocasiões em que pude também apresentar algumas experiências de sala de aula, por mim desenvolvidas, até mesmo na condição de aluna egressa.

Os professores da graduação indicavam cursos e mini-cursos. Foi assim que passei a frequentar o Centro de Aperfeiçoamento do Ensino da Matemática

(CAEM/USP)⁶, que oferecia cursos de excelente qualidade e compatíveis com o nível econômico do professor da escola pública.

No CAEM, refleti sobre a criança e o número, conheci autores da área e aprendi na prática algumas teorias. Aprendi a ensinar uma Matemática viva, superando os medos que tive na infância dessa disciplina.

Aprendi que crianças não leitoras resolvem problemas, que não há apenas uma única forma para se resolver uma situação problema e que se pode fazer uma conexão da literatura com a Matemática. Conheci jogos e brincadeiras que auxiliam no ensino da Matemática. Foi uma época de aprendizagem!

Esses temas ampliaram meu conhecimento sobre a Matemática e me instrumentalizaram para o trabalho dessa disciplina, desde a educação infantil até o quinto ano.

Eu elaborava projetos de ensino/aprendizagem, socializava minha experiência nas diversas “Semanas de Educação” que aconteciam nas redes em que trabalhava e nas HTPs⁷.

Tornei-me uma praticante do ensino a partir de projetos em todas as áreas do conhecimento. Um desses projetos apresentei no “Pedagogia 2001” (Encuentro por la unidad de los educadores latino americanos, em Havana, Cuba).

Ao ingressar em um curso de pós-graduação lato-sensu (PUC/COGEAE 1998-2000), tive a oportunidade de esboçar as primeiras ideias em torno da temática da Formação em Serviço, questionando: *Reunião pedagógica: que espaço é esse?*

Meu viés investigativo consistia em saber como esse espaço era ocupado, como se davam as reuniões e, para isso, indagava sobre questões que permeavam

⁶ Trata-se de um órgão de extensão do IME, dirigido por professores do departamento de Matemática do IME-USP. Dentre outras atividades, oferece vários tipos de cursos, oficinas, palestras e seminários para professores dos níveis Infantil, Fundamental e Médio. Fonte: www.ime.usp.br/caem

⁷ A partir de agora, utilizarei a sigla HTP (sem o “C” de coletivo), pois é assim denominado na Rede Municipal de Santos, contexto dessa pesquisa.

minha realidade: que concepções se escondem por trás do espaço da reunião pedagógica? Qual seu papel dentro do processo educativo? Que características docentes a reunião pedagógica pode levar em consideração ao investir na formação em serviço? É a reunião pedagógica um espaço de curiosidade epistemológica?

Sinto que, no plano pessoal, a formação contínua auxiliou meu desenvolvimento profissional, pois correspondeu aos desafios encontrados e tem ajudado a consolidar minha experiência profissional docente, quer seja no âmbito da prática ou no âmbito da teoria.

A professora: experiência como formadora de professores leigos

Tive a oportunidade e o prazer de trabalhar na coordenação dos seguintes projetos: Alfabetização Solidária (1997-2000)⁸ e Brasil Alfabetizado (2005-2008)⁹, ambos projetos do Governo Federal.

Trabalhar com o Programa “Alfabetização Solidária” foi uma experiência permeada de aprendizagens. Nos meses de janeiro e julho, professores leigos¹⁰ migravam de dois estados da região nordeste: Pernambuco (Boqueirão e Lagoa dos Gatos) e Paraíba (Gado Bravo e Bom Conselho) para aprenderem a alfabetizar e atuar em suas respectivas cidades.

Meu papel consistia em ajudá-los na reflexão sobre a aquisição da leitura e da

⁸O Programa Alfabetização Solidária foi criado em janeiro de 1996, no governo do presidente Fernando Henrique Cardoso (PSDB), com o objetivo de reduzir os altos índices de analfabetismo e ampliar a oferta de Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil. Em 1998, foi transformado em ONG com o nome de ALFASOL. (portaldovoluntario.org.br)

⁹ Desde 2003, a partir do governo do presidente Lula, o Programa Brasil Alfabetizado tem por objetivo elevar a escolaridade dos jovens com 15 anos ou mais, adultos e idosos que não frequentaram ou não tiveram acesso à escola na idade adequada. O programa é desenvolvido em todo o território nacional, com atendimento prioritário a 1928 municípios que apresentam taxa de analfabetismo igual ou superior a 25%. É desenvolvido em parceria com estados, municípios, instituições de ensino superior e organizações da sociedade civil. (mds.gov.br)

¹⁰ Termo utilizado para designar “o professor” que não tem habilitação específica para exercer a profissão.

escrita, bem como instrumentalizá-los para o uso do material didático disponibilizado pelo governo federal.

No desempenho desse papel, não desejava realizar uma formação engessada pelo material didático. Entretanto, sendo a maioria dos participantes professores leigos, o material seria um recurso quase que indispensável. Uma forma de reflexão, se assim fosse apresentado, discutido e trabalhado, no dia a dia das atividades em classe, pois, ao retornarem às suas cidades e se depararem com a experiência de alfabetizar, eu não estaria presente para proporcionar ao grupo novas reflexões e, assim, acompanhar o desenvolvimento do processo.

Somente nos meses de janeiro e julho, esses alfabetizadores vinham a Santos para aprimorarem as noções básicas referentes à aquisição da leitura e da escrita, incluindo alfabetização matemática. Era uma imersão diuturna que me obrigava a pensar uma formação dinâmica que, valorizando os saberes desses alunos-professores, proporcionasse a aquisição de novos conhecimentos.

Investi numa formação reflexiva por acreditar que ninguém ensina ninguém, ninguém aprende sozinho; os homens se educam entre si mediatizados pelo meio (FREIRE, 1996). Com essa experiência aprendi que formar não se resume a uma exposição teórica; é necessário mobilizar as pessoas para o conhecimento, atraí-las para a construção de representações mentais sobre o objeto em discussão. Tal atitude ratificou em mim, mais uma vez, a crença na formação contínua.

Em 2004, assumi a coordenação do Programa Brasil Alfabetizado na prefeitura de Cubatão, rede na qual atuo desde 2002.

Nesse programa, havia professores leigos, estudantes de magistério e professores formados, todos moradores da cidade, especificamente do bairro onde o núcleo de alfabetização iria funcionar. Não havia material didático pré-estabelecido,

ficando a serviço do grupo de alfabetizadores e do coordenador a composição de temas e subtemas para, a partir deles, desenvolver o processo de aquisição da leitura e da escrita.

Esse período foi uma experiência que me possibilitou pensar no planejamento e organização de uma formação contínua que articulasse reflexão teórico-prática e acompanhamento profissional.

Estimular o pensamento e o diálogo profissional era a meta pretendida, uma vez que o grupo era formado por professores e leigos, todos envolvidos na tarefa de aprender para ensinar/alfabetizar.

Segundo Garcia (1999, p.19), esse é um conceito de formação que pode ser entendido como processo de desenvolvimento e de estruturação da pessoa, que se realiza com o duplo efeito de uma maturação interna e de possibilidades de aprendizagem, de experiências dos sujeitos.

Nessa tarefa, o trabalho coletivo foi ocupando seu lugar à medida que se compartilhava informações, conhecimentos, dificuldades e soluções, visando a outras maneiras de saber fazer.

A professora: adentrando o mundo da pesquisa

Minha relação com o mundo da pesquisa foi sendo construída na e com a busca pessoal pela formação contínua. E a formação contínua foi o espaço que serviu de referência para o aprimoramento de minha prática, que aguçou minhas reflexões em torno da formação em serviço e, hoje, colabora na realização desta investigação.

O Programa de Mestrado em Educação (UNISANTOS) foi o espaço que colaborou na composição e desenvolvimento desta pesquisa. Lócus rigoroso,

reconhecido pela CAPES¹¹ e fomentador de pesquisas na área de Educação, com linha de pesquisa direcionada para a Formação e Profissionalização Docentes, apontou-me caminhos teórico-metodológicos que oportunizaram o aprofundamento em torno do espaço/tempo da Hora do Trabalho Pedagógico.

Investigar a HTP é como fazer um recorte da minha própria vida profissional. Um compromisso pessoal que foi sendo assumido em cada atitude, cada participação que tive nos momentos das diversas HTPs que vivenciei.

Desse modo, o espaço/tempo da HTP para a formação docente em serviço tornou-se objeto desta investigação.

Para Ghedin e Franco (2006, p.14):

Os problemas estão postos diante de nós, passam por nós e passamos por eles quando procuramos alguma coisa; nós os tornamos evidentes quando permitimos que falem por intermédio da pesquisa e do pesquisador. Nisso há uma relação conflitante entre sujeito e objeto pesquisado, e é isso que possibilita o conhecimento, a explicação e a compreensão de uma dada realidade.

E foi na relação conflitante entre mim e a HTP que foi se dando a tessitura desta pesquisa. Enfatizo que a escola, enquanto instituição, não é produtora de aprendizagens apenas para os alunos. Muitos autores, dentre os quais Nóvoa (1992, 1995), Fusari (1997), Candau (1999), Alarcão (2001), Canário (2003), Almeida (2005), Abdalla (2006), reconhecem-na também como espaço de formação aos que lá trabalham diariamente, comprovando que o intercâmbio de conhecimentos é uma referência para a produção de uma prática coletiva.

Parto do pressuposto de que a escola é um local construído por sujeitos que a todo o momento estabelecem relações e significados, criando e recriando o mundo objetivo e subjetivo em uma dinâmica viva, pessoal e coletiva, conforme explicito no

¹¹ CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior que tem por objetivo principal subsidiar o MEC – Ministério da Educação e Cultura, na elaboração das políticas de pós-graduação, bem como reconhecer e avaliar os cursos oferecidos pelas universidades brasileiras.

Mapa Conceitual¹² desta pesquisa.

Refletindo sobre a formação de professores, entendi que atualmente o professor convive com uma vasta possibilidade de continuar sua formação, quer seja na escola ou fora dela, em âmbito formal ou informal, presencial ou à distância. Esse movimento advém de um movimento maior denominado Educação Permanente.

A formação de professores tem se convertido em um campo bastante amplo de discussão. Sua compreensão e dimensionamento perpassam vieses ideológicos, políticos, culturais e pedagógicos. O entendimento dessa formação requer questionamentos em torno da escola, do professor e sua formação inicial ou continuada, em serviço ou fora dele.

Nesta investigação, pretendo compreender quais as possibilidades formativas das HTPs e, para isso, apresento algumas tendências que vêm compondo as discussões em torno da formação continuada de professores.

Gatti (2009) apresenta um balanço da situação relativa à formação dos professores no Brasil, traçando um panorama sobre os docentes que estão em atividade. Ao situar o cenário da profissão docente e sua evolução ao longo do tempo, a autora afirma que:

Com problemas crescentes nos cursos de formação inicial de professores, a ideia de formação continuada como aprimoramento profissional foi se deslocando também para uma concepção de formação compensatória destinada a preencher lacunas da formação inicial. (p. 200)

Para a autora, até mesmo a formação inicial realizada nas instituições de ensino superior apresentam-se insuficientes, pois:

[...] verifica-se que os currículos desses cursos são pouco atentos à necessidade de uma formação que forneça os instrumentos indispensáveis a um fazer docente consciente de seus fundamentos, com boa iniciação em práticas, e aberto a revisões e aperfeiçoamento constante. (p. 201).

¹² Vide apêndice1.

Não se está, aqui, querendo suscitar o embate teoria versus prática, ao contrário; quando o professor adentra a profissão, ele se vê, necessariamente, obrigado a pensar sobre o que ensinar, como ensinar e para que ensinar. Essas se tornam questões-chave que o remetem a pensar a prática docente e, concomitantemente, realizar uma ação, nesse caso: ensinar.

A escola como lugar privilegiado para a formação (CANDAU, 1999) é uma tendência que vem se destacando mais nos últimos vinte anos, focando insistentemente o saber docente produzido na escola, pelos professores e com os professores.

O vigor desse debate não pode ser em vão. Ele indica que a tarefa de educar educadores em formação inicial ou contínua é complexa e exige cuidado, respeito, memória e diálogo. Nesse sentido, Rios (2001, p.72) afirma que:

É a partir do educador que temos que vamos caminhar para o educador que queremos ter. E a mensagem do que se propõe como ideal, aquilo que não temos, para o necessário e desejado, se faz somente pelo possível [...]

A partir do pensamento de Rios, entendo que o possível, hoje, é a formação em serviço, pois já está legalmente presente nas escolas. Por isso, a mesma autora adverte que:

[...] o novo educador, a nova educadora já estão aí, naqueles que estão trabalhando ou se preparam para trabalhar na escola brasileira. O desafio está na necessidade de superarem os problemas e se encontrarem/criarem recursos para a transformação. (RIOS, 2001, p.73)

Vale lembrar que essa transformação não ocorrerá por acaso. A proposta de uma epistemologia crítico-reflexiva (FRANCO e ABDALLA, 2005) que se organize através de diferentes espaços cognitivos, permeados pela mediação entre pesquisa e reflexão, é uma possibilidade e um desafio frente à tarefa de organizar espaços e

tempos para reflexão dos professores.

As autoras concordam que:

Essa cultura reflexiva implica pressupor um ambiente que dê espaço ao não previsto, abrindo possibilidades ao não planejado; acolhendo as inovações em processo; lançando mão da pesquisa para fundamentar as ações reflexivas; permitindo lugar para o individual, o emocional, as dissonâncias, o confronto de perspectivas e opiniões. (FRANCO e ABDALLA, 2005, p.112)

O pensar reflexivo/investigativo sugere uma ação educativa mais audaciosa, empreendedora que, rejeitando programas de instrução ditados por outros, assume o aprender a aprender para superar dificuldades e construir possibilidades de ensino/aprendizagem para professores e alunos.

Para Alarcão (2010), o paradigma do professor reflexivo encontra maior e melhor valor se situado no coletivo dos professores, no contexto da própria escola, pois segundo a autora:

O professor não pode agir isoladamente na sua escola. É neste local, o seu local de trabalho, que ele, com os outros, seus colegas, constrói a profissionalidade docente. Mas se a vida dos professores tem o seu contexto próprio, a escola, esta tem de ser organizada de modo a criar condições de reflexividade individuais e coletivas. (p. 47)

Se o professor é o foco da formação em serviço e a escola o lugar privilegiado onde os professores podem construir seus conhecimentos profissionais, a escola também é o lugar onde eles podem desconstruir práticas baseadas em princípios positivistas que impregnaram a maneira de ver e tratar as experiências escolares tanto de professores como de alunos.

Acredito na formação em serviço. Mito ou realidade, a formação em serviço está nas escolas. Para Ghedin e Leite (2008, p. 10), os professores são muito mais do que aquilo que fazem, porém, ao fazerem aquilo que fazem, eles desenvolvem práticas que condicionam outros modos de ser e fazer.

Ao atender as prerrogativas da lei (LDBEN 9394/96), os municípios incluíram

na jornada de trabalho dos professores os encontros destinados à formação e aperfeiçoamento dos seus docentes, com isso, a ideia de trabalho coletivo passa a fazer parte do contexto da escola, ao menos discursivamente.

Se há vinte, trinta anos as políticas de formação contínua ficavam mais centradas nas universidades, o momento atual aponta a escola como lugar privilegiado para discutir, pensar, produzir e valorizar o saber docente. Nesse sentido, as parcerias com as universidades são sempre bem vindas, desde que partam das necessidades reais da escola, enfatizem o trabalho coletivo e, com isso, busquem articular formação contínua e desenvolvimento profissional.

Nesse aspecto, o trabalho coletivo vai se colocando como elemento que colabora na (re)construção das práticas do professor, com vistas à possibilidade de discutir, elaborar e gerir uma transformação pessoal e profissional.

Justifico a realização desta pesquisa por entender que atualmente “saber” ou “fazer” tornaram-se premissas obsoletas perto do “saber fazer”, condição que supera uma simples técnica, uma sutil transferência de conhecimento.

Rios (2001, p.46), ao tratar das dimensões da competência do educador, aprofunda a questão e adverte que é preciso *saber fazer bem*. Para a autora, saber fazer tem uma *dimensão técnica* – do saber e do saber fazer – e isto diz respeito ao domínio dos conteúdos de que o sujeito necessita para desempenhar seu papel, aquilo que se quer dele socialmente, articulado com o domínio das técnicas, das estratégias que exigem seu trabalho.

A autora (p.47) reitera que a expressão “bem” indica tanto a dimensão técnica quanto a política e, para ela, isso é sinônimo de competência.

Para Ghedin (2002, p. 131), o conhecimento pode e vem da prática, mas não há como situá-lo exclusivamente nesse espaço, dado que o conhecimento é sempre

uma relação que se estabelece entre a prática e as interpretações que fazemos dela, a partir da reflexão. Entretanto, o autor segue afirmando que o processo reflexivo não surge por acaso, ao contrário, é resultado de uma longa trajetória que se estende pela vida, uma maneira de entender a própria vida em seu processo.

Neste caso, “saber fazer” assume, de acordo com Tardif (2010), os conhecimentos, as competências e as habilidades que os professores dispõem no exercício diário do ensino/aprendizagem na escola.

Em concordância com os autores citados, enfatizando a importância da Formação Continuada na escola, esta investigação foi organizada em torno da seguinte questão-problema: **quais as possibilidades formativas das HTPs para a formação docente em serviço?**

Compreendo que esta seja uma questão pertinente à temática porque articula análise, reflexão e ação sobre algo concreto que ocorre no cotidiano da escola, que tem implicações com a vida, o trabalho e o desenvolvimento profissional dos docentes.

Assim, a investigação trouxe como decorrentes os problemas:

1. Como tem se desenvolvido a Hora do Trabalho Pedagógico no dia a dia da escola?
2. Quais as possibilidades para o coordenador pedagógico atuar como formador de professores?
3. Qual o perfil organizacional da rede investigada e sua relação com o modelo de formação em serviço desenvolvido?
4. Quais subsídios podem auxiliar no processo reflexivo de se pensar a formação em serviço?

Esses questionamentos se colocam como parte do meu processo de busca e

reflexão em torno do espaço/tempo da HTP. Busca pela teoria que melhor interprete e explique tal fenômeno e reflexão em torno das situações que tornam a escola espaço/tempo de aprendizagem para alunos e professores.

Em consonância, o objetivo maior desta investigação residiu na intenção de produzir conhecimentos sobre as possibilidades formativas das HTPs como espaço/tempo para a formação docente em serviço, tendo como sujeitos os coordenadores pedagógicos.

Para isso, elenquei os seguintes objetivos específicos:

- 1- Estudar a Hora do Trabalho Pedagógico no contexto escolar.
- 2- Discutir a atuação do coordenador pedagógico como formador de professores.
- 3- Identificar as possibilidades formativas da HTP, no contexto institucional estudado.
- 4- Identificar subsídios teórico-práticos que auxiliem no processo reflexivo de se pensar a formação em serviço.

Tais objetivos se justificam dada a afirmação de Nóvoa (1995, p. 28): “A educação não se faz antes da mudança, faz-se durante, produz-se nesse esforço de inovação e de procura dos melhores percursos para a transformação da escola”.

Entretanto, em entrevista à revista Nova Escola (maio/2001), o autor português, António Nóvoa, coloca que o desenvolvimento pessoal e profissional depende muito do contexto em que exercemos nossa atividade e afirma: “todo professor deve ver a escola não somente como lugar onde ele ensina, mas onde aprende. A produção de práticas educativas eficazes só surge de uma reflexão da experiência pessoal partilhada entre os colegas”.

Contudo, é importante que se lembre que o próprio profissional pode ser responsável pela sua formação, pois esse é um processo pessoal que, ao se dar no

coletivo do espaço concreto da escola, exposto aos diversos problemas e dilemas (pedagógicos, sociais, políticos e/ou culturais), forma verdadeiramente. Neste sentido, os saberes profissionais do professor vão se colocando como parte importante do cotidiano da escola: desde a relação com o grupo de professores, até com a própria instituição.

Em busca de responder os problemas levantados durante a investigação, bem como alcançar os objetivos propostos, apresento a pesquisa organizada nos seguintes capítulos:

O Capítulo 1 – **A pesquisa: desbravando caminhos** – relata a trajetória percorrida pela investigação, tendo em vista um desenho metodológico que atendesse as características do objeto em questão, articulando método, coleta de dados e tratamento da informação em um todo harmônico e, ao mesmo tempo, desafiador. Apresenta, também, as características do Grupo Focal, formado por coordenadores pedagógicos, sujeitos desta pesquisa, bem como a técnica do “Brainstorming”, utilizada como complementar.

O Capítulo 2 – **A Rede Municipal de Ensino investigada: uma breve caracterização** – analisa o cenário onde ocorreu a pesquisa, traçando, primeiramente, um recorte geográfico sobre a cidade e algumas de suas peculiaridades. Posteriormente, apresenta a atual estrutura organizacional que sustenta a Rede Municipal de Ensino; destaca alguns aspectos históricos sobre a implantação da HTP na rede e o perfil profissional dos sujeitos pesquisados.

No Capítulo 3 – **Espaço/tempo da formação continuada na escola: limites e possibilidades da HTP** –, o espaço/tempo da formação em serviço é enfatizado, com destaque para a escola, seus limites e possibilidades, enquanto instituição produtora de aprendizagens para os alunos e professores, bem como para a

atuação do coordenador pedagógico como articulador da formação de professores na escola.

O Capítulo 4 – **Na voz dos coordenadores pedagógicos: a formação em serviço praticada na escola** – analisa os dados coletados durante a sessão do grupo focal, no intuito de responder a questão-problema e os problemas decorrentes.

Nas considerações finais, são tecidas críticas sobre os resultados da pesquisa. A seguir, é realizada uma síntese provisória dos subsídios teórico-práticos identificados pela investigação, de modo a contribuir com o processo reflexivo de se pensar a formação em serviço, com indicações do que fica para ser compreendido em estudos próximos. A dissertação encerra-se com uma possível contribuição teórica para a área da pesquisa educacional.

CAPÍTULO 1

A PESQUISA: DESBRAVANDO CAMINHOS

A produção do conhecimento tem caráter social que se reflete no contexto em que é produzido. Logo, o conhecimento possui um caráter coletivo, social, mesmo que apresentado e defendido por uma única pessoa.

Moroz e Gianfaldoni (2006)

Envolver-se em uma pesquisa não é tarefa fácil, ao contrário, é um processo que requer tempo, dedicação e profunda reflexão em torno do objeto investigado.

A escolha do objeto também não é opção aleatória. Normalmente, esse objeto está relacionado com a trajetória pessoal e profissional do pesquisador, faz parte de um momento íntimo de estranhamento que foi gestando o desejo de querer saber mais, descobrindo possibilidades e desafios.

Ressalto que esta pesquisa tem uma forte ligação com minha vida profissional, com minhas experiências; logo, vejo-me como pesquisadora e um pouco sujeito da investigação.

Sendo professora da Rede Municipal em foco e, sobretudo, envolvida pela utopia de uma escola pública municipal de qualidade, senti-me atraída pela Hora do Trabalho Pedagógico e suas vicissitudes.

Uma pesquisa que nasce e se desenvolve na própria rede de trabalho, que visa a analisar e discutir uma de suas facetas, pode também contribuir para a melhoria da situação pré-existente.

Considero que pesquisar o ambiente em que se está inserido há anos pode envolver uma contrariedade de opiniões que, muitas vezes, repousa entre o pré-

concebido e as evidências reveladas pelo estudo. Entretanto, acredito que o rigor metodológico, aliado aos instrumentos de coleta de dados, dá o tom necessário à pesquisadora e à pesquisa.

Logo, rigor é a palavra de ordem no trabalho científico. É preciso levantar/confrontar dados, evidências, informações e alçar conhecimento teórico acumulado sobre o assunto, visando superar o senso comum.

Especificamente na pesquisa em educação, Franco (2006, p.8) afirma que muitas dificuldades emergem ligadas à complexidade e peculiaridade do objeto, somadas ao desafio de (re)conhecê-lo e até transformá-lo. No entanto, essas dificuldades vão se tornando possibilidades de pesquisa, à medida que avança o ato de investigar.

Para refletir sobre o espaço/tempo da formação em serviço, embasei-me nos princípios norteadores da pesquisa qualitativa e na sua capacidade de compreender profundamente certos fenômenos sociais, captando suas subjetividades, interpretando-os a partir de seus contextos.

No que tange ao desenvolvimento de uma pesquisa qualitativa, Bogdan e Biklen (1994, p. 47-51) reiteram que se cumpre observar algumas características: a) o ambiente natural como fonte direta dos dados e o investigador como instrumento principal; b) o aspecto descritivo fala mais alto que os números, pois seus dados incluem transcrições de entrevistas, notas de campo, fotografias, vídeos, documentos pessoais e outros registros; c) o processo da pesquisa é mais interessante que o produto; d) os dados são analisados de forma indutiva, pois as abstrações são construídas à medida que os dados são interrelacionados, desprezando, assim, construções prévias; e) o significado ocupa lugar vital nesta abordagem, uma vez que apreender diferentes perspectivas e registrá-las de

diferentes modos são procedimentos que refletem o rigor necessário à interpretação dos significados.

E, tendo em vista estas características, foquei a organização escola e a HTP, espaço/tempo que me acolhem por mais de vinte anos, suscitando algumas hipóteses, dúvidas e o desejo de pesquisa concretizado nesta investigação.

A coleta de dados para esta investigação teve início no segundo semestre de 2010 e deu-se num processo de constante diálogo com seus sujeitos, desde a imersão inicial no contexto do estudo (Pesquisa Exploratória) até a coleta considerada definitiva (Grupo Focal).

À medida que selecionava e organizava os instrumentos de coleta, ia me revestindo do caráter de pesquisadora, absorvendo o verbete investigar, de modo prático e teórico.

Recorrendo ao dicionário de Etimologia (CUNHA, 2010) o vocábulo investigar significa seguir os vestígios de, indagar, pesquisar.

Para Chizzotti (2005, p. 11), pesquisar é transformar o mundo, criar objetos e concepções, encontrar explicações e avançar previsões, trabalhar a natureza e elaborar ações e ideias.

Gatti (2007, p.10) considera que fazer pesquisa significa elaborar um conjunto estruturado de conhecimento que permita compreender em profundidade aquilo que, à primeira vista, revela-se nebuloso ao mundo das coisas e dos homens.

Os dois autores concordam que fazer pesquisa é sinônimo de busca de respostas. Não se faz pesquisa ao mero acaso. Ao contrário, exige-se um planejamento rigoroso que se inicia com um desenho mental (desejo de pesquisar) e se concretiza num plano teórico-metodológico (escolha do objeto de estudo, formulação do problema, opção metodológica, coleta, análise e interpretação dos

dados), visando compreender, explicar ou narrar alguma coisa, no sentido de obter/produzir conhecimento sobre o assunto focado.

Assim, estabeleci alguns procedimentos que geraram fases necessárias à investigação:

1ª Etapa: levantamento bibliográfico e consulta ao Banco de Teses da CAPES – esta foi uma fase que serviu para fornecer dados à primeira vista e aproximar-me da literatura atual, extraindo e/ou compilando informações relevantes sobre o problema pesquisado. Nesta fase, foram utilizados artigos e dissertações recentes que tenham abordado o tema com enfoque similar ao proposto para esta pesquisa, bem como matérias publicadas em revistas da área educacional.

2ª Etapa: coleta de dados (documentos e depoentes) – esta etapa consistiu na busca de documentos e depoentes que ajudassem a delinear o objeto em questão. A descrição profunda de um episódio, crenças, interações, manifestações individuais ou em grupo, opiniões acerca de uma época, indicação de documentos e de pessoas foram convertendo-se em possibilidade de pesquisa.

Para Minayo (2000, p. 24), isto significa trabalhar com a vivência, com a experiência, com a cotidianidade e também a compreensão das estruturas e instituições, como resultados da ação humana objetivada. Ou seja, desse ponto de vista, a linguagem, as práticas e as coisas são inseparáveis.

3ª Etapa: elaboração de instrumentos para coleta de dados junto aos sujeitos

da pesquisa (Pesquisa Exploratória A e B) – esta etapa envolveu a seleção do instrumento/técnica que melhor atendesse o enfoque e o contexto da pesquisa, bem como sua elaboração e aplicação.

4ª Etapa: aplicação do instrumento (questionários e entrevista) – definidos os sujeitos da pesquisa, parti para a aplicação dos questionários que foi realizada de duas maneiras: os sujeitos da Pesquisa Exploratória (A) responderam os questionários via e-mail ou pessoalmente; e os sujeitos da Pesquisa Exploratória (B) se dispuseram a respondê-los aproveitando um momento durante o processo de formação continuada do qual participavam. A entrevista, por sua vez, ocorreu na minha residência, como desejou a entrevistada.

5ª Etapa: Tratamento dos dados coletados e análise – esta etapa exigiu uma reflexão em torno do problema de pesquisa e dos objetivos, visando a uma fundamentação teórica que interpretasse os dados coletados e minimizasse a margem para compreensões espontâneas, conforme adverte Minayo (1999, p. 197).

Organizar os contextos dos dados apresentados requereu um modo de apresentação que, nesta pesquisa, deu-se sob a forma de gráficos, diagrama e tabelas.

A técnica da Análise de Conteúdo¹³, enquanto atitude interpretativa dos dados apreendidos, a partir da análise temática de um texto (escrito ou verbal), colaborou para melhor evidenciar e compreender os sujeitos em seus contextos de

¹³ É uma técnica de investigação que através de uma descrição objetiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto das comunicações tem por finalidade a interpretação destas mesmas comunicações. (BARDIN, 2009, p. 38).

ação.

A esse respeito, Franco (2008, p. 25) menciona três pressupostos básicos:

- I. Toda mensagem falada, escrita ou sensorial, potencialmente, traz uma grande quantidade de informações sobre seu autor: suas filiações teóricas, concepções de mundo, interesse de classe, traços psicológicos, representações sociais, motivações, expectativas, etc.
- II. O produtor autor é antes de tudo um selecionador e essa seleção não é arbitrária. Da multiplicidade de manifestações da vida humana, seleciona o que considera mais importante “para dar o seu recado” e as interpreta de acordo com seu quadro de referência [...] Sendo o produtor, ele próprio, um produto social, está condicionado pelos interesses de sua época, ou da classe a que pertence. E, principalmente, ele é formado no espírito de uma teoria da qual passa a ser o expositor. Teoria que não significa “saber erudito” e nem se contrapõe ao “saber popular”, mas que transforma seus divulgadores muito mais em executores de determinadas concepções do que de seus próprios senhores.
- III. A “teoria” da qual o autor é o expositor orienta sua concepção da realidade. Tal concepção (consciente ou ideologizada) é filtrada mediante seu discurso e resulta em implicações extremamente importantes, para quem se propõe a fazer análise de conteúdo.

A banca de qualificação solicitou, por sua vez, a composição de um Grupo Focal. Assim, realizei:

1. **Grupo Focal** (proposto pela banca de qualificação) – esta etapa agraciou a pesquisa, pois pela voz dos coordenadores o contexto da HTP, desenvolvida na rede de ensino em questão, poderia ser revelado amplamente em suas tensões e contradições.

Através dessa técnica, uma conversa despretensiosa à primeira vista, obtive dados que me permitiram alargar a relação sujeito-objeto da pesquisa, captando, assim, uma realidade de natureza individual e coletiva.

Dessa “conversa” emergiram dados objetivos e subjetivos que a dinâmica de grupo, conhecida como “brainstorming” ou, no português, “tempestade de ideias”, aplicada, como uma estratégia complementar, após a sessão do grupo de discussão, ajudou a coletar.

2. **Categorização e análise dos dados**, via triangulação (MINAYO, 1999):

teoria estudada em confronto com a análise da pesquisadora e análise dos sujeitos da pesquisa – esta etapa requereu uma releitura de todo o material coletado, uma vez que a pesquisa contou com diferentes instrumentos de coleta e um olhar quali-quantitativo, permeado por uma reflexão constante que permitisse minimizar crenças pré-estabelecidas.

Para além das transcrições das falas dos sujeitos, foi necessário elaborar esquemas e/ou quadros que abarcassem os dados das categorias levantadas de modo a encontrar vínculos entre as mesmas e, assim, responder a questão-problema.

Uma vez apontada a natureza da pesquisa e apresentado em síntese o caminho trilhado, passo a esmiuçar os procedimentos e instrumentos de coleta dos dados.

1.1 A fase exploratória

Visando sondar o fenômeno investigado e, posteriormente, desdobrá-lo com mais precisão, realizei um diagnóstico. A fase exploratória da pesquisa serviu-me como uma lente em “zoom” sobre o objeto e suas peculiaridades, permitindo-me percepções desconhecidas sobre um objeto que eu julgava ser da minha intimidade profissional.

Minayo (2000, p. 25), ao descrever o ciclo da pesquisa (processo de trabalho em espiral que começa com um problema ou uma pergunta e termina com um produto provisório capaz de dar origem a novas interrogações), ratifica:

[...] esse processo começa com aquilo que se denomina “fase exploratória da pesquisa”, tempo dedicado a interrogar-nos preliminarmente sobre o objeto, os pressupostos, as teorias pertinentes, a metodologia apropriada e as questões operacionais para levar a cabo o trabalho de campo. (p.26)

Desse momento em diante, foram dados os seguintes passos:

1.1.1 Primeiro passo

Consistiu na autorização da Secretaria Municipal de Educação para a realização da pesquisa junto ao grupo de Coordenadores Pedagógicos da rede que atuavam no Ensino Fundamental I.

Como já disse anteriormente, trata-se da rede em que atuo há mais de dez anos, sendo oito anos na SEPROJE – Seção de Projetos da SEDUC – Secretaria de Educação. Logo, esta foi uma oportunidade mútua, pois, ao mesmo tempo em que a SEDUC possibilitou a pesquisa, contribuiu com a produção de conhecimento e com o avanço do debate, agregando ideias e abrindo espaço para novos questionamentos.

Nesse ínterim, o levantamento bibliográfico esteve constantemente permeando a temática e aguçando reflexões em torno do objeto.

1.1.2 Segundo passo

A partir da pesquisa exploratória¹⁴, busquei localizar-me no tempo para compreender como, quando e porque surgiu a HTP na rede de ensino em estudo. Procurei indagar, ainda que informalmente, alguns profissionais com mais de dez anos na Rede Municipal e que atualmente ocupavam cargos técnicos: orientadoras

¹⁴ Pesquisa Exploratória é aquela que consiste em uma imersão no campo, ambiente que se quer estudar, seja através da observação, questionários ou mesmo interagindo. Visa basicamente a dois fatores: o estado do conhecimento sobre o tema da pesquisa, mostrado pela revisão da literatura e o enfoque que se pretende dar ao estudo. (SAMPIERI, 2006)

educacionais, diretoras e supervisoras de ensino.

As conversas foram ganhando “corpo” e senti a necessidade de elaborar aquele que seria o primeiro instrumento para coleta de dados: o Questionário Exploratório¹⁵ (A).

Dessa maneira, selecionei cinco pessoas, com as quais a minha conversa inicial tinha sido mais produtiva. Essas pessoas aceitaram prontamente o convite e uma delas indicou-me uma supervisora, recentemente aposentada, que se tornou sujeito da entrevista. E, assim, fui estabelecendo um diálogo com meu objeto de estudo e aproximando-o dos objetivos propostos para a pesquisa.

Os sujeitos da Pesquisa Exploratória (A) demonstraram dúvida quanto à data exata do surgimento da HTP. Tal imprecisão não invalidou os questionários, pois me fez recorrer à entrevista e esta me indicou documentos necessários à superação das dúvidas expressas nos questionários.

Com este passo, posso dizer que a investigação cresceu e tomou uma direção mais precisa. Buscando sujeitos, indagando e revisitando o aporte teórico da investigação, eu adentrava o terreno do objeto ampliando, concomitantemente, possibilidades de descobertas, comprovando hipóteses e requerendo instrumentos cada vez mais específicos: questionários, entrevistas, análise documental.

1.1.3 Terceiro passo

A Pesquisa Exploratória (B) teve seu foco voltado para aqueles que se tornariam os sujeitos da investigação: os Coordenadores Pedagógicos.

¹⁵ Instrumento utilizado no sentido de obter informações mais específicas sobre o fenômeno pesquisado visando identificar conceitos ou variáveis promissoras que ajudarão a nortear os futuros passos da pesquisa e/ou sugerir afirmações e postulados. (SAMPIERI, 2006)

A Pesquisa Exploratória (B) foi realizada no início do segundo semestre de 2010. Os sujeitos investigados, um grupo de 19 Coordenadores Pedagógicos, que uma vez por mês reúnem-se sob a orientação de uma formadora da SEDUC. Solicitei a autorização para aplicar os questionários, nesse momento, e isso me foi permitido.

Os presentes aceitaram participar da pesquisa, respondendo o questionário. Antes, porém, expliquei a todos que se tratava de uma pesquisa de cunho acadêmico e que não haveria a necessidade de se identificarem, visando com isso deixá-los bem à vontade para responder as questões.

O questionário foi constituído por três blocos de questões:

- I- o primeiro relativo aos dados pessoais (exceto nome), sob a forma de questões fechadas¹⁶;
- II- o segundo relativo à formação específica para o cargo, também sob a forma de questões fechadas;
- III- o terceiro com dados sobre a experiência profissional como coordenador pedagógico na rede municipal, sendo duas questões abertas e cinco fechadas.

Após recolher os questionários, agradei a participação de todos e disse que gostaria de contar com eles para possíveis encaminhamentos metodológicos, se necessário. Não notei oposição.

A pesquisa passou, então, a contar com um universo de 19 coordenadores. Ao analisar as respostas, considerei os objetivos que pretendia atingir, visualizando, entre outras coisas, as direções que as respostas apontavam; se essas perspectivas

¹⁶ Questões fechadas são aquelas que possuem alternativas de resposta previamente delimitadas. Neste tipo de questão, as categorias de resposta são definidas *a priori* pelo pesquisador e são apresentadas ao respondente, que deve escolher a opção que descreva mais adequadamente sua resposta. Entretanto, existem questões fechadas nas quais o respondente pode selecionar mais de uma opção ou categoria de resposta (SAMPIERI, 2006).

confirmavam ou não estudos anteriores; quais implicações carregavam em si; o que ficou sem resposta e que novas indagações surgiram.

Os dados coletados, em seu ambiente natural (BOGDAN e BIKLEN, 1994), permitiram-me adentrar no campo onde se encontram os informantes-chave da investigação. As informações coletadas constituíram-se ponto de partida para o refinamento do problema, bem como ratificaram a escolha acertada da abordagem qualitativa.

1.2 O Grupo Focal

Esta fase central da pesquisa surgiu após o Exame de Qualificação (02/12/2010) desta dissertação. O Profº Dr. José Cerchi Fusari sugeriu a realização de uma atividade de dinâmica de grupo, associada a um *Grupo Focal* também conhecido como grupo de opinião ou grupo de discussão. O Grupo Focal se realiza por meio de reuniões de pequenos ou médios grupos (6 a 12 pessoas), durante as quais os participantes conversam sobre um ou vários temas.

De acordo com Gatti (2005, p. 9), o *Grupo Focal* é uma técnica qualitativa, cujo objetivo consiste em captar, entre os sujeitos, percepções, sentimentos e ideias, fazendo emergir uma multiplicidade de pontos de vista e processos emocionais, pelo próprio contexto de interação criado.

Minayo (1999, p. 132), ao reconhecer o caráter dinâmico dessa estratégia de coleta de dados, ressalta a importância indiscutível de cada entrevista (pela qualidade do ator e pelos dados específicos que dele emergem). Salienta que é desse conjunto de dados que se formará o *caleidoscópio das informações* que o pesquisador precisará para compor a análise.

Na pesquisa educacional, o *Grupo Focal* marca sua presença a partir de meados da década de 1990. Antes, porém, era uma técnica mais empregada no ramo da publicidade/marketing, visando avaliar a possibilidade de aceitação ou satisfação do público a um produto, bem como na área de recursos humanos para a seleção de pessoal.

Este momento propiciou aos participantes uma interação mais flexível sobre o tema proposto, visto que a subjetividade do objeto investigado exigiu mais que questionários para esmiuçá-lo.

Nesta pesquisa, a técnica do *Grupo Focal* foi utilizada levando-se em consideração alguns recursos para a coleta de dados os quais descrevo a seguir.

1.2.1 Recursos para a coleta de dados

Para proceder à coleta de dados, foi utilizado recurso material e humano. A gravação por áudio e imagem foi fundamental, visando garantir fidedignidade aos discursos, conforme propõe Gatti (2005, p. 24-25).

Em virtude do trabalho do Grupo Focal ter acontecido durante a reunião do Grupo de Pesquisa, coordenado por minha orientadora, prof^a Dr^a Maria Amélia Santoro Franco, e do qual sou integrante desde o início do curso de Mestrado na UNISANTOS, cada aluno-mestrando presente exerceu o papel de observador. Desse modo, cada integrante do Grupo de Pesquisa ficou responsável por registrar a fala de um determinado sujeito designado com antecedência por mim.

Essa participação do Grupo de Pesquisa constituiu-se em um importante recurso para garantir a fidedignidade da coleta de dados e, ao mesmo tempo, propiciar aos mestrandos, pesquisadores em formação, a experiência desse tipo de

coleta.

1.2.2 Composição do Grupo Focal e agendamento da sessão

Os coordenadores pedagógicos escolhidos para o Grupo Focal foram retirados do grupo de coordenadores sujeitos da Pesquisa Exploratória. Convidei pessoalmente quinze Coordenadores Pedagógicos, e ratifiquei o convite via e-mail. Compareceram seis coordenadores. Os critérios que pesaram para a seleção foram: primeiramente, a disponibilidade de comparecer no dia, hora e local da atividade; e, em segundo lugar, a localização das escolas em que trabalhavam. Convidei coordenadores de escolas localizadas nas diferentes regiões do município, periferia, centro, orla, morros e área continental, visando não preferir uma zona mais ou menos privilegiada a outra.

A primeira data agendada foi 13/04/2011, mas, devido a imprevistos na Rede de Ensino, um novo agendamento foi confirmado, por telefone e e-mail, para 20/04/2011.

1.2.3 A escolha do ambiente

Uma sala de aula do prédio do Programa de Mestrado em Educação, na UNISANTOS, foi o local escolhido para o desenvolvimento da atividade: um lugar agradável, confortável, de fácil acesso e conhecido por todos que moram na cidade e região.

Os participantes foram organizados em dois semicírculos (coordenadores no

centro e observadores atrás), priorizando o encontro face a face dos sujeitos, de modo a favorecer uma interlocução direta, conforme sugere Gatti (2005, p.25). Por aproximadamente duas horas e meia, os coordenadores expuseram seus pontos de vista, discutiram, criticaram e desabafaram, possibilitando reunir um conjunto de dados sobre o objeto investigado.

1.2.4 Caracterizando a sessão

Para a realização do Grupo Focal foi necessário elaborar um roteiro¹⁷ temático que, nesse caso, era composto por três questões. Esse roteiro foi utilizado para motivar a discussão, conforme assinala Gatti (2005, p. 17).

O roteiro elaborado como forma de orientar e estimular a discussão deve ser utilizado com flexibilidade, de modo que ajustes durante o decorrer do trabalho podem ser feitos com abordagem de tópicos não previstos [...]

É esse critério de flexibilidade que dá “vida” ao grupo de discussão, possibilitando ir e vir no desenvolvimento do roteiro. Após o Grupo Focal, foi realizada uma dinâmica de grupo, conhecida por “Brainstorming” ou “Tempestade cerebral”, buscando agregar dados sobre as percepções desses sujeitos acerca do espaço/tempo da HTP.

Eu mesma mediei o diálogo, auxiliada pela professora orientadora da pesquisa.

Os momentos que contemplaram a sessão foram:

- a- Abertura: saudação ao grupo, apresentação da pesquisadora e da professora orientadora da pesquisa.
- b- Apresentação dos participantes: entrega dos crachás, esclarecimento sobre a

¹⁷ Vide apêndice 7.

técnica, sobre os aspectos éticos da pesquisa, autorização para a filmagem, bem como a respeito do termo de livre consentimento para a utilização dos dados na pesquisa.

- c- Esclarecimentos sobre a dinâmica de grupo.
- d- Encerramento/lanche de confraternização.

1.2.5 O relatório da sessão

Esta etapa consistiu, principalmente, no levantamento dos dados sobre os participantes do grupo focal (idade, sexo, formação, tempo de serviço na rede) que foram coletados a partir da aplicação de um questionário, antes do início da sessão.

O questionário foi constituído por três blocos de questões:

- I. o primeiro (perfil pessoal) relativo aos dados pessoais (gênero, faixa etária e formação universitária), sob a forma de questões fechadas;
- II. o segundo relativo ao perfil profissional na rede municipal (tempo de serviço como professor, tempo no cargo/função de coordenador e situação funcional); formação específica para o cargo, também sob a forma de questões fechadas;
- III. o terceiro, denominado outras questões profissionais, contendo oito questões abertas versando sobre a atuação do CP (Coordenador Pedagógico) e as percepções dos mesmos sobre a formação contínua que recebem da SEDUC.

Essas informações contribuíram para uma melhor interpretação do conjunto das falas perante o contexto investigado.

Ir e vir na leitura (imagética ou não) do material possibilitou-me conclusões

preliminares e geração de ideias sobre o foco da pesquisa. Concomitantemente, ia preparando o material para análise: focando as palavras-chave e agrupando em possíveis ideias centrais, visando elencar as categorias.

1.2.6 O levantamento das categorias

A primeira atitude frente aos dados coletados, junto ao grupo focal, foi transcrever¹⁸ os episódios das falas na sequência em que ocorreram. Para esta etapa, gravar em vídeo foi fundamental, pois tornou o trabalho menos moroso e ajudou a reviver o encontro, avaliando tudo o que aconteceu.

Num segundo momento, comparei filmagem e áudio, no intuito de não perder nenhuma das falas dos sujeitos. Foram dois dias consecutivos de trabalho na expectativa de se proceder à elaboração de categorias. Para Gatti (2005, p. 48), as sequências das falas são importantes porque respaldam as inferências dos pesquisadores e permitem aprofundar as análises.

O trabalho de identificação das categorias, a partir das falas dos sujeitos, seguiu o princípio da classificação por palavras-chave, nas sequências das falas dos sujeitos. Assim obtive:

PALAVRAS-CHAVE	Frequência
Formação	12
Troca de conhecimento	05
Escutar/ouvir	08

A partir dessa busca pelas palavras-chave, levantei as seguintes categorias:

- HTP como espaço de formação.
- HTP como espaço de troca de conhecimento.

¹⁸ Vide apêndice 7.

- HTP como espaço de escuta.

1.3 Dinâmica de grupo: “Brainstorming”

Esta foi mais uma etapa que serviu para agregar dados à pesquisa na intenção de melhorar o foco sobre o problema e, assim, evidenciar as possibilidades formativas da HTP.

O “Brainstorming”, popularmente conhecido em português como “Tempestade cerebral”, foi realizado após o término do grupo focal.

Essa técnica é, de acordo com Antunes (1998), uma atividade que visa a explorar a potencialidade dos indivíduos, colocando em ação suas ideias mais diversas sobre um assunto e, assim, motivando a reflexão pessoal e coletiva, tendo em vista um objetivo predeterminado. Para o autor, o emprego de qualquer técnica é baseado no método heurístico, que se apóia nos seguintes princípios: a) o conhecimento é obtido através de fatos e experiência; b) o conhecimento não deve contradizer experiências e fatos comprovados; c) um conhecimento se justifica quando parte de uma experiência evidenciada por outro conhecimento.

O mesmo autor atribui a Alex Osborn a autoria de tal técnica, muito utilizada nos Estados Unidos em atividades de treinamento de pessoal, em áreas de relações humanas, publicidade e propaganda. Atualmente tem ganhado evidência também na área educacional.

1.3.1 Recursos para coleta

São recursos simples e práticos que consistiram em três folhas de papel

pardo, com as seguintes identificações (F1, F2 e F3) e caneta hidrográfica. Como já se estava gravando em vídeo o grupo focal, continuou-se a gravar a dinâmica também, de modo a não perder nenhuma das manifestações dos sujeitos envolvidos.

1.3.2 Condução da sessão

Com as folhas expostas na lousa, foram apresentadas as situações, uma por vez, e solicitado que os coordenadores relacionassem as ideias (frases ou palavras) que lhe viessem à cabeça.

Assim, tinham-se como perguntas:

Folha 1- O que você valoriza no HTP da sua escola?

Folha 2- O que você não gosta e considera que atrapalha o HTP da sua escola?

Folha 3- O que você sugere para melhorar o HTP da sua escola?

O quadro abaixo apresenta as respostas dos sujeitos:

Folha 1	Folha 2	Folha 3
• troca de experiência • interação • escuta • respeito • formação • amorosidade • atualização • informação • planejamento • aprendizagem • interesse	• burocracia (itens fora do pedagógico, recados em geral) • fuga dos professores com conversas paralelas • horário de almoço • tempo reduzido • equipe técnica incompleta • o CP ter que assumir outra função	• um carinho (lanche) • não atender pais nesse horário • aumentar o tempo do HTP • um local adequado • dedicação exclusiva do CP (ganhando bem) • Formação específica (envolvimento e perfil)

1.3.3 Elaboração do relatório da sessão

A elaboração do relatório é um processo que consiste em compilar todas as ideias trazidas pelos sujeitos participantes da sessão. No caso desta pesquisa, as manifestações do grupo foram registradas por escrito e também gravadas em vídeo para, posteriormente, serem analisadas e tratadas sob a ótica de uma teoria que informe, confirme e/ou amplie o conhecimento em torno do objeto em questão.

Mais uma vez, foi necessária a técnica da *Análise de Conteúdo*, como oportunidade para refletir sobre as ideias veiculadas e, assim, captar a dinâmica das relações estabelecidas entre os sujeitos do grupo.

O conjunto de dados reunidos evidenciou aspectos formativos, formais e afetivos que os sujeitos valorizam na HTP, aspectos institucionais e pedagógicos que merecem ser repensados e, por fim, aspectos institucionais, pedagógicos e afetivos que pode apontar melhorias para o desenvolvimento da Hora do Trabalho Pedagógico, conforme irei tratar no capítulo 3.

Este foi o caminho metodológico que organizou a presente investigação. Na sequência, apresento a rede investigada em um cenário que abarca alguns aspectos físicos da cidade, a estrutura organizacional da atual Secretaria da Educação – SEDUC, os fundamentos e características da HTP na rede, bem como a caracterização dos sujeitos da pesquisa.

CAPÍTULO 2

A REDE MUNICIPAL INVESTIGADA: UMA BREVE CARACTERIZAÇÃO

Este capítulo tem a finalidade de, primeiramente, apresentar a região onde se situa a Rede Municipal investigada e algumas de suas principais características. Parto do pressuposto de que esta caracterização ajuda a compreender como foram se construindo as relações do sistema educativo com os demais aspectos da cidade (político, econômico, social e cultural).

Em segundo lugar, foco o conjunto de valores, crenças, costumes e modo de agir que foram compondo o perfil organizacional da rede ora estudada. Considero que esses elementos colaboram na compreensão do objeto em estudo, uma vez que o funcionamento do sistema educativo influencia a prática dos atores escolares e vice-versa. Logo, não há como desconsiderar que o funcionamento de uma organização escolar é um misto que articula um compromisso entre a estrutura formal e as interações que se produzem no seu seio.

Neste sentido, Lima (2001), ao focar a escola como organização educativa, aponta-a como uma organização complexa que não atua de forma isolada. Ao contrário, submete-se às políticas e diretrizes oficiais e às formas de estruturação do sistema de ensino em vigor, dependendo sempre dos pleitos eleitorais que, atualmente, admitem a reeleição de gestores públicos, estendendo de quatro para oito anos seus mandatos de governo. As políticas municipais, no caso da rede em estudo, dependem ainda do papel do Estado, e da esfera federal.

Por fim, apresento a estrutura da HTP e seus sujeitos, aproximando o foco do trabalho até chegar à voz dos coordenadores pedagógicos.

2.1 – A cidade

A cidade de Santos localiza-se no litoral do Estado de São Paulo, especificamente na Ilha de São Vicente. Possui uma área total de 280,3 km², está a 72 km da cidade de São Paulo e é a sede da Região Metropolitana da Baixada Santista¹⁹.

É a maior cidade do litoral paulista, tem 7 km de praia, e o Livro dos Recordes aponta os jardins da orla de Santos como o maior jardim frontal de praia em extensão do mundo.

Santos também se destaca por sua classificação como a cidade com os melhores indicadores sociais de todo o país, ocupando a 5ª posição no ranking nacional do IDH (Índice de Desenvolvimento Humano – medido decenalmente). Trata-se de uma medida comparativa de riqueza, alfabetização, educação, esperança, média de vida, natalidade entre outros fatores.

Possui o maior porto da América Latina, responsável pela dinâmica econômica da cidade, ao lado do turismo e da pesca. Tem uma economia crescente. É a 16ª cidade mais rica do país, com PIB de 24,6 bilhões. Recentemente, outra atividade de alto valor econômico vem se destacando: a descoberta do pré-sal na Bacia de Santos.

A cidade conta com aproximadamente 433.502 (quatrocentos e trinta e três mil e quinhentos e dois) habitantes, subdivididos em seus 69 bairros: 58 bairros na parte insular e 11 na área continental.

Por seus 465 anos de existência, completados em 26/01/2010, Santos possui aspectos históricos relevantes no cenário nacional: berço do Patriarca da

¹⁹ Denomina-se Região Metropolitana da Baixada Santista a região formada pelos seguintes municípios: Santos, São Vicente, Cubatão, Guarujá, Praia Grande, Mongaguá, Itanhaém, Peruíbe e Bertioga.

Independência; terra dos irmãos Andradas, roteiro da abolição, ícone da cultura cafeeira, berço do primeiro hospital da América- a Santa Casa de Misericórdia de Todos os Santos- entre outros.

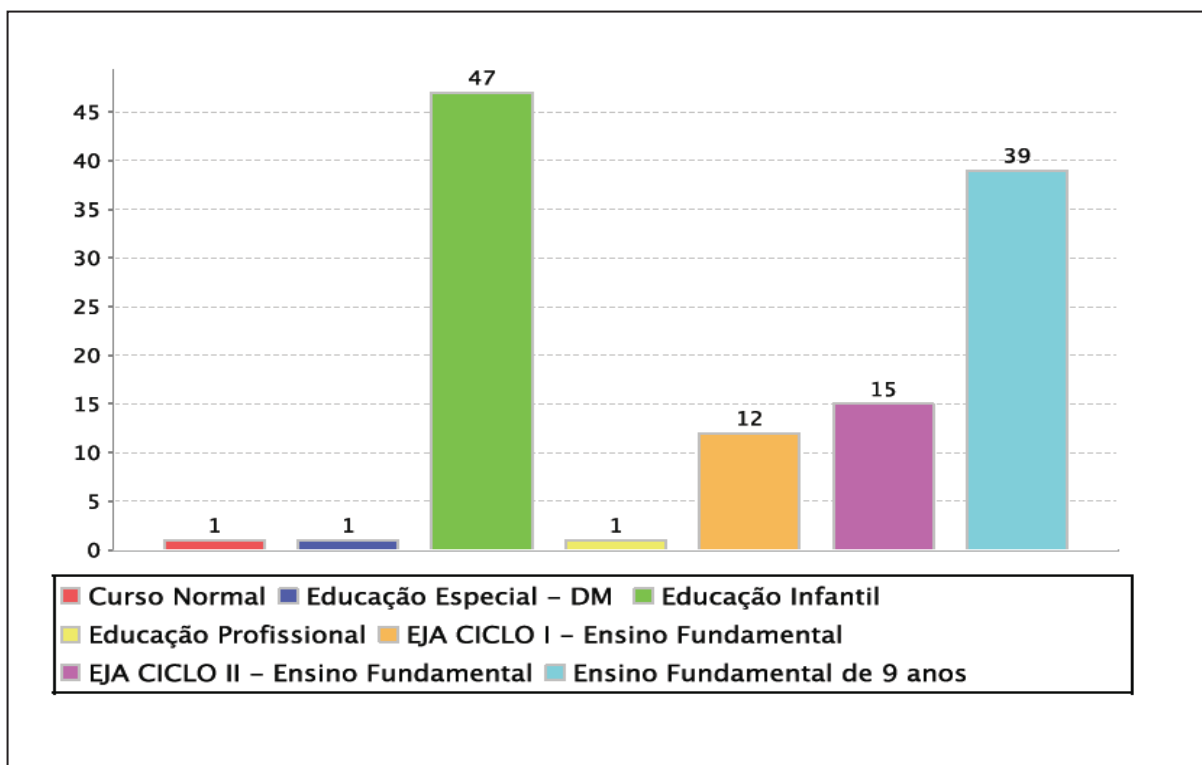
Sua posição na História do Brasil lhe garantiu um centro histórico arquitetonicamente valoroso, que há mais de vinte anos vem passando por um processo de restauro e preservação.

A partir de agora, apresento o atual perfil organizacional da rede e passo a expor alguns antecedentes que contribuíram para o surgimento da HTP, bem como o perfil profissional dos sujeitos da pesquisa. Julgo ser importante esta retomada, pois colabora para a compreensão do espaço/tempo do trabalho pedagógico no contexto em análise.

2.2 – O atual perfil organizacional da Rede Municipal

A Secretaria Municipal de Educação de Santos é responsável pela autorização de funcionamento e supervisão de todas as escolas da cidade, incluindo as pertencentes à Rede Particular de Ensino e as Entidades Conveniadas que atuam na Educação Infantil, perfazendo um total de 325 escolas em todo o município: Privadas (224 escolas), Estaduais (31 escolas), Federais (nenhuma escola) e Municipais (80 escolas na zona urbana e 02 escolas na zona rural).

De acordo com o Regimento Escolar, a Rede Municipal de Santos possui atendimento nos seguintes níveis da educação: Educação Infantil, Ensino Fundamental, Educação Especial e Profissional.

Gráfico I: unidades por nível de ensino

Fonte: SIGES (2010).

Como se pode observar, a predominância de unidades por nível de ensino reside na Educação Infantil (47 unidades) e no Ensino Fundamental de nove anos (39 unidades), demonstrando o atendimento à legislação da educação que diz: os municípios incumbir-se-ão de oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas, e, com prioridade, o ensino fundamental [...] (Título IV, art. 11, inc. V).

Cada escola municipal é denominada “Unidade Municipal de Ensino” (UME), acrescida de seu onomástico. Esta denominação foi criada a partir de 05/06/2006, em função da Lei Complementar nº 572/2006 que o atual prefeito, João Paulo Tavares Papa, sancionou e promulgou após aprovação da Câmara Municipal de Santos.

Todas as UMEs seguem o Regimento Escolar, documento que apresenta as orientações e normas que organizam e regem o funcionamento das escolas. Esse

documento é organizado com base nos dispositivos constitucionais vigentes na LDB 9394/96, no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei 8069/90 e nas demais disposições legais que regem a educação no país.

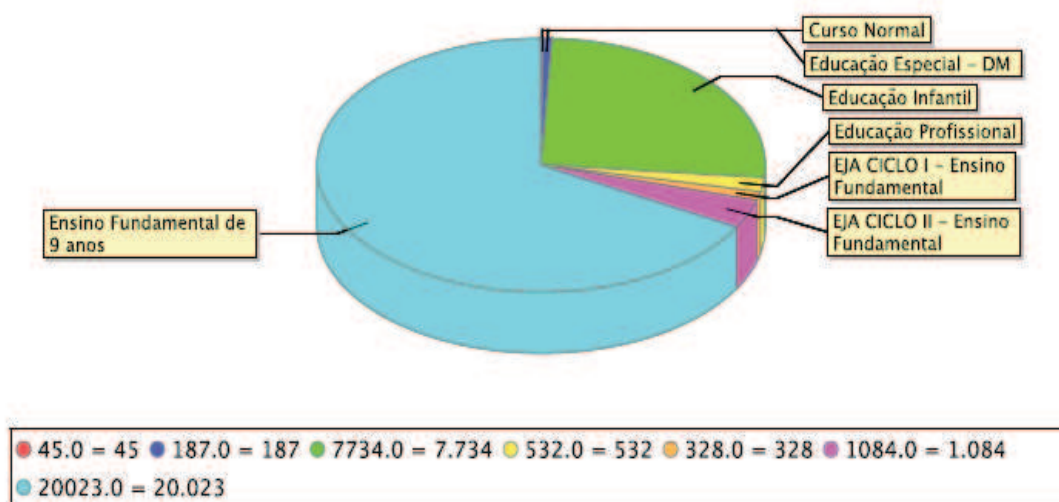
2.2.1 Organização do Ensino Fundamental

Em virtude das leis federais 11.114/05 e 11.274/06, a Rede Municipal, a partir de 2006, implantou o Ensino de nove anos. Tal mudança desencadeou uma reorganização na estrutura e funcionamento do modelo que tradicionalmente vigorava, ficando, agora, assim estabelecido:

- Fase inicial- 1º, 2º e 3º anos
- Fase complementar- 4º e 5º anos
- Fase final- 6º, 7º, 8º e 9º anos

Com o ingresso das crianças de 6 anos no Ensino Fundamental (fase inicial), a SEDUC passou a considerar o Parecer CNE/CEB nº 7/2007, visando a um atendimento que considere e respeite as especificidades dessa criança (desenvolvimento lúdico, motor, processo de letramento e avaliação). Optou-se por suprimir a retenção nas fases inicial e complementar, o que aconteceria apenas ao final das mesmas. Do 6º ao 9º anos, a retenção ocorre ao final de cada ano.

Ao todo são 29.933 (vinte e nove mil novecentos e trinta e três) alunos, assim distribuídos: Ensino Fundamental de nove anos (20.023), Educação Infantil (7.734), Educação de Jovens e Adultos (ciclo I- 45) e (ciclo II- 1.084), Educação Especial (187), Educação Profissional (532) e Curso Normal (187), conforme o gráfico abaixo.

Gráfico II: alunos por tipo de ensino

Fonte: SIGES (2010)

No que se refere ao corpo docente, a SEDUC conta com um quadro de 2.604 professores, e, desse total, 624 professores atuam no Ensino Fundamental I.

Cargo	Componente	Estatutário	Celetista	Municipalizado	Estável	Total
Agrupamento : CORPO DOCENTE		2383	199	20	2	2604
PROFESSOR DE EDUCACAO ESPECIAL		155	9	0	0	164
	Sem Componente	155	9	0	0	164
PROFESSOR DE EDUCACAO INFANTIL		894	72	0	0	966
	Sem Componente	863	65	0	0	928
	Informática Educativa	31	7	0	0	38
PROFESSOR DE ENSINO FUNDAMENTAL I		601	3	20	0	624

Fonte: Dados do SIGES sistematizados pela autora (18/12/10).

Os diferentes enquadramentos supracitados surgiram por ocasião da Lei Complementar 21 de maio de 1991 (Lei do Regime Jurídico Único), que visou corrigir distorções consolidadas em décadas anteriores. Desse modo, cabe saber:

- Estatutário: servidores contratados através de concurso público.
- Celetista: servidores admitidos sob o regime jurídico da Consolidação das Leis de Trabalho (CLT), por período determinado para atender a necessidade temporária de interesse público.
- Municipalizado: servidores pertencentes à Rede Estadual de Ensino que, devido à política de municipalização do ensino no estado de São Paulo (1996), foram absorvidos pela rede municipal.
- Estável: os servidores pertencentes ao Regime da Consolidação das Leis do Trabalho, desde que contratados até o dia 05 de outubro de 1988 e tendo, até essa data, prestado serviços habituais e permanentes à Prefeitura Municipal de Santos, em pleno exercício de suas funções até a data da publicação desta lei (17/05/1991).

Vale ressaltar que o período de governo denominado Administração Democrática Popular- PT (1989-1992) foi significativo para a política educacional da cidade. Entre outras conquistas, regularizou a carreira do magistério, que passou a ter o ingresso na rede por concurso público e garantia ao acesso para todos os níveis da docência praticados na prefeitura.

O Estatuto do Magistério Municipal (Lei Complementar nº 65/1992) organiza o Magistério Público Municipal, abrangendo os docentes e demais especialistas que desenvolvam atividades de ministrar, planejar, executar, avaliar, dirigir, orientar, coordenar e supervisionar o ensino.

Esse documento traz expressas as Formas de Provimentos, os Requisitos Exigidos para Provimento, Campo de Atuação, Plano de Carreira, Direitos e Deveres.

No que tange à Jornada de Trabalho, o art. 33 reza que: O professor de Educação Fundamental I, Educação Infantil e de Educação Especial fica sujeito à jornada de 25 horas/aula semanais, de atividade em classe, 6 horas/aula semanais de trabalho pedagógico e 6 horas/aula semanais de atividade livre.

De acordo com o organograma²⁰, para gerenciar a educação da cidade, a SEDUC está organizada em três departamentos: DEPED (Departamento Pedagógico), DEPLAN (Departamento de Planejamento) e DEAFIN (Departamento de Administração e Finanças).

Ao DEPED cabe a coordenação de diagnósticos, estudos, prognósticos, bem como a criação e manutenção de indicadores na área das ações técnicas e pedagógicas. Também propõe medidas visando à melhoria da qualidade e produtividade do setor de educação.

O DEPED conta com duas coordenadorias: a) Coordenadoria de Formação (COFORM) que tem por objetivo desenvolver normas e ações para a implementação do aprimoramento e formação continuada em serviço, por isso, a COFORM agrega três seções: Seção de Formação Continuada (SEFORM), Seção de Projetos Educacionais Especiais (SEPROJE), Seção Núcleo Tecnológico Educacional (SENUTE) e Seção de Biblioteca e Multimídia (SEBLIB); b) Coordenadoria de Políticas Educacionais (COPED), que tem por função o desenvolvimento de normas e ações para implementação da política de educação no município, articulando os diferentes setores e esferas da administração pública e sociedade civil.

²⁰ Vide anexo 1.

A COPED agrega e gerencia a Seção de Ensino Fundamental e Educação Profissional (SEFEPE), a Seção de Educação Infantil (SEINF), a Seção de Educação de Jovens e Adultos (SEJA) e a Seção de Atendimento às Necessidades Especiais (SEANE).

É essa estrutura formal que organiza e coordena as diretrizes das escolas municipais. Quero destacar neste estudo o papel da COFORM/SEFORM enquanto responsáveis pelos espaços que gestam a formação continuada realizada aos docentes da rede.

Os quadros abaixo apresentam o resumo das atividades/funções desempenhadas:

QUADRO I – FUNÇÕES DA SEFORM

1. **Semana da Educação** (evento anual).
2. **Semana do Planejamento** (evento anual).
3. **Formação MENSAL das Equipes Técnicas** da rede municipal de ensino de Educação Infantil, Ensino Fundamental, Educação Especial e Ensino Profissionalizante (AD, CP e OE).
4. **Formação Ler e Escrever** promovida pelo governo do Estado.
5. Plano de Curso de **Ensino Religioso**.
6. Pesquisa e elaboração de **Módulos de Ensino Religioso** para Conexão do Saber (UNICAMP).
7. Formação na modalidade **EAD de Ensino Religioso**.
8. **Programa Educação em Valores – Fase I: Projetos** visando à prevenção com **Orientadores Educacionais**; **Fase II**: Encaminhamentos de alunos para cursos na UNISANTA por meio do **PROEDUCAR** e controle dos VALES-TRANSPORTES utilizados pelos alunos do PROEDUCAR; **Fase III** – Controle de **CESTAS BÁSICAS** distribuídas em doze UMEs por meio do Rotary Club de Santos.
9. Análise de projetos e encaminhamentos de alunos das diferentes universidades que solicitam **pesquisas (TCC)** na rede municipal de ensino.
10. Roda de **Terapia Comunitária** nas UMEs que solicitarem por meio de agendamento.
11. **PROFUNCIONÁRIO** – Programa de valorização do funcionário / MEC.
12. Palestra: “Relação Dialógicas” nas UMEs quando solicitadas e agendadas.

Fonte: SEDUC (2010).

QUADRO II – FUNÇÕES DA EQUIPE INTERDISCIPLINAR

- Coordenação de Equipe;
- Formações presenciais para professores;
- Avaliações diagnósticas (conteúdo pedagógico);
- Projetos: Ruínas Engenho São Jorge dos Erasmos e Expedições Pedagógicas;
- Módulos da Conexão do Saber (parte do conteúdo pedagógico);
- Orientação de Plano de Curso.

Fonte: SEDUC (2010).

Foi possível compreender que a SEDUC conta com uma infraestrutura organizacional que possibilita o suporte às ações pedagógicas e administrativas das escolas, caracterizando a mobilização dos diferentes atores e espaços da docência.

Neste caso, a SEDUC torna-se o centro operacional da educação praticada nas escolas da cidade, porém, isto não significa que as escolas sejam homogêneas, pedagogicamente falando.

94% das escolas municipais, do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental, segundo dados oficiais do site da SEDUC, possuem a nota no IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) acima da média nacional que é de 4,6. Nessa direção, cada escola busca aumentar seu índice de acordo com as normativas da SEDUC e as interpretações de cada grupo gestor.

Good e Weinstein (1999, p. 96) afirmam que há escolas que marcam a diferença, por isso é preciso acreditar que as escolas podem resolver suas questões.

Concordo com os autores, principalmente quando citam os estudos de Purkey e Smith (1983), ao considerarem as seguintes variáveis para a avaliação da eficácia da escola: 1) autonomia para poderem definir estratégias de resolução de problemas; 2) liderança e desenvolvimento pedagógico; 3) corpo docente estável; 4) desenvolvimento de todo o corpo docente; 5) envolvimento e apoio da comunidade; 6) maximização do tempo dedicado à aprendizagem e apoio oficial.

De fato, esses são elementos que fazem a diferença e ajudam a compor uma educação de qualidade para todos e para cada um especificamente.

2.3 – Antecedentes que embasam a implantação da HTP

Mais do que um local de transmissão de conhecimento, a escola pública deve ser um espaço de troca de experiências e elaboração do conhecimento necessário à interpretação da realidade [...]

Telma de Souza

Em 1988, a denominada “Administração Democrática Popular” (PT-1988/1991) assume a prefeitura de Santos. Dentre os objetivos almejados, pela então prefeita Telma de Souza e sua equipe, destacavam-se ações voltadas à educação que incluíam desde questões relativas à melhoria da escolaridade dos alunos, até a valorização e melhoria das condições de trabalho dos professores.

A epígrafe acima se tornou a premissa que sustentou quatro anos de trabalho e desencadeou um processo de discussão na rede municipal sobre o Estatuto do Magistério: carreira, cargos e salários, jornada de trabalho e formação do educador em serviço (HTP).

Dessa forma, a SEDUC traçou uma política educacional denominada “Escolarização e Construção da Cidadania”, sustentada por cinco princípios básicos:

1. Reconhecimento do Direito de Cidadania.
2. Garantia do Acesso e Permanência.
3. Valorização do Educador.
4. Gestão Democrática.
5. Nova Qualidade de Ensino.

Com a nova política educacional, ampliava-se o debate junto aos professores, visando à elaboração do projeto do primeiro Estatuto do Magistério²¹ que deveria ser enviado à Câmara de Vereadores para possível aprovação. Dentre as exigências, destacava-se a Hora do Trabalho Pedagógico: horas remuneradas ao professor para

²¹ Documento que congrega os direitos, deveres e competes do quadro do magistério municipal de Santos.

que pudesse participar de reuniões pedagógicas, troca de experiências, reciclagem e atendimento aos pais. Fora do ambiente escolar, o horário era destinado à preparação de aulas e correção de trabalhos.²²

Contudo, antes da aprovação desse novo estatuto, a rede municipal dá início à HTP em caráter experimental. Era 1990 (vide entrevista, apêndice 5) e os encontros aconteciam dentro do horário do professor.

Segundo a entrevistada, a rede municipal estava implantando a Proposta Construtivista, e os professores pediam espaço para discussão e embasamento teórico que, de acordo com os princípios básicos da Política Educacional adotada, fundamentava-se no pensamento dos seguintes autores: Piaget, Emília Ferreiro, Paulo Freire e Vigotsky.

Em 1992, último ano da citada prefeita, o Estatuto do Magistério é aprovado e torna-se lei (Lei Complementar 65/1992, Seção II – Artigo 41/42)²³, com isso, estava implantada e regulamentada a HTP.

No cenário nacional, aconteciam, simultaneamente, as discussões do Plano Decenal²⁴ de Educação. Santos participou, apresentando a então experiência piloto que desenvolvia desde 1990.

Com a promulgação da nova lei da educação LDB 9394/96, muitos dos anseios dessa rede tornam-se realidade, pois o artigo 67, que trata da valorização dos profissionais da educação, em seu inciso V, assim se expressa: “período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho”.

²²Fonte: Educação: quatro anos em dados. Publicação de responsabilidade da Secretaria Municipal de Educação, 1992.

²³ Artigo 41- A hora do trabalho pedagógico é o tempo remunerado destinado às reuniões pedagógicas, aperfeiçoamento profissional e atendimento de alunos e pais, cumprida na Unidade Escolar ou em local determinado pela SEDUC. (ESTATUTO DO MAGISTÉRIO, 1992)

²⁴ Plano Decenal – Documento elaborado, em 1993, pelo MEC destinado a cumprir, no período de uma década (1993 a 2003), as resoluções da Conferência Mundial de Educação Para Todos, realizada em Jomtiem, na Tailândia, em 1990, pela UNESCO, UNICEF, PNUD e Banco Mundial. Esse documento marca a aceitação, pelo governo federal brasileiro, das teses e estratégias formuladas nos foros internacionais que visavam à melhoria da educação básica.

Atuando na rede de Santos, desde 1989, participei indiretamente desse processo de luta pelo espaço/tempo da formação em serviço e, de certo modo, nele fui aprendendo a ser/estar na educação, na sala de aula e na profissão. Sobre esse aspecto, Nóvoa (1999), ao discorrer sobre as organizações escolares, afirma que:

As escolas constituem uma territorialidade espacial e cultural, onde se exprime o jogo dos atores educativos internos e externos; por isso, a sua análise só tem verdadeiro sentido se conseguir mobilizar todas as dimensões pessoais, simbólicas e políticas da vida escolar, não reduzindo o pensamento e a ação educativa a perspectivas técnicas [...] (p.16)

Nesse sentido, a escola como organização torna-se espaço/tempo do debate que mescla limites e possibilidades entre a estrutura formal e as interações que se produzem no seu seio.

2.4. Organização da HTP

Levando em consideração o objeto de estudo desta pesquisa, apresento a política de formação em serviço, especificamente a HTP, desenvolvida na rede de ensino em estudo.

A análise dos dados tem como referência o ano de 2010, e foi realizada sob a ótica dos aspectos legais e pedagógicos.

A década de 1990 foi um campo fértil, no que diz respeito aos aspectos legais que redirecionaram a política educacional da rede pesquisada.

É claro que isso foi um reflexo das reformas instauradas em nível nacional, principalmente no que se referem às expectativas de ver aprovada a LDB 9394/96, bem como do modelo de gestão democrática implantado pela prefeita Telma de Souza.

Homologadas as diretrizes para a educação nacional, destaca-se o papel da formação em serviço:

A formação de profissionais da educação, de modo a atender os objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e as características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamento: a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço. (BRASIL, 1996, art. 61, inc. I)

A nova lei da educação também traz expresso 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, o aperfeiçoamento profissional continuado”. (art. 67, inc. II)

Assim, a Portaria 03/2010, publicada no Diário Oficial do Município, dispõe em seu artigo 5º sobre a organização da HTP nas escolas, da seguinte maneira:

Quadro III: Horário do Trabalho Pedagógico

I-REUNIÃO DE APERFEIÇOAMENTO PROFISSIONAL (RAP)		
Dia da semana	Diurno	Noturno
3ª feira	Das 11h50 às 12h35 Das 17h50 às 18h35	-----
2ª feira	-----	Das 18h10 às 18h55
II- REUNIÃO PEDAGÓGICA SEMANAL (RPS)		
Dia da semana	Diurno	Noturno
5ª feira	Das 11h50 às 12h35 Das 17h50 às 18h35	-----
4ª feira	-----	Das 18h10 às 18h55
III- REUNIÃO DE EXPERIÊNCIA COMPARTILHADA (REC)		
Dia da Semana	Diurno	Noturno
4ª feira	Das 11h50 às 12h35 Das 17h50 às 18h35	-----
3ª feira	-----	18h10 às 18h55
IV- REUNIÃO DO REGISTRO DO PROCESSO (RRP)		
Dia da semana	Diurno	Noturno
2ª feira	Das 11h50 às 12h35 Das 17h50 às 18h35	-----
5ª feira	-----	18h10 às 18h55

Fonte: Diário Oficial de Santos (23/01/2010, p. 14). Dados sistematizados pela autora.

Cada sigla mencionada abarca a seguinte ação:

RRP- 01h/a: horário destinado aos professores para fazerem o diário de classe, fichas de avaliação individual e outros afazeres designados pelo coordenador.

RAP- 01h/a: reunião coordenada pelo CP e pelo OE, destinada ao aperfeiçoamento profissional, discussão das questões pedagógicas a partir das necessidades sentidas pelos professores e/ou a partir das observações do coordenador/orientador. Também se destina à discussão sobre rendimento e frequência de alunos, Conselhos de Classe, entre outros.

REC- 01h/a: reunião coordenada por um ou mais professores que trocam entre suas experiências/vivências, sob a orientação do coordenador e/ou orientador.

RPS- 01h/a: reunião dos professores com a direção (coordenada pela Diretor e/ou Assistente de Direção) para tratar de assuntos administrativos: APM, infraestrutura, memorandos, Conselho de Classe, entre outros.

Cabe ressaltar que nessa rede de ensino a participação na HTP é optativa. Entretanto, o professor que opta por não fazê-la, recebe por uma jornada de 150h/a contra 200h/a do professor que aceita participar.

Se a HTP nutre-se das experiências de cada professor em serviço, da reflexão e do debate coletivo, considero importante primar pela garantia da participação de todos.

Considerando-se os turnos de funcionamento das escolas, tem-se atendimento nos seguintes horários: a) 1º turno: das 7h às 11h45; b) 2º turno: das

13h às 17h45; e c) 3º turno: Ciclo I das 19h15 às 22h15, Ciclo II das 19h às 23h. A formação em serviço fica restrita a 45 minutos.

Os dados coletados junto aos coordenadores²⁵, sujeitos desta pesquisa, também revelaram a questão do tempo como um impasse frente ao desenvolvimento da HTP. Expressões como “*driblar o relógio*”, “*falta tempo*”, “*tempo curto*” e “*tempo fragmentado*” deixam transparecer que o tempo disponibilizado para a formação em serviço compromete a própria formação ao invés de estimulá-la.

Veiga (2001 p. 29) considera o tempo um dos elementos constitutivos do trabalho pedagógico, exemplificando, cita o calendário escolar (documento que ordena o tempo: início e fim de ano letivo, os próprios dias letivos, as férias, feriados, os períodos para reunião técnicas, cursos etc.). Esse é o espaço/tempo cronológico, que ritualiza as relações na escola.

Entretanto, a autora reitera que: [...] quanto mais compartimentado for o tempo, mais hierarquizadas e ritualizadas serão as relações sociais [...]. A meu ver a fragmentação desse tempo afeta o espaço/tempo das relações formativas (dimensão kairológica) que podem se dar na escola, especificamente a formação em serviço.

Na intenção de melhorar a qualidade da formação em serviço na escola, urge repensar/reorganizar seu espaço/tempo conforme expôs um dos sujeitos: “*Apesar do nosso HTP estar um pouco diminuído, ter pouco tempo, tem terça-feira que só se fala sobre aluno ou alguns alunos. E você tem que tirar disso proveito, mesmo que não escreva (na pauta) que foi isso que foi feito.*” (CP 4).

A partir da fala desse sujeito, fica evidenciado que no desenvolvimento da HTP é necessário tempo (dimensão cronológica) para que os professores

²⁵Vide Apêndice 3: Pesquisa Exploratória (B)

aprofundem seus conhecimentos sobre a escola, os alunos e sobre si mesmo, de modo que reflitam sobre o que sabem, o que sabem que já sabem, o que não sabem que não sabem e o que não sabem que sabem (dimensão kairológica). Afinal, como reitera Freire (1970 p. 78): “Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão[...]”.

2.4.1 Aspectos pedagógicos determinantes da HTP

[...] A formação profissional no contexto de trabalho é componente indissociável das mudanças qualitativas do desenvolvimento pessoal e profissional, e essas mudanças, por sua vez, afetam os contextos de trabalho. (ABDALLA, 2006, p. 9)

O pensamento de Abdalla exprime as reais necessidades de trabalho na intenção de se privilegiar a escola como espaço/tempo do professor se formar e ser formado, confrontando teoria e prática, aperfeiçoando sua formação inicial e ajudando a pensar a escola coletivamente.

Demailly (1995, p.142), em artigo intitulado *Modelos de formação contínua e estratégias de mudança*, menciona que as formações podem dividir-se em duas categorias: formais e informais. Faz essa distinção porque acredita que as maneiras como os professores aprendem a profissão se dá nessa via de mão dupla que mescla: conselhos e truques de um colega, bem como observação em estágio ou não.

Historicamente falando, a instituição escola é a referência obrigatória quando se fala em ensino/aprendizagem, em formação inicial e/ou contínua. Um currículo previamente organizado dá conta do que, porque e como será ensinado um conjunto de conhecimentos consagrados e supostamente necessários.

A mesma autora, ao falar do modelo escolar de formação, menciona que:

Na forma escolar, o ensino é organizado por um poder legítimo exterior aos professores: igreja, Estado ou Nação [...] Os professores (ou formadores) têm de ensinar saberes que são definidos exteriormente num programa “oficial”[...] (p.143)

O recente movimento em torno da reconceitualização da educação continuada (GATTI, 2009) aponta um novo paradigma: o protagonismo do professor e seu exercício profissional.

Desse modo, as concepções de ensino/aprendizagem, adotadas pelas instituições de ensino, seguem uma linha mestra, ora fruto de uma decisão dos órgãos institucionais (SEDUC), ora fruto da participação e decisão do coletivo de professores, bem como da comunidade.

Na rede de ensino em questão, o documento denominado “Orientações Pedagógicas – vol. I” aponta para a importância da participação coletiva (pais, alunos, professores, funcionários) como forma de gestão democrática na construção do Projeto Pedagógico (PP) que, em 2011, passou a ser denominado Projeto Político Pedagógico (PPP).

O documento supracitado aponta para um modelo de gestão democrática e participativa, de modo a garantir uma relação profícua entre a escola e a sociedade.

Nessa rede, o Regimento escolar expressa que:

Artigo 60 - A Proposta Pedagógica da Unidade Municipal de Educação expressará as diretrizes do processo de aprendizagem, definindo metas, e tendo como referência a sua realidade e a de seus alunos.

Artigo 61 - O Plano Escolar expressará a estrutura organizacional da Unidade Municipal de Educação referente às instalações físicas, equipamentos disponíveis, recursos humanos, recursos financeiros, agrupamentos de alunos, índice de evasão e repetência, defasagem idade-ano e outros aspectos que se fizerem necessários.

Artigo 62 - O Diretor é o responsável pela coordenação do processo de construção da Proposta Pedagógica e do Plano Escolar, criando condições para a participação efetiva de todos os profissionais envolvidos no processo educativo.

Parágrafo único: A Proposta Pedagógica e o Plano Escolar serão elaborados em conformidade com as diretrizes estabelecidas pela Secretaria de Educação.

(Cap. IV- Da proposta pedagógica e plano escolar.)

Pensar nos aspectos pedagógicos na e da escola pressupõe refletir sobre o ensino/aprendizagem escolar no mundo contemporâneo, de modo que a escola cumpra sua função social: proporcionar situações de aprendizagem que promovam o desenvolvimento das potencialidades do educando, considerando o que ele já construiu e focalizando o que está emergindo, conforme menciona o guia de orientações pedagógicas da SEDUC/2008 (p.17).

Em suma, significa pensar a escola em movimento, pensar o currículo enquanto conjunto de saberes que se conectam e dão vida à instituição escola, pensar o PPP enquanto expressão coletiva para transformar a prática praticada pelos docentes e, assim, promover a reflexão em serviço.

A esse respeito, Ghedin (2002) menciona que:

[...] a escola deve ser, necessária e essencialmente, o lugar geográfico da construção do diálogo crítico. A reflexão na escola há de buscar e cumprir esta tarefa de olhar o todo e suas relações com as partes e não as partes isoladas da totalidade. A possibilidade de instauração de um processo de reflexão tem na escola o seu lócus privilegiado. Construir este caminho é uma necessidade urgente, pois é nele que abrigamos, diante do horizonte, o caminho da construção da condição propriamente humana. (p. 146)

Essa rede considera fundamental a participação dos profissionais da educação, bem como da comunidade local nas discussões do Projeto Político Pedagógico. No entanto, a fala dos coordenadores em nenhum momento fez referência ao PPP direta ou indiretamente, o que sugere uma reflexão do como, para que e para quem vem sendo focado o PPP.

Veiga (2001) afirma que a escola é o lugar de concepção, realização e avaliação de seu projeto educativo, uma vez que necessita organizar seu trabalho pedagógico com base em seus alunos.

Para Fusari e Franco (2005, p. 20) o PPP precisa ser focado e garantido como um processo formativo que promova a tomada de consciência na mediação

entre o trabalho educativo efetivamente possível e o socialmente desejável para a construção de uma escola realmente democrática.

O mesmo autor reitera a emergência da formação contínua em serviço no projeto pedagógico da escola, de modo a selar uma carta de intenções e compromissos entre a escola e a comunidade. Projeto este construído coletiva e colaborativamente, com proposta de ensino para alunos e plano de formação para os professores.

Quando perguntado aos coordenadores se está sendo possível desenvolver o trabalho coletivo, eles responderam que sim, porém, um coordenador desabafou: *só que está sendo doido, solitário, ali da escola (CP3)*, fazendo referência, em seguida, à problemática da ausência de professor auxiliar para subsidiar, principalmente, as séries iniciais. Ainda, na visão desse sujeito:

A escola tem muitas crianças com dificuldades de leitura. Eu levantei o que essas crianças sabem ler, série por série, informalmente. O trabalho é válido? É, mas o momento da educação é extremamente angustiante.

Todos têm direito à escola, isto é certo? É certo.

Mas falta um pouquinho, digo, muito respaldo da SEDUC.

Nós não temos professor auxiliar para todas as classes e, foi prometido para crianças de 6, 7 e 8 anos; do 1º, 2º e 3º anos.

O termo “foi prometido” é alusivo à Portaria nº 05/2009 que dispõe sobre o critério para designação do Projeto Auxiliar de classe, que, entre outras diretrizes, estabelece:

a) em classes do 1º ao 5º ano, quando exceder a 35 alunos; b) em classes que mesmo de acordo com o modelo pedagógico, apresente número elevado de alunos com defasagem/dificuldade na aquisição de conhecimentos, mediante apresentação de projeto; c) em Unidades de Ensino que apresentem número elevado de alunos com dificuldades em operacionalizar a função social da leitura e escrita, mediante apresentação de Projeto específico, com atendimento, preferencialmente, em horário oposto ao período regular das aulas.

Por conta disso, a coordenadora segue afirmando:

Eu tenho professoras extremamente angustiadas porque ela tem 11 alunos com muita dificuldade. Essa criança se sente abandonada e eu também me sinto abandonada.

Eu acho que fica difícil para o professor que tem 35 alunos na classe, lidar com os alunos que estão no caminho natural da aprendizagem e cuidar daqueles que estão defasados. (CP3)

Noto que essas são preocupações que, de fato, justificam a coordenação pedagógica na escola: articular a reflexão da prática docente entre os professores frente à diversidade do contexto em que se apresentam as necessidades dos alunos e do trabalho pedagógico como um todo.

Para os coordenadores, a possibilidade do trabalho pedagógico concentra-se na terça-feira (RAP) e na quarta-feira (REC):

Eu chego na escola com: segunda-feira- Reunião do Registro, terça-feira eu digo, é a minha (reunião) ninguém tira, eu não abro mão; quarta- reunião de experiência compartilhada (REC) e na quinta é administrativa (RPS), eu não participo.

Quando o assunto é muito polêmico (na 3ªf/RAP) a gente usa a quarta-feira, apesar de saber que é um dia do professor, REC.

Eu digo, a terça-feira é minha, quarta-feira é de vocês. (CP6)

Eu passo nas classes, dou uma olhadinha. Uma semana antes eu falo se ele quer apresentar na REC para os colegas. (CP4)

A fala destas coordenadoras indica que a fragmentação dos horários das HTP passou a ser um problema para a consistência e aprofundamento das questões pedagógicas. Essa foi a tônica das discussões do Grupo Focal, revelando a insatisfação dos sujeitos frente ao formato da HTP desenvolvido por essa rede de ensino.

A questão da redução do tempo da HTP foi, insistentemente, destacada pelos sujeitos. Eles afirmaram que, segundo a SEDUC, a redução ocorreu visando não prejudicar os professores que transladam entre uma cidade e outra, atuando nas diferentes redes de ensino da Baixada Santista, de modo a não prejudicá-los em

relação ao cumprimento de suas jornadas de trabalho.

Conforme dados da fase exploratória desta pesquisa, a SEDUC afirma que o tempo é o mesmo do início da implantação da HTP (90 minutos para a RAP- Reunião de Aperfeiçoamento Pedagógico e 90 minutos para a RPS- Reunião Pedagógica Semanal = 180 min.). Atualmente, esses 180 minutos foram diluídos em quatro dias de 45 minutos cada, conforme explicitado no quadro “Horário da HTP” (p. 64 desta dissertação).

2.5 – O perfil profissional dos sujeitos da pesquisa

Como já foi mencionado, são coordenadores pedagógicos da rede municipal de Santos os sujeitos desta investigação. São vinte e cinco coordenadores, de um total de 74 que compõem o quadro de coordenadores da rede.

Do total de vinte e cinco (25) participantes da pesquisa, dezenove (19) atuaram na primeira fase, respondendo ao Questionário Exploratório (B) e seis (6) na última fase que compreendeu a realização do Grupo focal e “Brainstorming”.

A maior parcela desses profissionais (35%) possui entre 15 até 20 anos de exercício no cargo de professor, o que aponta para uma experiência que vem se consolidando, pelo menos dentro da corrente pedagógica da rede. Destaco, ainda, que a equipe que compõe a SEDUC está no gerenciamento da rede há aproximadamente três gestões municipais, o que, no final de 2012 totalizará 16 anos da mesma coligação político-partidária.

Quadro IV: Perfil profissional dos participantes

Tempo na carreira de professor		
Professores com até 5 anos de carreira	0%	0
Professor com mais de 5 anos e até o 10º ano de atuação	11%	2
Professor com mais de 10 anos e até o 15º ano	21%	4
Professor com mais de 15 anos e até o 20º ano	37%	7
Professor com mais de 20 anos e até o 25º ano	21%	4
Professores com mais de 25 anos de carreira	11%	2
Total de professores participantes	19	

No que tange ao tempo na carreira como coordenador pedagógico, a maior parcela (58%) aponta ter até cinco anos no cargo e/ou função.

Quadro V: Tempo na carreira de coordenador

Carreira de coordenador		
Coordenador com até 5 anos de carreira	58%	11
Coordenador com mais de 5 anos e até o 10º ano de atuação	37%	7
Coordenador com mais de 10 anos de carreira	5%	1
Total de profissionais participantes	19	

Os coordenadores são funcionários admitidos por concurso de provas e títulos, conforme prevê o Estatuto do Magistério Público Municipal (Lei Complementar nº 65, de 20/10/1992). Esse é um aspecto que merece destaque, pois tal postura política afasta as possibilidades de clientelismo para a ocupação do cargo, garantindo que o coordenador tenha formação especializada em Pedagogia.

Este é um ponto positivo que diferencia a secretaria municipal de Santos, quando comparada com a legislação estadual (resolução SE nº 53/2010) que apenas exige: ter licenciatura plena em qualquer área do conhecimento, três anos de experiência na rede estadual, ser efetivo, ter feito processo seletivo para a função e apresentar projeto de trabalho. Ou seja, todo professor, sem necessariamente ser pedagogo, pode exercer a função de coordenador.

Ora, as funções que o coordenador desenvolve na escola exigem-lhe um preparo pedagógico para além do exercício da docência, logo, requer uma formação acadêmica específica.

Na rede de Santos, os requisitos para o provimento do cargo devem obedecer às exigências previstas no Capítulo III, Seção I, Artigo VIII do dito Estatuto:

Especialista de Educação I – Coordenador Pedagógico: licenciatura plena em Pedagogia com habilitação em Especialista de Educação, devidamente registrado no MEC ou órgão por ele delegado e ter 2 (dois) anos de efetivo exercício no cargo de docente e/ou na função de Especialista no Magistério Público Municipal de Santos.

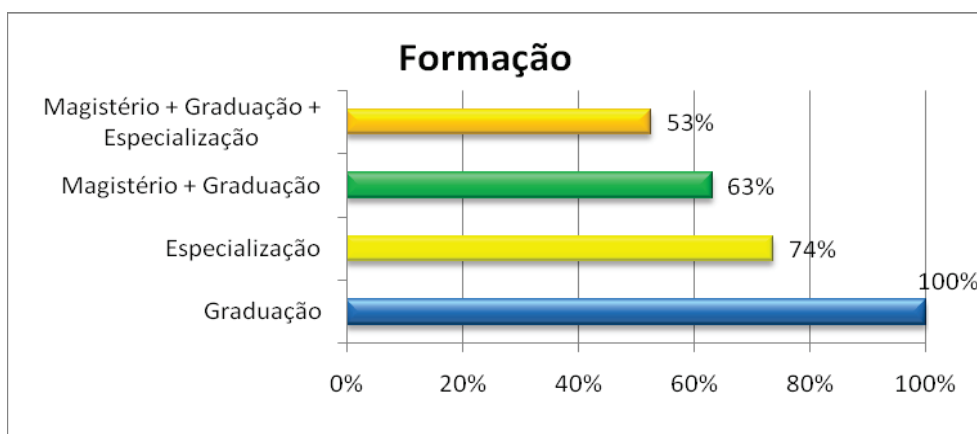
Entretanto, a Emenda Constitucional nº 19/1998 modifica o regime e dá outra redação: “os cargos, empregos e funções públicas são acessíveis aos brasileiros que preencham os requisitos estabelecidos em lei, assim como aos estrangeiros, na forma da lei”.

Dessa forma, o último concurso (2004) que recrutou especialistas (coordenador pedagógico, orientador educacional e assistente de direção) permitiu a participação de professores que ainda não eram vinculados à Rede Municipal, desde que atendessem os requisitos do edital, dentre eles, ter habilitação em Pedagogia.

O gráfico abaixo indica o perfil da formação dos coordenadores e comprova o requisito da lei. É significativo o percentual de coordenadores que tiveram o magistério como formação inicial e a graduação (63%), bem como o percentual de especializações (74%). Nota-se que, em sua maioria, os coordenadores buscam

uma forma de aprimoramento profissional, quer seja para galgar um novo cargo ou mesmo permanecer nele.

Gráfico III: Formação Acadêmica dos Sujeitos



Fonte: dados colhidos com os questionários.

Nessa rede, possuir graduação em Pedagogia é condição para o profissional da educação que queira pleitear uma vaga para o cargo de coordenador. No entanto, quem de fato o prepara/forma para assumir tal função/cargo?

Penso que esse coordenador sente-se preparado quando é aprovado no concurso público para o cargo e, para isso, ele precisa fazer duas coisas: apropriar-se da bibliografia específica exigida pelo concurso e conhecer a legislação municipal que elenca os competes para o cargo.

É dessa forma que o coordenador segue para a escola e descobre, no dia a dia de suas atividades, o real exercício do cargo.

Na rede municipal de Santos, há formação contínua para os coordenadores. Os sujeitos participantes desta pesquisa fazem parte do grupo de formação contínua denominado “Reflexão-Ação-Transformação” que visa a subsidiar o trabalho dos coordenadores na escola.

Os encontros são mensais, por convocação. De acordo com a proposta de

formação continuada da SEDUC, esta é uma formação que objetiva:

- Construir a identidade do coordenador.
- Subsidiar teoricamente o coordenador pedagógico.
- Trabalhar com a realidade visando confrontá-la com a teoria da reflexão crítica e enriquecendo a socialização da troca de experiência entre os coordenadores.
- Desenvolver com o coordenador pedagógico estratégias que lhe permitam auxiliar o corpo docente a olhar, entender e transformar sua prática de forma reflexiva.

Os sujeitos participantes do grupo focal aprovam essa formação, consideram-na na escala de muito boa a excelente. Penso que esta é uma possibilidade de formação importante, pois abre espaço para se discutir as diretrizes políticas e pedagógicas da rede. E, se esses objetivos dialogam, principalmente com questões relativas à gestão escolar, organização do PPP e o contexto da prática docente dos professores, as ações pedagógicas deixam de ser isoladas e apontam, de fato, para uma construção coletiva.

Vejamos, por exemplo, a opinião de uma coordenadora que referenda esse posicionamento:

O colega falou da questão da atualização do coordenador. Eu acho importantíssimo a formação do CP. Como eu vou formar o professor se eu não tenho conhecimento.(CP5)

Essas situações colegiadas criam, de alguma forma, um coletivo pesquisador e criam identidades profissionais. Assim se expressa um dos sujeitos: “*Nós analisamos a escola: como estamos, como está o aprendizado da escola, qual a situação que você está e onde quer chegar?*” (CP1)

Logo, essa discussão precisa ter continuidade e aprofundamento no interior

da escola. Um compromisso centrado na reflexão-ação-reflexão, em cumplicidade com os docentes da escola, ajuda a diagnosticar, analisar e buscar algumas soluções para o enfrentamento da realidade que se dá no seio da escola.

O resultado do compromisso selado com o coletivo da escola pode se constituir em “feedback” para o próximo encontro de CPs e, assim, sucessivamente.

Para Vasconcelos (2002, p.11), coordenação tem a acepção de aglutinar pessoas em busca de sentido para as práticas educativas, que, embora ocorrendo em vários espaços e tempos da escola, têm (precisam ter) uma profunda articulação. Assim, coordenação para este autor corresponde ao esforço de caminhar junto, de superar as justaposições, as fragmentações ou a ação desprovida de intencionalidade.

A reflexão pedagógica alheia aos muros da escola perde, conforme os dados desta pesquisa, o seu sentido, uma vez que a profissionalização do professor, ligada ao exercício de sua prática profissional, forma construtivamente, emancipa. A reflexão pedagógica, centrada nos gabinetes, impõe-se por meio de comunicados e portarias, mas isso apenas normatiza, redimensiona papéis.

Os sujeitos da pesquisa realçam essa questão ao afirmarem:

Apesar do HTP estar um pouco diminuído, ter pouco tempo, tem terça-feira (RAP) que só se fala sobre aluno ou alguns alunos. E você tem que tirar disso proveito, mesmo que não escreva na pauta que foi isso que foi feito. (CP4)

Então a reunião é muito produtiva, tem dia que passa da hora. Já aconteceu de alguém da escola falar: ei, vocês não vão embora da escola, tenho que fechar a escola.[...] quando o assunto é muito polêmico a gente usa a quarta-feira (REC), apesar de saber que é um dia do professor.(CP6)

E o mais importante que eu tô sentindo lá na escola é que não é trazendo um PhD, é compartilhar experiência na própria escola[...] (CP1)

Segundo Lima (2001, p.63), a implementação das diretrizes normativamente

estabelecidas pode, em tese, assumir pelo menos três formas distintas: 1) a reprodução total dos conteúdos normativos; b) a reprodução parcial; ou 3) a não reprodução.

Para o autor, neste sentido, a escola não será apenas um lugar de reprodução, mas também de produção de novas regras e normas, visto que poderá constituir-se também uma instância (auto)organizada para a produção de regras (não formais e informais).

Os coordenadores percebem que apenas cumprir a lei não basta, é necessário articular, reger, formar para a autonomia. Isso fica claro na fala de um dos sujeitos: *“Eu acho que o CP tem essa obrigação: ver, validar, apoiar e ajudar esse conhecimento prático do professor”*. (CP4)

CAPÍTULO 3

ESPAÇO/TEMPO DA FORMAÇÃO CONTINUADA NA ESCOLA:

LIMITES E POSSIBILIDADES DA HTP

A pouco e pouco, a Formação de Professores está a transformar-se numa área válida e complexa de conhecimento e investigação, que oferece soluções e, por sua vez, coloca problemas aos sistemas educativos.

Marcelo Garcia

Neste capítulo, a intenção é refletir sobre o espaço/tempo da formação em serviço e, para isso, compreendo como espaço o lugar onde ocorre a HTP (a escola: sala dos professores, sala de aula, sala ambiente), sobretudo, o intervalo de tempo em que se é possível socializar saberes, vivenciar possibilidades de práticas formativas.

Quanto ao tempo, recorro às dimensões de Chrónos e Kairós, que, de acordo com Assmann (2001, p. 212), podem ser assim conceituadas: Chrónos é o tempo do relógio (tempo medido, contado; objetivo: horas minutos) que, nesta pesquisa, estrutura e rege a HTP; Kairós (tempo vivencial, subjetivo) é o tempo que transcende o relógio, que qualifica as relações, os acontecimentos que se dão no desenvolvimento da HTP.

A partir desse binômio, estarei discutindo os limites e possibilidades da HTP, buscando desmistificá-la como redentora das mazelas que rodeiam a formação em serviço dos professores, porém ratificando-a como uma possibilidade reflexiva para aqueles que atuam no dia a dia do trabalho docente na escola.

Para Libâneo (2004, p.227), a formação continuada é condição para a aprendizagem permanente e para o desenvolvimento pessoal, cultural e profissional de professores e especialistas.

Nesta perspectiva, o desenvolvimento profissional dos professores é focado

como um continuum, um processo ancorado em um paradigma colaborativo. A este propósito Garcia (1999) ratifica a ideia de uma cultura de colaboração, em oposição ao individualismo.

Partilhar dúvidas, inquietações, angústias, descobertas, discutir o saber docente e, principalmente, interpretar e compreendê-lo já se constitui um eixo fundamental para a formação na escola que, ultrapassando o tempo cronológico, reflete as múltiplas temporalidades necessárias à HTP como espaço/tempo de experiências de aprendizagem.

Fusari (1997, p.167) considera que a escola, organizando-se a partir do diagnóstico de suas necessidades, teria a oportunidade de congrega-se em um projeto coletivo de formação contínua. Em alguns momentos do ano, reuniria todos seus membros para repensar-se e repensar o trabalho que vem desenvolvendo, em uma dinâmica que envolveria direção, corpo administrativo, professores e especialistas, inclusive alunos e comunidade.

Na rede de ensino em discussão, a partir de 2008, foram instituídas as Reuniões de Avaliação (RA)²⁶, previstas no calendário escolar e assim organizadas:

- Garantia de 3 horas/aula para os alunos.
- Duração mínima de 3 horas, incluindo o horário de HTP.

O documento ainda cita que: caberá à Equipe Técnica planejar essas reuniões, de acordo com a realidade das UMEs e/ou orientações do DEPED.

Em conformidade com a proposta de Fusari (1997), observo que esta é uma oportunidade de alavancar o espaço/tempo da formação em serviço, valorizar seus protagonistas, e entrelaçar formação de professores e instituição de ensino/aprendizagem, visando discutir desafios e possibilidades.

²⁶ Fonte: Secretaria Municipal de Educação- Departamento Pedagógico (Orientações Pedagógicas – vol I/ 2008)

Autores citados por Nascimento (1999, p. 81), que discutem a questão da formação em serviço, ressaltam que a formação centrada nas práticas profissionais dos professores pode proporcionar:

- A articulação teoria/prática, constituindo-se, assim, em um importante instrumento de atualização.
- A socialização de experiências bem sucedidas que são submetidas ao grupo, facilitando o processo de construção e apropriação dos saberes docentes pelos professores.
- A construção do projeto pedagógico da escola, fruto da reflexão, do estudo, da discussão sobre a prática docente, que, por se darem coletivamente, possibilitam a construção de um projeto que mobilize a comunidade escolar.
- O surgimento de lideranças, facilitado pelo aprofundamento das relações, pelas discussões, pelo nível de comprometimento teórico ou político de cada elemento dentro do grupo.

Observar esses aspectos ajuda a compor os campos que pretendo tratar: limites e possibilidades.

Ressalto que a literatura não tem sido escassa ao tratar da formação em serviço. Imbernón (2001) vê como possibilidade a formação centrada na escola e adverte:

Não é apenas uma formação como conjunto de técnicas e procedimentos, mas tem uma carga ideológica, valores, atitudes, crenças. Quando se fala de formação centrada na escola, entende-se que a instituição educacional transforma-se em lugar de formação prioritário diante de outras ações formativas. (p. 80)

Para o autor, não se trata de uma simples mudança de lugar da formação, é mais que isso: é a escola como foco do processo ação-reflexão-ação; é a oportunidade de uma reconstrução cultural, a fim de modificar a própria realidade; é

a abertura para o envolvimento; a participação e a pertença que alia respeito e reconhecimento do poder e capacidade dos professores; por fim, é a redefinição e ampliação da gestão escolar, em que o professor é sujeito e não objeto de formação.

Nesse aspecto, retomo Schön (2000) e sua concepção de desenvolvimento de uma prática reflexiva: o conhecimento na ação; a reflexão na ação; e a reflexão sobre a reflexão na ação.

Sendo a escola um espaço formado por vários profissionais, cada um traz consigo algum saber. Tardif (2010, p.60) atribui à noção de “saber” um sentido amplo que engloba os conhecimentos, as competências, as habilidades (ou aptidões) e as atitudes docentes, ou seja, aquilo que já foi muitas vezes chamado de saber, de saber-fazer e de saber-ser.

Infiro que esse saber é o conhecimento na ação, aquilo que permite ao professor agir, decidir, optar por esta ou aquela prática.

Contreras (2002, p. 110), ao citar Schön, menciona:

Um profissional que reflete-na-ação tende a questionar a definição de sua tarefa, as teorias-na-ação das quais ela parte e as medidas de cumprimento pelas quais é controlado. E, ao questionar essas coisas, também questiona elementos da estrutura do conhecimento organizacional na qual estão inseridas suas funções (...) A reflexão-na-ação tende a fazer emergir não só os pressupostos e as técnicas, mas também os valores e propósitos presentes no conhecimento organizacional.

O conhecimento na ação traz à tona um conjunto de conhecimentos, fruto das experiências cotidianas, que acaba gerando uma reorganização interior daquela ação praticada.

Ainda que se fique confuso, não há como escapar a esse processo de construção/desconstrução/reconstrução de uma ação refletida, desorganizada à primeira vista para posterior (re)organização; esse é o momento da reflexão sobre a

reflexão na ação, em que se espera alguma mudança de postura ou solução para ação que desencadeou a reflexão.

As situações de incertezas e os conflitos gerados na escola podem se converter em mecanismos para se consolidar práticas coletivas, espaços de partilha e, quiçá, alguma aprendizagem. Pode-se perceber essa situação na fala do sujeito:

[...] vamos discutir: avaliação, as necessidades especiais, o relacionamento professor-aluno, os problemas das crianças que são sempre recorrentes a problemas familiares, sociais. [...] os professores estão envolvidos, eu tenho me sentido muito bem. O grupo daquela escola é fenomenal, comprometido e eu acho que ganhei um presente. (CP6)

A preocupação em cultivar na escola espaços de reflexão sobre a própria prática profissional requer compromisso pessoal e coletivo e envolve a cultura da escola e as multirrelações que a cercam: a ação docente; seleção e organização dos conteúdos; os métodos; a avaliação e, sobretudo, a relação professor/aluno.

Um dos limites é achar que o espaço para reflexão na escola, sozinho, resolve tudo. Isto é enganoso. Essa é uma das questões bem discutidas por um dos sujeitos que, no grupo focal afirma: *“[...] você precisa chegar ao HTP já planejada, senão é todo mundo reclamando... uma discussão sobre o sexo dos anjos. Você tem que chegar firme: BOM GENTE...”*(CP4)

A formação em serviço que apenas cumpre decretos e portarias, atendendo à legislação, não produz efeitos na prática. Entretanto, quando legitimada por seus atores, contextualizada pelo meio e bem estruturada (recursos materiais, físicos e humanos), a HTP pode reunir as condições necessárias para constituir-se em espaço/tempo real de formação docente continuada em serviço, de modo que Chrónos não se sobreponha a Kairós. Ao contrário, ambos se complementem numa relação dialógica que articule condições cronológicas da HTP com possibilidades kairológicas de formação em serviço.

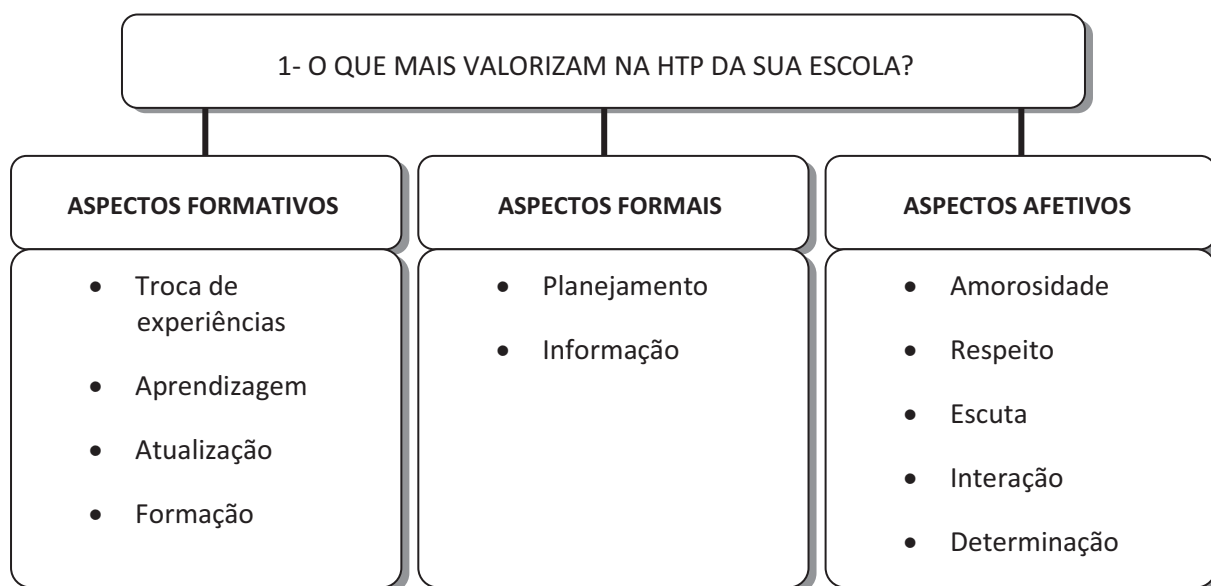
Vejamos o que afirma a coordenadora: *“Eu acho o tempo pequeno, eles também. Por um lado é legal, termina logo, vai embora. Mas, às vezes, eles querem estender mais a discussão”*. (CP6)

Para Almeida (2005, p.12), o exercício da docência não pode se resumir à obrigação de darmos vida ao que outros (mesmo que sejam especialistas) elaboram para sustentar o que fazemos. É preciso que tomemos em nossas mãos as decisões que embasam os encaminhamentos de nossas ações.

Nóvoa (1995) reforça essa ideia, ao afirmar que a troca de experiência e a partilha consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desenvolver, simultaneamente, o papel de formador e de formando.

Entre limites e possibilidades, esta pesquisa pôde abstrair dos coordenadores, a partir da técnica da “Tempestade cerebral”, dados relativos às seguintes perguntas:

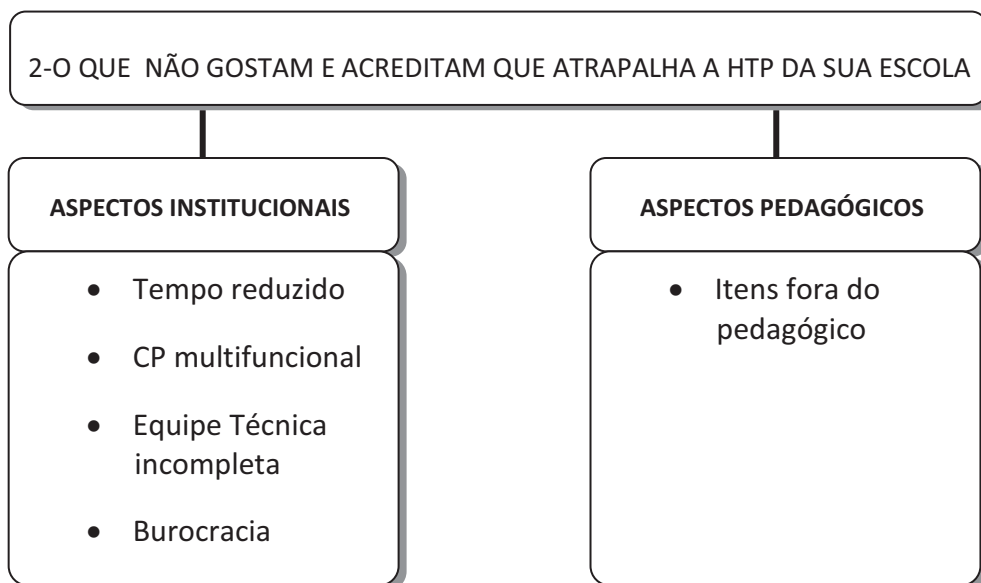
1. O que mais valorizam no HTP da sua escola?
2. O que não gostam e acreditam que atrapalha a HTP da sua escola?
3. O que sugerem para melhorar a HTP da sua escola?



A partir das verbalizações dos sujeitos, considere os aspectos formativos, formais e afetivos como sendo aqueles que ajudam a viabilizar a HTP e, de fato, dizem respeito ao desempenho da função do coordenador pedagógico. Segundo Lima e Santos (2007, p.85), o *tempo de construção* na construção do trabalho pedagógico requer do coordenador: que transforme o seu olhar, ampliando sua escuta e modificando sua fala, quando a leitura da realidade assim o requerer; que a consciência coletiva seja respeitada, a ponto de se flexibilizarem mais os planejamentos e que os mesmos sejam sempre construídos do e a partir do olhar coletivo; que tenha a capacidade de olhar de maneira inusitada, de cada dia poder perceber o espaço da relação e, conseqüentemente, da troca e da aprendizagem; poder perceber os pedidos que estão emergindo, quais os conhecimentos demandados e, conseqüentemente, necessários para o momento e poder, assim, auxiliar o professor.

Isto implica a ideia de um espaço/tempo em construção, em que professores e coordenador ajudam a encaminhar, possibilitando cada vez mais o desenvolvimento da HTP no dia a dia da escola.

Em contrapartida, o que os coordenadores não gostam e acreditam que atrapalha a HTP na escola, ficou assim evidenciado: aspectos institucionais e aspectos pedagógicos.

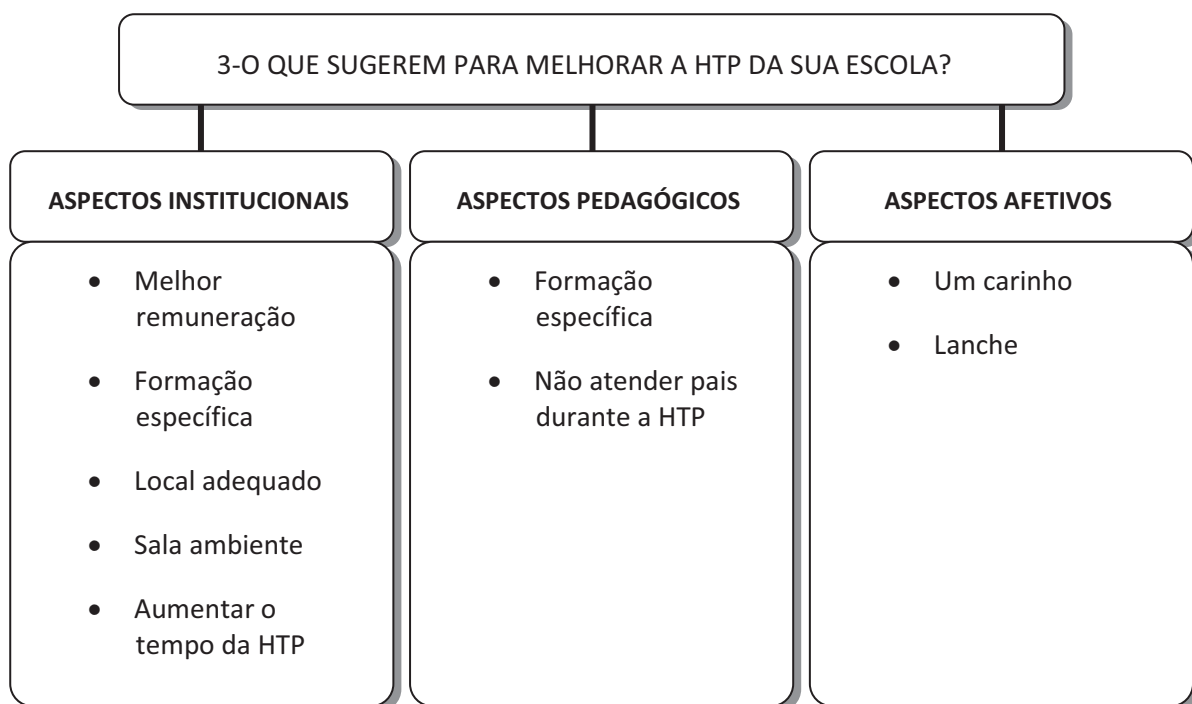


Os aspectos institucionais fizeram menção, entre outros, a questões que dizem respeito à construção e manutenção da identidade e função do coordenador pedagógico.

O CP multifuncional (que é levado a assumir outras funções, quer seja por conta da Equipe Técnica incompleta ou não, ou devido às demandas burocráticas da SEDUC), acaba encontrando dificuldades para definir seu campo de atuação na escola. Ao se depararem com um tempo reduzido para o desenvolvimento da HTP, o pedagógico fica consagrado aos itens fora do pedagógico: recados, atendimento aos pais, assuntos de secretaria.

Esses dois aspectos acabam constituindo-se como limites do espaço/tempo da formação em serviço.

Entretanto, no que diz respeito às sugestões para melhorar a HTP, os coordenadores apontaram um conjunto de itens que procurei agrupar nos seguintes aspectos:



Os aspectos mencionados (institucionais, pedagógicos e afetivos) refletem as diferentes facetas em que se tem dado o espaço/tempo da formação em serviço e, institucionalmente falando, os sujeitos focaram a necessidade de uma formação específica para ser CP, aliada a uma melhor remuneração e, com isso, a construção de um novo olhar sobre esse profissional.

Concomitantemente, apontaram a necessidade de um local adequado para realizarem as reuniões/formações com os professores, em um tempo menos “tarefeiro”, sobrecarregado de emergências burocráticas. Um espaço/tempo que, entre outros aspectos, encontre lugar para o trato efetivo e afetivo das questões pedagógicas.

Esse conjunto de dados revelou uma tensão entre as possibilidades e os limites da formação em serviço. Os quadros 1 e 3, acima citados, indicam as possibilidades e o quadro 2 os limites. Entendi que esses limites dizem respeito às estruturas formais e informais que permeiam a HTP e a escola.

Por estruturas formais quero considerar, de acordo com Lima (2001, p. 50), as normativas produzidas pela administração central: leis, regulamentos, estatutos, circulares, ordens de serviço. Por estruturas informais, identifico aquelas que se dão no campo não-oficial, consideradas por Lima (2001, p.55) como regras interpretativas dos aspectos formais, regras alternativas, posto que as regras formais não conseguem contemplar tudo, nem tudo prever, provavelmente porque nenhuma organização opera exclusivamente com base na formalidade.

Os aspectos referentes à burocracia e ao tempo reduzido da HTP mostraram-se como o *nó górdio*²⁷ das possibilidades do espaço/tempo da formação em serviço. A burocracia aparece como um elemento que disputa e, muitas vezes, ganha espaço do pedagógico. Por *burocracia*, os sujeitos identificaram: recados diversos, assuntos da secretaria escolar, enfim, questões que poderiam ser tratadas em outro momento e de outra forma.

Com relação a essa fragmentação, os coordenadores manifestaram que:

“Então, na verdade, eu fiquei um tempo fora da escola, estava na SEDUC e, naquele tempo, a HTP era enorme, dava para trabalhar muito, era muito produtiva, eram 90 minutos. Eu senti um choque.

Eu chego na escola com: segunda-feira - Reunião do Registro, terça-feira, eu digo é a minha reunião ninguém tira, eu não abro mão; quarta - Reunião de Experiência Compartilhada e na quinta é administrativa, eu não participo. Eu tento manter os horários, mas, é claro, passa um pouco dos 45 minutos”. (CP6)

“Era de praticamente 2 horas. Agora diluiu em três dias de 45 minutos.” (CP 5)

A problemática do tempo fragmentado, aliada à ênfase nos aspectos burocráticos, remete-nos à herança da Pedagogia Tecnicista, cujo valor pedagógico

²⁷ Lenda que remonta ao Século VIII a.c. O nó górdio é o nome dado a um tipo de nó feito por Górdio, sobre o qual ele afirmava que quem o desatasse se tornaria o senhor de toda a Ásia. Alexandre, O Grande, cortou com sua espada esse nó e tornou-se senhor de toda a Ásia.

residia na divisão do trabalho e associação do saber a um fazer, visando ao controle sobre a efetivação das ações do professor.

Em relação ao quadro funcional incompleto, os coordenadores referiam-se à falta de professores e de professor auxiliar²⁸, o que acaba, segundo eles, prejudicando as questões relativas ao ensino/aprendizagem.

“Nós não temos professor auxiliar para todas as classes e foi prometido para crianças de 6, 7 e 8 anos; do 1º, 2º e 3º anos.”(CP3)

É possível perceber que a estrutura formal exerce uma pressão sobre o trabalho dos coordenadores, uma vez que as ações exigidas ficam na dependência de instâncias superiores e hierárquicas que dependem da tramitação de memorandos, bem como da publicação de comunicados e portarias, elementos constitutivos da estrutura formal.

Os aspectos pedagógicos e institucionais apontam alguns dos desafios com os quais os coordenadores precisam lidar. Foi possível compreender que esses desafios dizem respeito às dificuldades e tensões vivenciadas pelos professores no dia a dia do ser/estar na profissão. Acenam também para a estratégia do coordenador criar mecanismos de vinculação do grupo ao HTP, de modo a conquistar a participação e interesse sobre a pauta do dia como destacaram os seguintes coordenadores:

“Nós estamos em abril e eles dizem que estão muito cansados. O diretor comprou um data show, eu gosto de tecnologia, então, as reuniões são sempre com um filminho, eu levo uma animação ligada ao que aconteceu na escola naquela semana, sempre relacionada a um fator pedagógico.” (CP6)

Como coordenadora, a gente tem que ter um feeling pra esse HTP. Você lida com pessoas, os professores hoje como vocês sabem estão cansados em abril. Pode ser que em uma terça-feira o HTP seja lindo, produtivo e na outra terça-feira você não consiga fazer nada que você colocou na sua pauta. Então eu acho que o principal é o feeling, porque você, no seu cargo de coordenadora, chegar com

²⁸ A esse respeito, ver Portaria 05/2009, anexo 3.

a pauta prontinha e querer enfiar aquilo para eles (professores), não adianta que não vai.(CP4)

Os dados desta pesquisa apontaram que os coordenadores são levados a atuar em todas as frentes, o que acaba gerando um conflito entre os atributos legais e reais.

Em recente pesquisa realizada por Gatti e Placco (2011)²⁹, o coordenador pedagógico foi apontado como um profissional em busca de identidade, pois, entre as atribuições legais e as que efetivamente desenvolvem, está um profissional atribulado, sem foco de atuação.

Nesse sentido, Franco (2005, p. 12), ao investigar sobre a práxis de coordenadores pedagógicos de uma determinada rede de ensino, afirma que:

A análise contextual e crítica das necessidades sentidas pelos coordenadores indicaram, entre outros aspectos, a necessária compreensão do papel profissional desses educadores, que premidos pelas urgências da prática e oprimidos pelas carências de sua formação inicial, encontram-se dilacerados frente aos imediatos afazeres de uma escola que, na maioria das vezes caminha sem projetos, sem estrutura, apenas improvisando soluções a curto prazo, de forma a sobreviver frente às demandas burocráticas.

Do ponto de vista legal, na rede em estudo, o Regimento Escolar, em sua subseção II (ver anexo 2) que trata do setor pedagógico, estabelece os competes do cargo de Coordenador Pedagógico.

Na articulação do conjunto de atribuições, dá-se o real trabalho dos coordenadores dessa rede, mostrando a complexidade do trabalho esperado do coordenador, que sozinho não pode dar conta de tantas tarefas. Precisa de uma equipe, de apoio institucional, que muitas vezes não tem, conforme demonstra a fala do Coordenador, quando perguntado: *“Está sendo possível desenvolver o trabalho coletivo na escola?”* Responderam que sim, porém a CP3 verbalizou: *“Só que está*

²⁹ Refiro-me à pesquisa denominada “O coordenador pedagógico e a formação de professores: intenções, tensões e contradições”, publicada pela revista Nova Escola nº14.

sendo doido, solitário, ali da escola”.

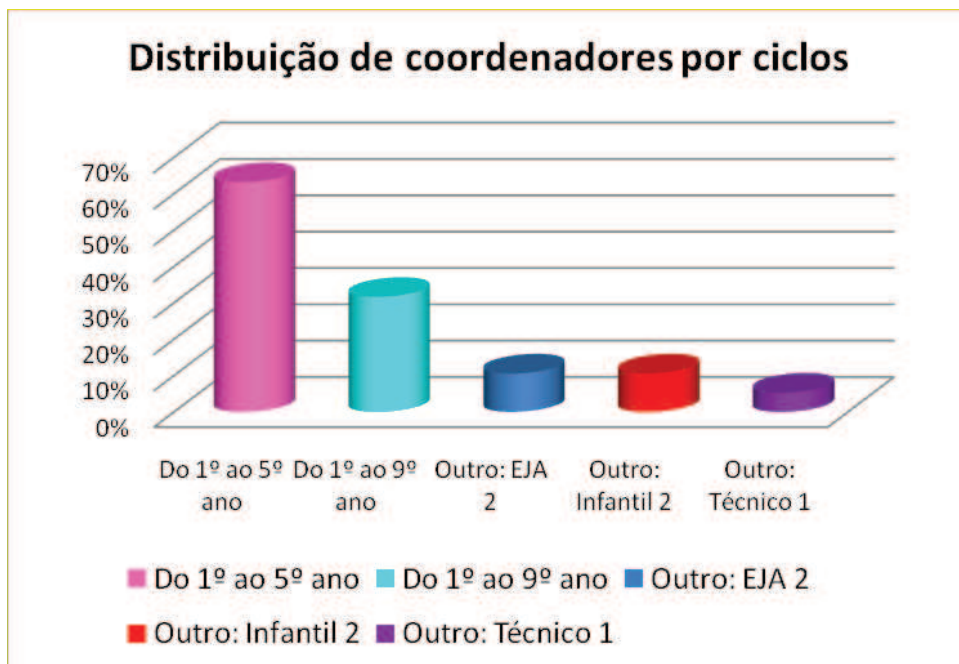
O conjunto de atribuições do CP em movimento revela o real trabalho dos coordenadores dessa rede.

Com relação às escolas em que os sujeitos atuam, podemos verificar a distribuição dos coordenadores no quadro abaixo:

Quadro VI: Distribuição dos sujeitos da pesquisa na rede

Do 1º ao 5º ano	63%	12
Do 1º ao 9º ano	32%	6
Outro: EJA 2	11%	2
Outro: Infantil 2	11%	2
Outro: Técnico 1	5%	1
Total de coordenadores	19	
Observação: Algumas escolas atendem desde a educação infantil até a Educação de Jovens e Adultos, e há apenas 1 escola de ensino técnico profissionalizante. Observa-se, o predomínio de coordenadores na escola de 1º ao 5º ano desse universo analisado.		

Ressalto que, nessa rede de ensino, há escolas que atendem Ensino Fundamental I, especificamente classes do 1º ao 5º ano e EJA (noturno) ciclo I; Ensino Fundamental I com inclusão de classes voltadas à Educação Infantil; Ensino Fundamental II com classe de EJA (noturno ciclo I e II). O gráfico a seguir aponta a atuação dos coordenadores por ciclos:

Gráfico IV: Distribuição dos sujeitos da pesquisa por ciclos

Fonte: dados coletados pela autora.

De acordo com o Estatuto do Magistério (Lei Complementar nº 65/1992), “Em qualquer unidade de ensino em que o número de classes for igual ou superior a 40 (quarenta), o Executivo criará um segundo cargo de provimento efetivo para Coordenador Pedagógico, Orientador Educacional e Assistente de Direção.” (Artigo 90).

Em relação às atividades para formação de docentes, os sujeitos apontaram:

Quadro VII: Das possibilidades formativas

Organiza leituras para reflexão	79%	15
Organiza seminários	0%	0
Planeja coletivamente as atividades docentes	74%	14
Discute questões de planejamento	74%	14
Não respondeu	5%	1
Total de coordenadores	19	

Os sujeitos desta pesquisa³⁰ afirmaram concentrar suas tarefas no planejamento coletivo das atividades docentes e na discussão de questões relativas ao planejamento, respectivamente os itens I, II, III e IV das atribuições do coordenador da rede de ensino em estudo.

O grupo focal, por sua vez, revelou que, em relação à formação dos docentes, o coordenador precisa:

- *“Ter perfil para o cargo, saber conduzir, nunca deixar solto” (CP5);*
- *“Atualizar-se, ter acesso ao conhecimento para poder formar o professor”(CP5);*
- *“Ter suporte pedagógico e material” (CP4);*
- *“Contar com o vínculo da Equipe Técnica” (CP5);*
- *“Contar com suporte humano: professor auxiliar e professor substituto (CP3)”;*
- *“Promover a partilha de experiências entre os docentes” (CP1).*

É na tensão entre os atributos legais e reais que vem sendo tecida a atuação desse coordenador pedagógico. Quer seja enfrentando problemas ou superando desafios, eles estão aí, preenchendo o quadro funcional da Secretaria de Educação, articulando as políticas de ensino/aprendizagem e colaborando com a prática do professor.

³⁰ Apêndice 2 (Pesquisa Exploratória A)

CAPÍTULO 4

NA VOZ DOS COORDENADORES PEDAGÓGICOS: A FORMAÇÃO EM SERVIÇO PRATICADA NA ESCOLA

O CP é o maestro. Eu não preciso ter resposta para tudo, mas eu tenho que enxergar essa escola, investir em dois pontos importantes: a minha formação de CP e a do professor da escola. (CP1)

O presente capítulo tem por finalidade apresentar a análise e interpretação dos dados coletados na pesquisa, a partir da técnica do Grupo Focal. Pressupus que esse instrumento permitiria captar dados objetivos acerca do objeto investigado, bem como aspectos subjetivos que ajudariam a compor a investigação.

A partir das ideias e posicionamentos manifestados pelos sujeitos, procurei agrupar os dados em categorias, visando perceber as possibilidades formativas da HTP.

Assim, foi possível elencar as seguintes categorias:

1. HTP como espaço de troca de conhecimento.
2. HTP como espaço de escuta.
3. HTP como espaço de formação.

A partir dos dados coletados, analisados e embasados por um referencial teórico previamente selecionado, busquei dar “corpo” à pesquisa e responder a questão-problema: **quais as possibilidades formativas das HTPs para a formação docente em serviço?**

O grupo focal evidenciou o que pensam, falam e fazem os coordenadores nas HTPs que realizam. O diálogo permitiu-me afirmar que esses coordenadores têm clareza de seus competes e atribuições, assim como sabem que abarcam outras funções devido a demandas de ordem administrativa e à estrutura da equipe técnica

nas escolas, muitas vezes com quadro incompleto de funcionários.

Foi revelado um cotidiano tenso que mescla problemas de ordem pedagógica e administrativa. As questões relativas ao trabalho coletivo e ao trabalho pedagógico desencadearam o perfil de um coordenador “polivalente”:

“Eu tô mesmo trabalhando a formação e a autoestima do professor, sinto que eles precisam ser abraçados. Nós estamos em abril e eles dizem que estão muito cansados. O diretor comprou um data show, eu gosto de tecnologia, então as reuniões são sempre com um filminho. Eu tiro uma animação ligada ao que aconteceu na escola naquela semana, sempre relacionada a um fator pedagógico. Eu pesquiso e digo: para não perder o hábito, uma animação. Eles já sabem que vamos discutir avaliação, as necessidades especiais, o relacionamento professor-aluno, os problemas das crianças que são sociais e mentais, maiores que os problemas de aprendizagem que são todos recorrentes de problemas familiares, sociais...”(CP6)

Esses coordenadores demonstraram conviver com a tarefa de formar em serviço e muito mais: dar significado ao papel da escola; fazer evoluir a meta do IDEB para o município; desenvolver o trabalho coletivo; criar mecanismos que atendam os diversos problemas apresentados entre os discentes; e respaldar as necessidades do corpo docente, material e psicologicamente.

Nesse emaranhado de funções, cabe perguntar: qual é a função do coordenador pedagógico? E da HTP?

Para além da formação de professores, Guimarães e Vilella (2000) apontam que o coordenador tem, pelo menos, três níveis de atuação que não se excluem: a resolução de problemas instaurados; a prevenção de situações problemáticas previsíveis e a promoção de situações saudáveis do ponto de vista educativo e socioafetivo.

As vozes dos coordenadores evidenciaram que, entre outros afazeres pedagógicos, a HTP tem sido um espaço de escuta pois:

“Importante também é uma parte da HTP para ouvir o professor. É um momento de desabafo do professor: ele conta as dificuldades, ele passa o que está sentindo da sua classe. Não adianta fazer formação, formação e o professor com aquela cara de desanimado,

cansado. É o momento de injetar energia nesse professor. Senão você não vai conseguir nada. A gente ouve, ouve, ouve... e tenta ajudar. A nossa função além de formação é de suporte pedagógico, psicológico, emocional, energético, tudo. Se o professor não trabalhar, a escola para.” (CP2)

Ouvir tornou-se a palavra de ordem. Ficou evidente que a HTP é um espaço de convergência entre diversos outros espaços que se articulam, e a disponibilidade para ouvir esteve permeando todos os espaços da formação na escola. No entanto, reconhecem os coordenadores que essa escuta não pode restringir-se a queixas pessoais, porque tal desvirtuamento, além de descaracterizar o trabalho docente, confunde vida privada e vida profissional.

Desse modo, a “roda viva” da HTP, descrita pelos coordenadores, pode, metaforicamente falando, comparar-se à Roda Viva cantada por Chico Buarque: *“Tem dias que a gente se sente como quem partiu ou morreu. A gente estancou de repente ou foi o mundo então que cresceu [...]”*

É certo que condições institucionais desfavoráveis facilitam o surgimento de queixas e outras mazelas. Daí a importância do CP preparar-se para lidar com toda sorte de grupo e trabalhar com profissionalismo e coragem, na propaganda Formação em Serviço (HTP), de modo que possa articular ações coletivas de reflexão sobre a prática e a teoria.

4.1- Identificando as possibilidades formativas

Certamente a prática pedagógica com vistas a um trabalho que tenha significado relevante para professores e alunos é um desafio.

Focar a escola como um possível lócus da formação do professor em serviço é algo que vem se dando insistentemente nas diversas redes de ensino e nessa, especificamente, desde o final da década de 1980.

Garcia (1999, p. 19) afirma que o termo formação pode ser entendido como um processo de desenvolvimento e de estruturação da pessoa que se realiza com o duplo efeito de uma maturação interna e de possibilidades de aprendizagem, de experiências dos sujeitos.

Neste sentido, ouvir os coordenadores pedagógicos tornou possível focar um recorte bem específico da pesquisa: o dia a dia da Hora do Trabalho Pedagógico.

Os sujeitos verbalizaram para além de seus afazeres, deixando emergir o perfil de uma profissão em busca de identidade.

Para Placco (2011), a identidade profissional se constrói nas relações de trabalho, na soma da imagem que o profissional tem de si mesmo, nas tarefas que toma para si no dia a dia, das expectativas que as outras pessoas com as quais se relaciona têm acerca de seu desempenho.

Logo, é no exercício das experiências cotidianas que vamos aprendendo e ensinando a ser pessoa, educadora e/ou coordenadora; ou, como adverte Freire (2000, p. 90): “É atuando no mundo que nos fazemos. [...] É aprendendo a razão de ser do objeto que eu produzo conhecimento dele”.

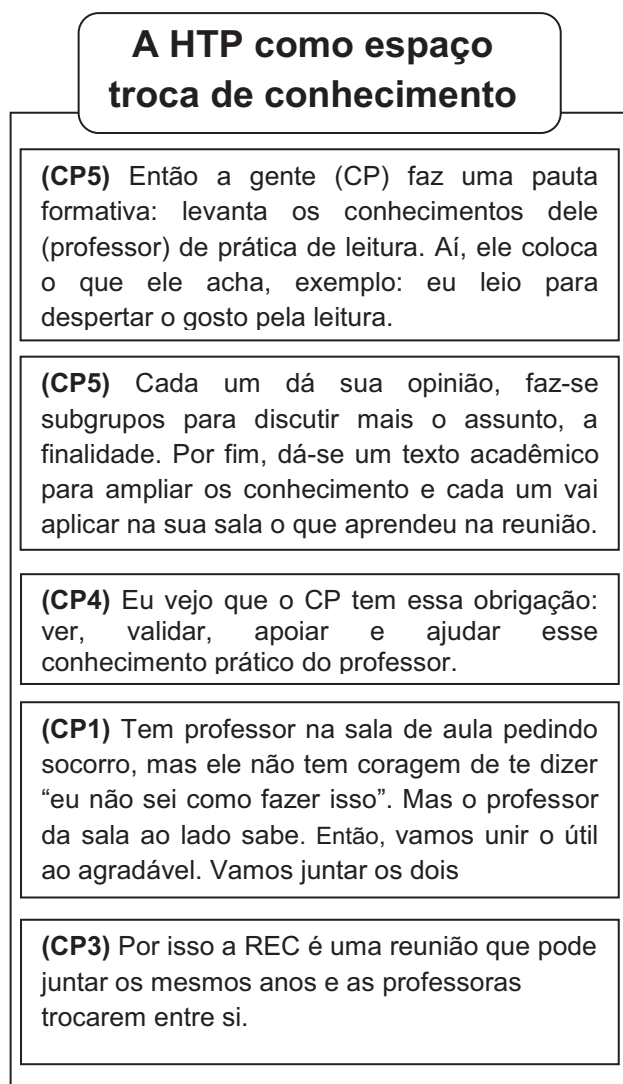
Ao considerar as categorias elencadas, passo, então, a analisá-las:

- **HTP como espaço de troca de conhecimento**

Os coordenadores demonstraram que valorizam a troca de conhecimento entre os pares e a reconhecem como necessidade e possibilidade formativa para o grupo de professores. Nesta pesquisa, os coordenadores atribuem à REC (Reunião de Experiência Compartilhada) o espaço reservado para a troca de conhecimento, e se houver necessidade de continuar a experiência, pode-se prosseguir no dia

seguinte, no horário da RPS (Reunião Pedagógica Semanal).

O quadro a seguir apresenta, de modo sintético, como tem se concretizado essa possibilidade formativa:



A troca de conhecimento/experiência como elemento constituinte da formação em serviço é um elemento que vem se consolidando e adentra o terreno do trabalho coletivo quando se quer discutir teoria e prática. A esse respeito, Almeida (2005, p. 13) menciona que:

Nesses momentos de convivência, por meio de estudos e trocas é que produzimos respostas aos problemas presentes no processo ensino-aprendizagem e também nos desenvolvemos, ao mesmo tempo em que a escola vai se modificando. Isso significa que a formação contínua desenvolvida no interior da escola se constitui

num movimento colaborativo, que precisa ser sustentado por um projeto formulado claramente por todos os envolvidos e ser orientado pelo gosto por aprender, cultivado carinhosamente no trabalho escolar, o que vale para alunos e professores.

Tomando por eixo o pensamento da autora, entendo que a troca não pode, nem deve centrar-se num relato aleatório, desvinculado da realidade escolar e estacionado no senso comum.

Valente (1996, p.13), ao discorrer sobre a troca de experiência de prática pedagógica, esclarece que se faz necessário precisar bem o que significa uma experiência de prática e qual o sentido de trocá-la com o outro.

Para o autor, uma experiência de prática pedagógica é uma ação (ou conjunto de ações) desenvolvida no cotidiano escolar que merece reflexão, justamente por sua possibilidade de apropriação crítica em outros contextos, diferentes daquele em que foi originalmente vivenciada, pois a possibilidade de apropriação crítica é que dá sentido à troca.

Logo, a troca passa a ter sentido quando reafirma, modifica ou transgide a prática do professor. Nesse sentido, o coordenador pode colaborar ofertando bibliografias afins, discutindo procedimentos e sequências didáticas, no intuito de orientar o trabalho dos professores.

Para que a troca de experiência se aproxime da produção de conhecimento sobre a prática pedagógica, Valente (1996, p. 11) adverte que cabe observar:

1. As concepções que o relator tem de ensino, escola e da relação-professor/aluno.
2. A contextualização, como ponto de partida, considerando os elementos da realidade que estão na origem da experiência a ser narrada.
3. A descrição dos cuidados, dos passos que envolveram a experiência dos atores e as ações.
4. A identificação dos elementos positivos e negativos envolvidos na experiência, tais como: colaborações, superações, dificuldades, barreiras, enfim, todos os elementos que favoreceram ou dificultaram o trabalho.
5. A avaliação da experiência pedagógica, ponderando sobre o que permanece e o que muda no trabalho, com essa experiência.

Tais colocações ajudam a compor o trabalho do coordenador na intenção de conhecer, articular e valorizar o trabalho docente da sua escola, pois segundo o CP4: *“Eu vejo que o CP tem essa obrigação: ver, validar, apoiar e ajudar esse conhecimento prático do professor.”*

- **HTP como espaço de escuta**

A impressão inicial que tive, a partir das falas dos coordenadores, era de um HTP que nega o espaço de formação, que o rejeita frente à necessidade de desabafar as mazelas enfrentadas no dia a dia do professor.

Cheguei a suspeitar que se tratasse de uma HTP dividida em dois momentos: do “fala professor”, envolvendo reclamações e queixas diversas, e do “fala coordenador”, tentativa de propor/mobilizar a formação docente em serviço.

Essas duas facetas da HTP dominaram o início das discussões do grupo. No entanto, os sujeitos pesquisados foram focando, no decorrer do diálogo, que esse comportamento dos professores funcionava como um prólogo para o início da reunião, agindo, na melhor das intenções, como uma bússola para o coordenador pensar a formação, ajustar a pauta, conforme expõe o CP6 e o CP3 no quadro a seguir:

A HTP como espaço de escuta

(CP2) Importante também é uma parte do HTP para ouvir o professor... É um momento de desabafo do professor. Ele conta as dificuldades, ele passa o que está sentindo da sua classe. É um momento até de motivar o professor.

(CP6) E o professor está muito perdido, ouvi-lo é muito importante porque é através da fala dele que na próxima semana eu vou trazer alguma coisa para aumentar a autoestima e fundamentar teoricamente também.

(CP3) como o CP2 falou, no primeiro momento eu só escuto. Eu chego e elas reclamam: falam, falam, falam... aí depois que elas falam bastante, eu me coloco. O que eu consigo gerenciar e pensar eu falo na hora, senão eu digo: gente, eu vou ter que estudar.

(CP3) Eu tinha uma notícia boa, da professora do contraturno mas no primeiro momento eu tive que ouvir, ouvir...

(CP2) A gente ouve, ouve, ouve... e tenta ajudar. A nossa função além de formação é de suporte pedagógico, psicológico, emocional, energético, tudo. Se o professor não trabalhar a escola para

Penso que esta questão do “ouvir” é significativa quando colabora para o desenvolvimento profissional dos professores, do contrário leva a uma descrença da HTP. O artigo de Bruno e Christov (2001), sobre as reuniões na escola como oportunidades de comunicação e saber, revelou, entre outras coisas, que os professores só querem lamentar sobre os problemas com as classes de alunos. Para as autoras, a transformação das reuniões que acontecem na escola, em espaços de reflexão e produção de saberes sobre a docência, exige uma metodologia proposta e dirigida pelo coordenador pedagógico, cuja liderança é

essencial para que as reuniões não assumam a condição de Horário de Trabalho Perdido.

Vasconcelos (2002, p.125) considera que a reunião só tem sentido se os educadores e a escola estiverem em busca da concretização de uma proposta, se houver um compromisso com uma utopia, um desejo, um projeto. Por isso, a estruturação das reuniões deve corresponder a um desejo, a uma necessidade do grupo, para não ser algo meramente formal.

Para os coordenadores sujeitos desta pesquisa, “Ouvir permite a troca” (CP3), “permite saber quem é esse grupo com quem se trabalha” (CP4) e, segundo Almeida (2001, p. 80): “Ouvir-falar é sempre via de mão dupla – formando e formador são parceiros num diálogo constante”.

A autora, ao citar Scheibe (1984, p. 10), acrescenta:

Quando alguém é ouvido (e compreendido), isso traz uma mudança na percepção de si mesmo, por sentir-se valorizado e aceito. E, por sentir-se valorizado e aceito, pode apresentar-se ao outro sem medo, sem constrangimentos. Por isso, a relação empática está intimamente ligada à construção da identidade, pois a identidade é percebida quando o próprio eu é apresentado a outro.

Essa relação empática, mencionada na citação, ajuda a compor e promover o espaço/tempo da HTP, pois a dimensão relacional é um elemento que ajuda a viabilizar a formação docente.

• HTP como espaço de formação

A ideia da formação como elemento de sustentação do trabalho docente na escola surgiu polarizada entre os coordenadores:

“[...] meu foco no HTP é a formação de professores.” CP1

“Não adianta fazer formação, formação e o professor, às vezes, com aquela cara de desanimado, cansado.” CP2

A formação evidenciou ser o “guarda-chuva” que abriga a HTP como espaço

de troca de conhecimento e de escuta. Os coordenadores deixaram transparecer que o processo de formação traz embutido em si a troca e a escuta, mas quando questionam se toda HTP deve ser formação, deixam escapar a dúvida de que “trocar e ouvir” pressupõe formar.

A HTP como espaço de formação

(CP4) Você vê que em uma terça-feira stressante, que eles tiveram mil problemas, você vai chegar com uma formação? Não adianta nada.

(CP1) Eu já discordo quando ela diz que você vai chegar, fazer uma formação e eles (professores) estão cansados. Eu acho que é exatamente o contrário, por que meu foco no HTP é a formação de professores.

(CP1) Mas muita formação. Eu já tenho programado dezoito formações para 2011. Duas delas com uma professora da SEDUC e as outras com os próprios professores da escola.

(CP1) É claro que 100% do HTP não é para isso (formação), mas na parte de formação de professores está sendo bem produtivo na minha escola.

(CP1) ...os professores do 3º ano estão tendo uma formação em Matemática (Didática da Matemática). Lá na escola, a professora que está cursando, tá passando para as demais o que ela está aprendendo.

(CP5) A formação de professores está deixando muito a desejar. Além disso, muitas vezes o embasamento teórico não é traduzido numa prática produtiva.

(CP5) Quando a gente (CP) vai fazer uma formação na RAP, já tem que estar planejada para tal. Então existe as pautas formativas; quando não dá tempo para terminar o assunto na terça-feira, a gente continua na quarta-feira que é a REC.

(CP2) Não adianta fazer formação, formação e o professor, às vezes, com aquela cara, desanimado, cansado.

(CP6) Eu tô mesmo trabalhando a formação e a autoestima do professor. Eu sinto que eles precisam ser abraçados, acarinhados.

No conjunto dos dados manifestados pelos sujeitos, a formação se coloca como um grande desafio que tramita entre os limites e as possibilidades da formação em serviço, e estas, por sua vez, revezam-se entre temporalidade cronológica (tempo relógio) e necessidade kairológica (tempo vivencial).

Essa correlação de forças converge para a necessidade do redimensionamento do espaço/tempo da HTP, de modo a consolidar as possibilidades formativas para a formação docente em serviço.

Os sujeitos da pesquisa ressaltaram que não há como desconsiderar o olhar

sobre a temporalidade inerente à HTP, pois, para eles, é essa temporalidade que dá movimento à formação em serviço, garantindo o desenvolvimento das possibilidades formativas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa objetivou, sobretudo, investigar as possibilidades formativas da Hora do Trabalho Pedagógico (HTP) desenvolvida na Rede Municipal de Santos pelos coordenadores pedagógicos, sujeitos da investigação.

Não se trata de uma opção aleatória, já mencionei e repito com orgulho: a formação contínua foi o espaço que serviu de referência para o aprimoramento de minha prática, que aguçou minhas reflexões em torno da formação em serviço e, hoje, colabora na realização desta investigação. Investigar a HTP é como fazer um recorte da minha própria vida profissional, um compromisso pessoal que foi sendo assumido em cada atitude, cada participação que tive nos momentos das diversas HTPs que vivenciei.

Logo, debruçar-me sobre essa realidade de maneira científica, visando abstrair os fenômenos que a cerca requereu:

- Desejo de pesquisar: uma ideia/tema.
- Seleção do objeto a ser investigado.
- Levantamento bibliográfico.
- Formulação do problema de pesquisa.
- Objetivos.
- Escolha do campo a ser investigado e seus sujeitos.

- Definição por um método.
- Seleção e/ou elaboração dos instrumentos para coleta de dados.
- Preparação dos dados para análise.
- Análise.
- Elaboração do relatório de pesquisa.

Do âmago desse processo investigativo, emergiu a questão problema: quais as possibilidades formativas da HTP para a formação docente em serviço? Essa questão, por sua vez, exigiu outros questionamentos: como tem se desenvolvido a Hora do Trabalho Pedagógico no dia a dia da escola? Qual o perfil organizacional da rede investigada e sua relação com o modelo de formação em serviço desenvolvido? Quais subsídios podem auxiliar no processo reflexivo de se pensar a HTP para a formação em serviço?

Desse modo, a pesquisa qualitativa foi se mostrando como abordagem válida para a investigação, pois, segundo Minayo (2000), “a abordagem qualitativa aprofunda-se no mundo dos significados das ações e das relações humanas, um lado não perceptível e não captável em equações, médias e estatísticas”. (p. 22)

A seleção bibliográfica de referência para esta pesquisa mesclou autores nacionais e internacionais que tratam das questões voltadas à formação contínua em serviço ou fora dele, que focam diretamente o trabalho do coordenador pedagógico e, sobretudo, que discutem esse fazer sob a ótica da reflexividade.

Esses questionamentos foram orientando o processo de busca e reflexão em torno do objeto investigado. O percurso metodológico construído, para e com esta investigação, permitiu conhecer o dia a dia do trabalho do coordenador pedagógico, aproximou as condições em que esse trabalho acontece e colaborou na compreensão da formação em serviço praticada na rede de ensino estudada.

Os dados coletados evidenciaram uma rede municipal de ensino de qualidade, que recruta seus profissionais por meio de concurso público e exige formação específica para os cargos. Uma rede de ensino que possui atendimento em todos os níveis da educação básica.

Em contrapartida, esta pesquisa revelou uma rede que teve sua Hora do Trabalho Pedagógico fragmentada, sobrecarregada por assuntos burocráticos/administrativos que fogem da possibilidade de resolução dos coordenadores e/ou professores.

Frente à fala dos sujeitos da investigação, foi possível compreender que o pedagógico foi perdendo o seu lugar na HTP, foi absorvido pela tensão travada entre os limites e as possibilidades da formação em serviço, conforme expus no capítulo três.

Mais que isso, as verbalizações dos sujeitos propiciaram a seguinte interpretação: na HTP, a formação é o grande pano de fundo que, entre outras possibilidades formativas, manifesta-se sob a forma de troca de experiência. Esta, por sua vez, tem se dado sob a forma de escuta, em que escutar/acolher a fala do professor também produz aprendizagem profissional, além de vínculo com os problemas/soluções enfrentados pela escola e seus sujeitos.

No entanto, essa escuta precisa ser organizada, seguindo uma rotina de reflexão, algo que produza possibilidades de trabalho, de aprendizagem a respeito da escola: seu corpo docente e discente.

Bruno (2001, p. 60) menciona a necessidade de se construir uma metodologia para a HTP que organize o tempo e possibilite a reflexão, de modo que se torne possível uma comunicação que contemple dúvidas, dificuldades,

problemas, acertos erros e descobertas, favorecendo a formação pessoal e profissional.

Os coordenadores, participantes do grupo focal, demonstraram preocupação e comprometimento com o exercício do cargo. Do ponto de vista individual, eles se sentem: *“cada dia aprendendo mais”* (CP2), *“fazendo o possível para dar conta das minhas atribuições”*(CP4) e *“angustiada, uma escola grande com inúmeros problemas. Mas feliz, pois gosto de ser (tentar ser) coordenadora”* (CP3). Do ponto de vista coletivo: *“líder de um time comprometido com a educação e consciente da importância do cargo”* (CP5), *“organizando e planejando com a comunidade escolar o processo ensino/aprendizagem”* (CP1) e *“orientador, mediador, motivador”* (CP6).

Em busca de compreender as possibilidades formativas da HTP, esta pesquisa evidenciou que:

- **Em relação ao tempo da HTP** – o tempo cronológico (quarenta e cinco minutos) destinado à HTP mostrou-se insuficiente para a realização de uma formação adequada que valorize o espaço/tempo da reflexão coletiva. Ficou identificado que isso fragmenta a pauta, principalmente quando a esse tempo agrega-se o tratamento de questões burocráticas que, mesmo sendo necessárias, poderiam ser tratadas de outra forma e em outro momento, não desviando, assim, a HTP de seu papel: promover a educação continuada em serviço.
- **Em relação ao espaço** – ficou explícita a necessidade de que se tenha um recinto adequado e acolhedor para realizar a HTP, uma sala ambiente, pois, muitas vezes, o coordenador fica procurando um lugar vago na escola para acomodar os professores e realizar a reunião. Os coordenadores admitiram que

essa é uma forma de tratar com carinho os professores, respeitá-los e, assim, conquistá-los para o trabalho docente, de modo a produzir espaços e tempos para aprender e ensinar coletivamente.

Em outras palavras, condições institucionais funcionam como um termômetro que confronta limites e possibilidades de uma HTP melhor, que reflete a escola como espaço/tempo de formar e ser formado, oferecendo aos professores sentimento de pertença.

- **Em relação ao trabalho do coordenador** – foi revelado que tem sido um trabalho solitário e angustiante, principalmente nas escolas em que a equipe técnica está desfalcada. No entanto, os coordenadores permanecem na luta, transitando entre as possibilidades e os limites da formação em serviço, entre os atributos legais e reais de um fazer que mescla teoria e prática. Os coordenadores acreditam, sobretudo, na importância de atualizarem-se, continuarem aprendendo para: *“acompanhar o trabalho do professor”* (CP4), *“poder auxiliar no pedagógico da escola”* (CP3), *“desenvolver um trabalho coletivo”* (CP6), *“planejar e desenvolver projetos pedagógicos”* (CP1) e *“resolver problemas administrativos”* (CP2).

Pode-se notar que são prementes nesses coordenadores aspectos que indicam possibilidades de pensar e fazer a HTP, pois ao criar suas matrizes, evidenciam caminhos a percorrer e metodologias a (des)construir. De uma forma ou de outra, eles estão desbravando os caminhos da formação em serviço.

- **Em relação à SEDUC** – os coordenadores aprovam a formação continuada oferecida pela SEDUC e consideram a HTP um espaço/tempo necessário à

formação do professor. Por outro lado, ressentem-se da falta de condições materiais (xerox, impressão), bem como do material humano (professor auxiliar de classe, inspetor, merendeira) e da sobrecarga de afazeres burocráticos. Gostariam também de serem melhor remunerados, de modo que não precisassem acumular dois cargos e trabalhar dez ou doze horas por dia.

A leitura dessa realidade, impõe pensar como superar esses problemas e, se isso é visto e entendido pela instituição (SEDUC) como um problema.

- **Em relação às possibilidades formativas** – os sujeitos desta pesquisa ratificaram que a HTP é o espaço/tempo de formar e ser formado, apontaram que a formação pode se dar a partir da troca de conhecimento e da escuta, considerando esta última a válvula propulsora da formação praticada na HTP. Entendem que para formar e coordenar precisam continuar estudando e, assim, aperfeiçoarem a capacidade de ouvir as pessoas, dialogar com o grupo intervir democrática e solidariamente.

Enfim, ao focar a HTP como espaço/tempo da formação em serviço, busquei considerar a escola como um espaço complexo que requer estar no coletivo de uma profissão e, ora sentir-se incomodada, ora contemplada.

Nesse contexto, a HTP é um espaço/tempo que não está pronto, vai sendo construído, transformado com e pelo coletivo que envolve a instituição escola. As possibilidades formativas vão sendo construídas e aprendidas à medida que a reflexão torna-se condição *sine qua non* de produção de conhecimento tão necessária ao ato de aprender/ensinar sobre o trabalho pedagógico.

Coordenar o pedagógico é mais que cumprir competes instituídos formalmente, é primar pela escola e seus atores construindo coletivamente um modo de ser e fazer educação que responda às necessidades vividas por cada realidade.

Para Libâneo (2002, p. 74), o coordenador pedagógico é um profissional imprescindível. Sua atuação, entre outras, consiste em assegurar às escolas a integração, a articulação do trabalho pedagógico, com destaque para as atividades de formação continuada.

Considero que a importância desta pesquisa e seu compromisso teórico-metodológico é recorrente à escola e às possibilidades formativas que se pode construir com e sobre a formação em serviço.

Desse modo, o mérito da pesquisa não é exclusivamente meu, mas de todos que estiveram comigo, ao longo de duas décadas, ajudando-me a me formar em serviço e a construir reflexões em torno da Hora do Trabalho Pedagógico (HTP).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABDALLA, Maria de Fátima B. **O senso prático de ser e estar na profissão**. São Paulo: Cortez Editora, 2006.
- ALARCÃO, Izabel (org.) **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- ALARCÃO, Izabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 7. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2010.
- ALMEIDA, Laurinda R. A dimensão relacional no processo de formação docente. IN PLACCO, Vera M. N. S. **O coordenador pedagógico e a formação docente**. São Paulo: Loyola, 2001, p. 77- 87.
- ALMEIDA, M. I. de. Formação de professores. IN: BRASIL-MEC-SALTO PARA O FUTURO. TV ESCOLA. **Formação contínua de professores**. Boletim 13, agosto, 2005.
- ANTUNES, Celso. **Manual de técnicas de dinâmica de grupo, de sensibilização, de ludopedagogia**. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.
- ASSMANN, H. Tempo pedagógico: chrónos e kairós na sociedade aprendente. In: **Reencantar a educação: rumo à sociedade aprendente**. Petrópolis: Vozes, 2001. p.189-236.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2009.
- BOGDAN, R. e BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto Editora, 1994.
- BRUNO, Eliane B. G. e CHRISTOV, L. H. S. Reuniões na escola: oportunidade de comunicação e saber. In: PLACCO, Vera M. N. S. **O coordenador pedagógico e a formação docente**. 2. ed. São Paulo: Loyola, 2001, p. 55-62.
- CANDAU, V. Maria (org). **Magistério: construção cotidiana**. 3. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1999.
- CANÁRIO, Rui. **Formação e situações de trabalho**. Porto: Editora, 2003
- CHIZZOTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 7. ed. São Paulo. Cortez Editora, 2005.
- CONTRERAS, José. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.
- CUNHA, Antonio Geraldo da. **Dicionário etimológico da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Lexikon, 4ª ed. 2010.
- DEMAILLY, L. Chantraine. Modelos de formação contínua e estratégia de mudança. In: NÓVOA, António. **Os professores e sua formação**. Temas da Educação 1,1. ed., Lisboa: Dom Quixote, 1995.
- FRANCO, Maria Amélia Santoro e ABDALLA, Maria de Fátima Barbosa. Formação reflexiva de professores: Análise de uma estratégia de supervisão. In: FRANCO, Maria Amélia Santoro (org.). **O lugar do professor na pesquisa educacional**. Santos: Leopoldianum, 2005, p. 97-116.
- FRANCO, Maria Amélia Santoro. Entre a lógica da formação e a lógica das práticas: a mediação dos saberes pedagógicos. **Revista Educação e Pesquisa**, v. 34, n.1

São Paulo, jan/abr de 2008.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Coordenação Pedagógica: uma práxis em busca de sua identidade. **Revista Múltiplas Leituras**, v. 1, n. 1, p. 117-131, jan/jun de 2005. Disponível em: www.metodista.br/revistas-ims. Acesso em: 20/05/2011.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de conteúdo**. 3ª ed. Brasília: Líber Livro Editora, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. 5. ed., São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**: um reencontro com pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Unesp, 2000.

FUSARI, José C., **Formação contínua de educadores**: um estudo de representações de coordenadores pedagógicos da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. 1997. Tese (Doutorado), USP, São Paulo.

FUSARI, José Cerchi e FRANCO, Alexandre de Paula. A formação contínua como um dos elementos organizadores do Projeto Político Pedagógico. IN: BRASIL-MEC-SALTO PARA O FUTURO. TV ESCOLA. **Formação contínua de professores**. Boletim 13, agosto, 2005.

GARCIA, Carlos M. **Formação de professores** - Para uma mudança educativa. Portugal. Ed. Porto, 1999.

GATTI, Bernadete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas**. Brasília: Líber Livro Editora, 2005.

GATTI, Bernadete Angelina. **A construção da Pesquisa em Educação no Brasil**. Brasília: Líber Livro Editora, 2007.

GATTI, Bernadete A. (Coord.) **Professores do Brasil**: impasses e desafios. Brasília: Ed. UNESCO, 2009.

GATTI, Bernadete Angelina e PLACCO, Vera Mª Nigro de S. O coordenador e a formação de professores: intenções e contradições. **Revista Nova Escola**, Ano III, nº 14, jun/jul 2011.

GHEDIN, Evandro, Professor reflexivo: da alienação técnica à autonomia da crítica. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (orgs). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002.

GHEDIN e FRANCO, Introdução, IN PIMENTA, Selma Garrido, GHEDIN, Evandro e FRANCO, Mª Amélia Santoro (orgs), **Pesquisa em educação**: alternativas investigativas com objetos complexos. São Paulo, Loyola, 2006, p. 7 a 24.

GHEDIN, Evandro e LEITE, Yoshie. U. F. **Formação de professores**: caminhos e descaminhos da prática. Brasília: Líber Livro, 2008.

GOOD, Thomas L.; WEINSTEIN, Rhona S. As escolas marcam a diferença: evidências, críticas e novas perspectivas. In: NÓVOA, António (coord.). **As organizações escolares em análise**. 3. ed. Lisboa: Porto Editora, 1999, p. 77-98.

GUIMARÃES, Ana A.; VILLELA, Fábio Camargo B. O professor-coordenador e as atividades de início de ano. In: PLACCO, Vera M. N. S. **O coordenador pedagógico e a formação docente**. 2. ed. São Paulo: Loyola, 2001, p. 37-53.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 2ª Ed. São Paulo: Cortez, 2001

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora?** Novas exigências educacionais e profissão docente. São Paulo: Cortez, 1998.

LIBÂNEO, José Carlos. Ainda as perguntas: o que é pedagogia, quem é o pedagogo, o que deve ser o curso de pedagogia. IN PIMENTA, Selma Garrido (org). **Pedagogia e Pedagogos: caminhos e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 2002, p. 59 a 97.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. Goiânia: Ed. Alternativa, 2004.

LIMA, Licínio C. **A escola como organização educativa: uma abordagem sociológica**. São Paulo: Cortez, 2001.

LIMA, Gomes Paulo; SANTOS, Sandra Mendes dos. **O coordenador pedagógico na educação básica: desafios e perspectivas**. Revista Educação Educere et Educere, v. 2, n.4 Curitiba, jul/dez de 2007.

MINAYO, Mª Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo: Hucitec, Rio de Janeiro: Abrasco, 1999.

MINAYO, Mª Cecília de Souza (Orgs). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2000.

MOROZ, Melania; GIANFALDONI, Mônica. **O processo de pesquisa: iniciação**. 2. ed. Brasília: Liber livro, 2006.

NASCIMENTO, Maria das Graças, A formação continuada dos professores: Modelos, dimensões e problemática In: CANDAU (org), Vera Maria. **Magistério: construção cotidiana**. 3. ed. Rio de Janeiro: Vozes, P. 69-90, 1999.

NÓVOA, António. **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1992.

NÓVOA, António. **Os professores e sua formação**. Temas da Educação 1,1. ed., Lisboa: Dom Quixote, 1995.

NÓVOA, António. Professor se forma na escola. **Revista Nova Escola**. Ano XVI, nº 14, maio, 2001.

PIMENTA, Selma G.; GHEDIN, Evandro (orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002.

PLACCO, Vera Mª Nigro de S. Um profissional em busca de identidade. **Revista Nova Escola**, Ano III, nº 14, jun/jul 2011.

RIOS, Terezinha A. **Ética e Competência**. São Paulo: Cortez, 1993.

RIOS, Terezinha A. **Compreender e Ensinar: Por uma docência da melhor qualidade**. 10. ed., São Paulo: Cortez, 2001.

RODRIGUES, Neidson. **Da mistificação da escola à escola necessária**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1991.

SAMPIERI, Roberto Hernández et all. **Metodologia da pesquisa**. São Paulo:

McGraw-Hill, 3. ed., 2006.

SCHÖN, Donald A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre, Artmed, 2000.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO. **Educação - quatro anos em dados**. Prefeitura Municipal de Santos. 1992.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 10. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2010.

VALENTE, Wagner. A formação em serviço do professor coordenador pedagógico a partir da troca de experiência e como possibilidade para a produção de conhecimento. In: **Caderno de Formação**. São Paulo, 1996.

VASCONCELOS, Celso dos Santos. **Coordenação do trabalho pedagógico: do projeto político ao cotidiano da sala de aula**. São Paulo: Libertad, 2002.

VEIGA, Ilma Passos de Alencastro (org.). Projeto Político-Pedagógico da escola: uma construção coletiva. In VEIGA, Ilma Passos de Alencastro. **Projeto Político-Pedagógico da escola**- uma construção possível. 13. ed. São Paulo: Papirus, 2001.

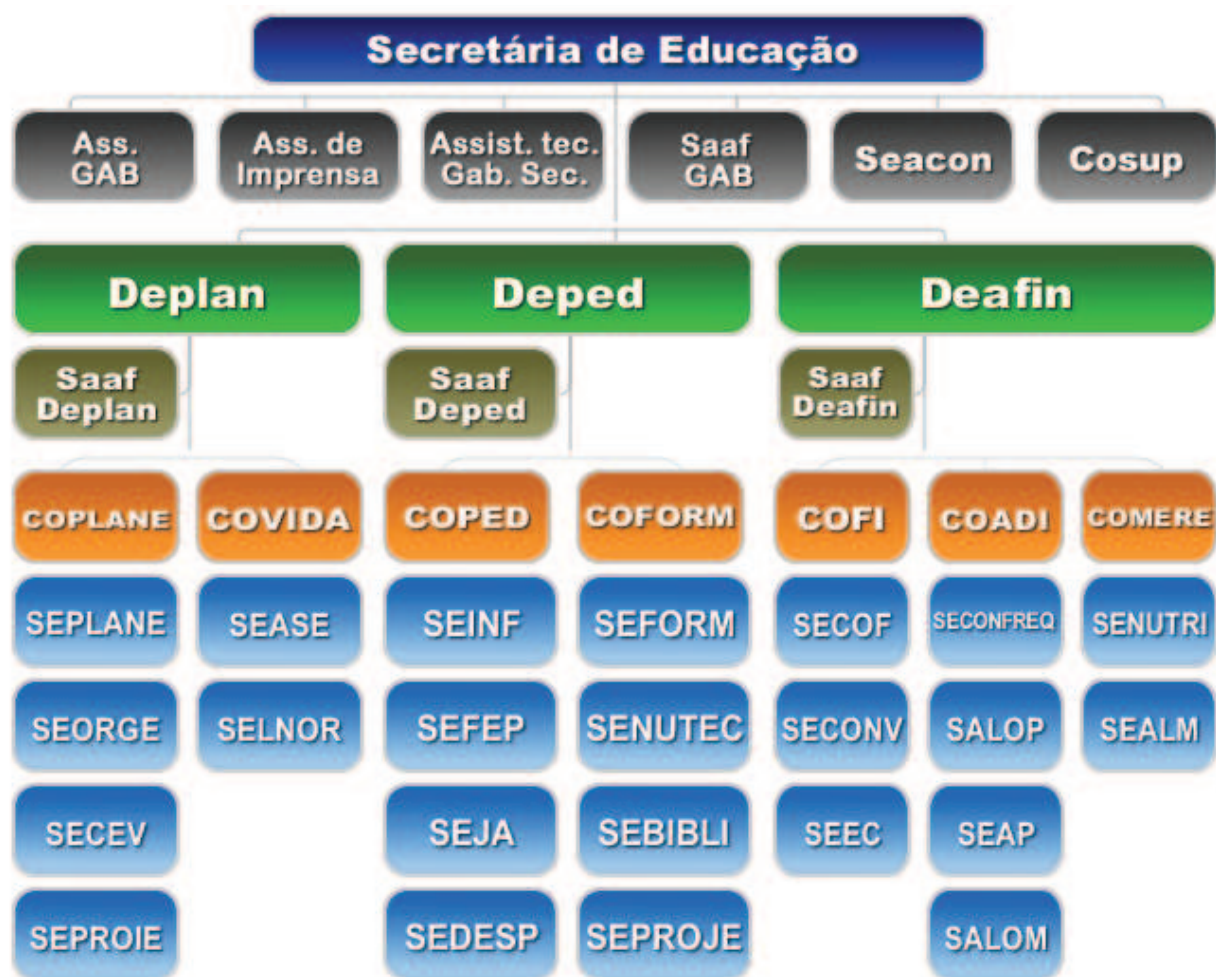
VIANA, Cláudia Pereira. **Magistério paulista e transição democrática: gênero, identidade coletiva e organização docente**. Trabalho apresentado na XVIII Reunião Anual da ANPED, Caxambu, out. 1995.

ANEXOS

ORGANOGRAMA

ANEXO 1

Organograma- Secretaria de Educação de Santos



Fonte: www.santos.sp.gov.br

REGIMENTO ESCOLAR

DAS UNIDADES

MUNICIPAIS DE

ENSINO

ANEXO 2



Prefeitura Municipal de Santos

ESTÂNCIA BALNEÁRIA
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO

Regimento Escolar das Unidades Municipais de Educação



Prefeitura Municipal de Santos

ESTÂNCIA BALNEÁRIA
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO

Regimento Escolar das Unidades Municipais de Educação

Sumário

Título I - Da Identificação

Título II - Dos Objetivos da Educação

Título III – Da Organização Técnico – Administrativa

Capítulo I – Da Estrutura Funcional

Seção I – Da Equipe Técnica

Subseção I – Da Direção

Subseção II – Do Setor Pedagógico

Seção II – Do Núcleo Administrativo e Operacional

Subseção I – Da Secretaria

Subseção II – Da Terapia Ocupacional

Subseção III – Dos Serviços Auxiliares

Seção III – Do Apoio Pedagógico

Subseção I – Da Biblioteca

Subseção II – Do Laboratório de Informática

Subseção III – Dos Ambientes Especiais

Seção IV – Do Corpo Docente Seção V – Dos Monitores

Título IV – Da Organização da Vida Escolar

Capítulo I - Dos Objetivos dos Cursos

Seção I - Da Educação Infantil

Seção II – Do Ensino Fundamental

Subseção I – Da Educação de Jovens e Adultos

Subseção II – Da Educação Especial

Seção III – Da Educação Profissional

Capítulo II – Dos Níveis Escolares e das Modalidades de Educação e Ensino

Seção I – Da Educação Básica

Subseção I – Do Curso de Educação de Jovens e Adultos

Subseção II – Da Educação Espec

Seção II – Da Educação Profissional

Capítulo III – Do Currículo

Capítulo IV – Da Proposta Pedagógica e Plano Escolar

Capítulo V – Do Agrupamento de Alunos

Seção I - Da Educação Infantil

Seção II – Do Ensino Fundamental

Subseção I – Da Educação de Jovens e Adultos

Subseção II – Da Educação Especial





Prefeitura Municipal de Santos

ESTÂNCIA BALNEÁRIA
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO

Regimento Escolar das Unidades Municipais de Educação

Seção III – Da Educação Profissional

Capítulo VI – Da Avaliação Processual

Seção I – Da Educação Infantil

Seção II – Do Ensino Fundamental

Subseção I – Da Educação de Jovens e Adultos

Subseção II – Da Educação Especial

Seção III – Da Educação Profissional

Capítulo VII – Da Promoção

Seção I – Do Ensino Fundamental

Subseção I – Da Educação Especial

Seção II – Da Educação Profissional

Capítulo VIII – Da Frequência e Compensação de Ausência

Capítulo IX – Do Conselho de Classe

Capítulo X – Da Classificação e Reclassificação

Capítulo XI – Da Matrícula

Capítulo XII – Da Transferência

Título V – Dos Direitos e Deveres dos Participantes do Processo Educativo

Capítulo I – Dos Profissionais que atuam nas Unidades Municipais de Educação

Capítulo II – Do Corpo Docente

Capítulo III – Dos Pais de Alunos ou de seus responsáveis

Capítulo IV – Das Sanções

Título VI – Da Gestão

Capítulo I – Dos Princípios

Seção I – Do Conselho de Escola

Seção II – Da Associação de Pais e Mestres

Título VII – Das Disposições Gerais

TÍTULO I DA IDENTIFICAÇÃO

Artigo 1º - As Unidades Municipais de Educação mantidas pela Prefeitura Municipal de Santos, nos termos da legislação em vigor são administradas pela Secretaria Municipal de Educação, CNPJ nº 58.200.015/0001-83.





Prefeitura Municipal de Santos

ESTÂNCIA BALNEÁRIA
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO

Regimento Escolar das Unidades Municipais de Educação

Artigo 2º - A Secretaria de Educação de Santos mantém Unidades de Ensino que oferecem Educação Infantil, Educação Especial, Ensino Fundamental e Educação Profissional.

Artigo 3º - As Unidades de Ensino denominam-se "Unidade Municipal de Educação", acrescidas de seu onomástico.

§ 1º - A Unidade de Ensino de educação especial denomina-se "Unidade Municipal de Educação Especial", acrescida de seu onomástico.

§ 2º - A Unidade de Ensino de educação profissional denomina-se "Unidade Municipal de Educação Profissional", acrescida de seu onomástico.

Artigo 4º - As Unidades Municipais de Educação são regidas por este Regimento Escolar com base nos dispositivos constitucionais vigentes, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, no Estatuto da Criança e do Adolescente Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 e nas demais disposições legais.

TÍTULO II DOS OBJETIVOS DA EDUCAÇÃO

Artigo 5º - A educação escolar, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para a cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Artigo 6º - As Unidades Municipais de Educação têm por finalidade proporcionar ao educando aprendizagens necessárias ao desenvolvimento de suas potencialidades para sua formação e prosseguimento de estudos.

TÍTULO III DA ORGANIZAÇÃO TÉCNICO-ADMINISTRATIVA

CAPÍTULO I DA ESTRUTURA FUNCIONAL

Artigo 7º - As Unidades Municipais de Educação possuem a seguinte estrutura funcional:

- I – equipe técnica;
- II – núcleo administrativo e operacional;
- III – apoio pedagógico;
- IV – corpo docente;
- V – corpo de monitores.

§ 1º - O inciso V deste artigo refere-se exclusivamente às Unidades Municipais de Educação que atendem crianças de zero a três anos.

§ 2º - A Unidade Municipal de Educação Especial contará com uma equipe escolar composta por Equipe Técnica e Terapeuta Ocupacional.

SEÇÃO I DA EQUIPE TÉCNICA

Artigo 8º - A equipe técnica, da qual fazem parte a direção e o setor pedagógico, será gerenciada pelo Diretor de Escola e tem por objetivo a organização técnico-administrativa e a integração de todos os segmentos envolvidos na elaboração e execução da proposta pedagógica.





Prefeitura Municipal de Santos

ESTÂNCIA BALNEÁRIA
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO

Regimento Escolar das Unidades Municipais de Educação

SUBSEÇÃO I DA DIREÇÃO

Artigo 9º - A direção é o centro executivo que preside todas as atividades de planejamento, organização, coordenação, avaliação e integração no âmbito da Unidade Municipal de Educação e as articulações com a comunidade.

Parágrafo único - Em todos os períodos de funcionamento da Unidade Municipal de Educação deverá estar presente um membro da direção.

Artigo 10 - Integram a direção das Unidades Municipais de Educação o Diretor de Escola e o Assistente de Direção.

Artigo 11 - São atribuições do Diretor:

- I – representar oficialmente a Unidade Municipal de Educação perante entidades, órgãos governamentais e outros;
- II – assegurar o cumprimento da legislação em vigor e determinações legais das autoridades competentes;
- III – presidir e gerenciar as atividades escolares e instituições complementares, responsabilizando-se por seu funcionamento;
- IV – garantir a implementação e o cumprimento das diretrizes da Secretaria de Educação e atender suas convocações e/ou solicitações;
- V – coordenar a elaboração coletiva da proposta pedagógica da Unidade Municipal de Educação, assegurando sua implementação, bem como os mecanismos de acompanhamento e avaliação;
- VI – analisar os resultados das avaliações e coordenar ações que visem a melhoria da qualidade de ensino;
- VII – responsabilizar-se pelas reuniões de equipe técnica e equipe escolar elaborando e discutindo as pautas de reuniões semanais, garantindo a operacionalização das ações;
- VIII – coordenar as reuniões pedagógicas semanais;
- IX – presidir as reuniões de Conselho de Classe estabelecidas em calendário escolar, bem como aquelas que se fizerem necessárias no decorrer do ano letivo;
- X – convocar e presidir as reuniões com o corpo docente, corpo de monitores, núcleo administrativo e operacional e instituições auxiliares;
- XI – garantir o cumprimento do calendário escolar;
- XII – articular a integração da Unidade Municipal de Educação com as famílias e a comunidade;
- XIII – garantir informações aos pais e responsáveis sobre a frequência, avaliação e processo de aprendizagem;
- XIV – comunicar ao Conselho Tutelar, por meio de relatórios, os casos de:
 - a) maus tratos;
 - b) omissão dos pais;
 - c) reiteração de faltas injustificadas;
- XV – estabelecer e zelar pelo cumprimento de normas disciplinares do corpo discente, em consonância com as legislações vigentes, deliberadas pelo Conselho de Escola;
- XVI – atribuir classes, aulas e grupos entre docentes e monitores da Unidade Municipal de Educação;
- XVII – estabelecer horários e delegar tarefas inerentes aos profissionais da Unidade Municipal de Educação;
- XVIII – acompanhar diariamente o registro de frequência dos funcionários e encerrá-lo mensalmente;
- XIX – aprovar escala de férias do quadro de pessoal sem comprometer o atendimento e a organização da Unidade Municipal de Educação;
- XX – responsabilizar os profissionais que não atendam ao disposto neste regimento e na legislação vigente, registrando ocorrências em livro próprio e encaminhando ao Supervisor de Ensino;
- XXI – assinar e conferir todos os documentos expedidos pela Unidade Municipal de Educação;
- XXII – garantir a legalidade, a regularidade e a autenticidade da vida escolar dos alunos;

Sinice
**REGIMENTO
APROVADO**



Prefeitura Municipal de Santos

ESTÂNCIA BALNEÁRIA
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO

Regimento Escolar das Unidades Municipais de Educação

XXIII – deliberar sobre a criação e supressão de classes, bem como acomodação da demanda;
XXIV – autorizar as matrículas e transferências de alunos;
XXV – autorizar o cancelamento de matrícula quando não houver o retorno do aluno à Unidade Municipal de Educação após os procedimentos de reintegração;
XXVI – encaminhar à Secretaria de Educação relação nominal dos alunos que apresentarem cinquenta por cento de ausências do percentual permitido por lei;
XXVII – assegurar a utilização adequada do espaço físico, do material escolar e didático;
XXVIII – assegurar a conservação do patrimônio público e bens da Unidade Municipal de Educação, providenciando a manutenção necessária;
XXIX – deliberar sobre processos e petições no âmbito de sua competência ou remetê-los devidamente informados, a quem de direito, dentro dos prazos legais.

Artigo 12 - São atribuições do Assistente de Direção:

- I – responsabilizar-se pela Unidade Municipal de Educação nos horários não compatíveis com o do Diretor e em seus impedimentos legais;
- II – assessorar o Diretor em suas atividades diárias;
- III – organizar os registros dos resultados do processo de avaliação;
- IV – participar, secretariar e lavrar atas de reuniões;
- V – participar da elaboração e execução do plano escolar e proposta pedagógica;
- VI – executar as tarefas delegadas pelo Diretor da Unidade Municipal de Educação, no âmbito de sua atuação.

SUBSEÇÃO II DO SETOR PEDAGÓGICO

Artigo 13 - O setor pedagógico manterá a unidade e a continuidade do processo educativo, criando condições para a consecução dos objetivos da proposta pedagógica.

Artigo 14 - Integram o setor pedagógico o Coordenador Pedagógico e o Orientador Educacional.

Artigo 15 - São atribuições conjuntas do Coordenador Pedagógico e do Orientador Educacional:

- I – participar com a direção na elaboração coletiva do plano escolar e proposta pedagógica;
- II – acompanhar o desenvolvimento do processo educativo em todos os períodos de funcionamento da Unidade Municipal de Educação;
- III – caracterizar o grupo de docentes e monitores;
- IV – coordenar a participação de docentes e monitores no processo de avaliação, sistematizando dados e propondo replanejamento de ações;
- V – participar das reuniões pedagógicas, reuniões de pais e mestres, de colegiados quando eleitos e outras por designação do Diretor;
- VI – coordenar as reuniões de monitores e as de aperfeiçoamento profissional;
- VII – garantir que as reuniões de aperfeiçoamento profissional sejam destinadas a estudo, discussão e propostas de âmbito pedagógico;
- VIII – observar a sistemática de salas/classes visando o acompanhamento do processo de aprendizagem;
- IX – participar das reuniões de Conselho de Classe, garantindo a análise criteriosa do processo educativo, subsidiando o corpo docente;
- X – participar das reuniões com a equipe escolar.

Artigo 16 - São atribuições específicas do Coordenador Pedagógico:

- I – liderar a dinâmica do processo de aprendizagem promovendo a implantação e o desenvolvimento da proposta pedagógica;
- II – acompanhar o desenvolvimento do plano de curso;
- III – articular a integração dos componentes curriculares, promovendo a interdisciplinaridade e a implantação de projetos;

Santos
**REGIMENTO
APROVADO**



Prefeitura Municipal de Santos

ESTÂNCIA BALNEÁRIA
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO

Regimento Escolar das Unidades Municipais de Educação

IV – planejar, orientar e avaliar periodicamente com a equipe de docentes, o processo de aprendizagem e de recuperação;
V – coordenar os processos de classificação e reclassificação;
VI – orientar e acompanhar o processo de compensação de ausências;
VII – garantir a adequada utilização de recursos didáticos e materiais pedagógicos;
VIII – acompanhar e orientar os registros do processo educativo;
IX – organizar e acompanhar a utilização da biblioteca, laboratórios e ambientes especiais;
X – organizar as oficinas pedagógicas e profissionalizantes;
XI – executar as tarefas delegadas pelo Diretor da Unidade Municipal de Educação, no âmbito de sua atuação.

Artigo 17 - São atribuições específicas do Orientador Educacional:

I – analisar as causas do baixo rendimento dos alunos considerando os fatores ambientais, familiares e pedagógicos, propondo encaminhamentos;
II – detectar e acompanhar os casos de alunos que necessitem de intervenção, encaminhando-os aos serviços competentes;
III – detectar continuamente frequência irregular e faltas consecutivas, promovendo o processo de reintegração dos alunos;
IV – convocar os responsáveis pelos alunos, sempre que necessário, visando o acompanhamento do processo educativo;
V – manter atualizada e arquivada a documentação dos alunos atendidos pelo serviço de orientação educacional;
VI – promover e incentivar o desenvolvimento de atividades visando a integração escola-família-comunidade;
VII – divulgar os serviços disponíveis na comunidade que possam beneficiar o aluno;
VIII – inserir os alunos oriundos de famílias de baixa renda em programas assistenciais ou instituições auxiliares;
IX – coordenar, junto à direção, reuniões com funcionários, visando melhor desempenho nas relações de trabalho;
X – executar as tarefas delegadas pelo Diretor da Unidade de Ensino, no âmbito de sua atuação.

SEÇÃO II DO NÚCLEO ADMINISTRATIVO E OPERACIONAL

Artigo 18 - O núcleo administrativo e operacional será responsável pela execução de serviços essenciais ao funcionamento da Unidade Municipal de Educação.

Artigo 19 - Integram o núcleo administrativo e operacional:

I – secretaria;
II – terapia ocupacional;
III – serviços auxiliares.

Parágrafo único: O inciso II refere-se exclusivamente à Unidade Municipal de Educação Especial.

SUBSEÇÃO I DA SECRETARIA

Artigo 20 - A secretaria é o órgão administrativo encarregado do serviço de escrituração escolar, de pessoal, de arquivo, da emissão e recepção de documentos relativos à Unidade Municipal de Educação.

Artigo 21 - O Secretário de Unidade Escolar é o responsável pelo funcionamento e expediente da secretaria, podendo ser auxiliado em suas tarefas por funcionário





Prefeitura Municipal de Santos

ESTÂNCIA BALNEÁRIA
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO

Regimento Escolar das Unidades Municipais de Educação

qualificado.

Artigo 22 - São atribuições do Secretário de Unidade Escolar:

- I – organizar arquivos, assegurando a preservação de documentos pertinentes a vida escolar dos alunos e do quadro de pessoal;
- II – conhecer e coligar toda legislação escolar vigente;
- III – escriturar e expedir correspondências e documentações oficiais, mediante apreciação do Diretor, obedecendo a prazos legais;
- IV – articular-se com a direção para que, nos prazos previstos, sejam fornecidos todos os resultados escolares referentes as programações regulares e especiais;
- V – responsabilizar-se pela escrituração e expedição de documentos escolares, bem como dar autenticidade pela aposição de assinaturas com o Diretor;
- VI - conhecer e utilizar os recursos tecnológicos disponíveis;
- VII - manter atualizada toda documentação escolar;
- VIII - executar tarefas delegadas pelo Diretor da Unidade Municipal de Educação, no âmbito de sua atuação.

Artigo 23 - A secretaria deverá manter atualizados e arquivados os seguintes documentos:

- I – protocolo;
- II – inventário da Unidade Municipal de Educação;
- III – legislação escolar;
- IV – controle e frequência de pessoal;
- V – termos de visita de autoridades;
- VI – regimento e plano escolar;
- VII – correspondências expedidas e recebidas;
- VIII – registro de reuniões;
- IX – registro de eliminação de papéis;
- X – assentamento de pessoal;
- XI – matrículas, frequência e resultados de avaliações dos alunos;
- XII – histórico escolar;
- XIII - cadastro de concluintes;

- XIV – prontuários de funcionários e alunos;
- XV – alunado;
- XVI - outros documentos.

SUBSEÇÃO II DA TERAPIA OCUPACIONAL

Artigo 24 - O serviço de terapia ocupacional tem por objetivo orientar a participação dos alunos com necessidades educacionais especiais em atividades que facilitem a aprendizagem de suas habilidades, competências e funções essenciais a sua inserção na vida escolar e comunitária.

Artigo 25 - São atribuições do Terapeuta Ocupacional:

- I – propiciar aos alunos atividades específicas para restaurar, fortalecer e desenvolver a capacidade de aprendizagem das habilidades e funções essenciais necessárias à adaptação e produtividade no cotidiano;
- II – desenvolver atividades que visem a construção da autonomia e independência;
- III – acompanhar o setor pedagógico e os trabalhos de técnicos e professores de oficinas pedagógicas e profissionalizantes;
- IV – participar do processo de sondagem de aptidões dos alunos e de sua avaliação bimestral com o pessoal técnico e docente;
- V – elaborar e aplicar processos de triagem para encaminhamento dos alunos às oficinas profissionalizantes;
- VI – propor formas de avaliação e registro do desempenho dos alunos visando a





Prefeitura Municipal de Santos

ESTÂNCIA BALNEÁRIA
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO

Regimento Escolar das Unidades Municipais de Educação

adequação do seu potencial e interesse;

VII – propor formas de adaptação de atividades, adequação de ambientes e instrumentos, proporcionando aos alunos melhores condições de desempenho;

VIII – executar as tarefas delegadas pelo Diretor da Unidade Municipal de Educação, no âmbito de sua atuação.

SUBSEÇÃO III DOS SERVIÇOS AUXILIARES

Artigo 26 - Integram os serviços auxiliares:

I – inspetor de alunos;

II – ajudante geral;

III – cozinheiro e/ou merendeira.

Artigo 27 - São atribuições do Inspetor de Alunos:

I – observar os alunos em todas as dependências da Unidade Municipal de Educação, zelando pelo seu bem estar, orientando-os no cumprimento das normas de conduta e organizando os grupos nos jogos e brincadeiras;

II – acompanhar os alunos na entrada, saída, nos intervalos de aulas, recreios e ônibus escolar;

III – zelar pela disciplina dos alunos nas áreas de circulação da Unidade Municipal de Educação;

IV – atender as solicitações da direção e professores pertinentes ao trabalho pedagógico;

V – verificar o estado geral das salas antes e depois das aulas, comunicando à direção quaisquer irregularidades;

VI – informar à direção e orientação educacional sobre a conduta dos alunos, comunicando ocorrências;

VII – colaborar na divulgação de avisos e instruções de interesse da direção;

VIII – colaborar na execução de atividades cívicas, sociais, culturais e trabalhos curriculares complementares;

IX – executar as tarefas delegadas pelo Diretor da Unidade Municipal de Educação, no âmbito de sua atuação.

Artigo 28 - São atribuições do Ajudante Geral:

I – executar tarefas de limpeza interna e externa do prédio, dependências, instalações, mobiliário e utensílios;

II – executar pequenos reparos em instalações, mobiliários, utensílios e similares;

III – auxiliar na organização da Unidade Municipal de Educação;

IV – auxiliar os alunos na higiene pessoal, quando necessário;

V – executar as tarefas destinadas à lavanderia;

VI – executar as tarefas delegadas pelo Diretor da Unidade Municipal de Educação, no âmbito de sua atuação.

Artigo 29 - São atribuições do Cozinheiro e/ou Merendeira:

I – preparar as refeições para os horários pré-fixados pela direção;

II – anotar a entrada e saída de gêneros alimentícios, diariamente, através de fichas de controle de estoque e o saldo na planilha mensal;

III – conferir recibos e notas quando do recebimento de gêneros perecíveis ou estocáveis, desde que delegado pelo responsável da Unidade Municipal de Educação, comunicando à direção eventuais alterações nas características dos produtos;

IV – obedecer aos cardápios estabelecidos;

V – adequar o cardápio na falta de gêneros alimentícios, notificando à direção;

VI – proporcionar aos alunos a formação de hábitos saudáveis e boas maneiras ao servir as refeições;

VII – preparar o café a ser servido aos funcionários da Unidade Municipal de Educação;

VIII – executar as normas de estocagem e congelamento conforme orientações do Nutricionista;

Sanc.
**REGIMENTO
APROVADO**



Prefeitura Municipal de Santos

ESTÂNCIA BALNEÁRIA
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO

Regimento Escolar das Unidades Municipais de Educação

IX – efetuar a higienização e a manutenção da limpeza de todos os equipamentos, utensílios, bancadas e área da cozinha e despensa;
X – respeitar as normas de higiene pessoal, ética profissional emanadas pela Secretaria de Educação, bem como as normas de higiene e segurança da Secretaria de Saúde;
XI – anotar o número de refeições servidas diariamente e o seu total na planilha mensal;
XII – executar as tarefas delegadas pelo Diretor da Unidade Municipal de Educação, no âmbito de sua atuação.

SEÇÃO III DO APOIO PEDAGÓGICO

Artigo 30 - O apoio pedagógico compreende os ambientes e espaços que favorecem a aprendizagem dos alunos.

Artigo 31 - Integram o apoio pedagógico:

- I – biblioteca;
- II – laboratório de informática;
- III - ambientes especiais.

SUBSEÇÃO I DA BIBLIOTECA

Artigo 32 - A biblioteca é o local onde se estimula a pesquisa e se incentiva a leitura, devendo ser organizada de forma a atender as necessidades de toda a comunidade escolar.

§ 1º - A biblioteca deverá atender aos alunos em todos os períodos de funcionamento da Unidade Municipal de Educação.

§ 2º - A biblioteca será organizada por um Bibliotecário em conjunto com o Auxiliar Bibliotecário.

Artigo 33 - São atribuições do Auxiliar Bibliotecário:

- I – elaborar e executar a programação das atividades da biblioteca, mantendo-a articulada com o plano de trabalho da equipe técnica e dos docentes;
- II – assegurar o funcionamento da biblioteca organizando e mantendo atualizados:
 - a) acervo de livros, mapas e outras fontes de acesso à cultura;
 - b) fichas dos alunos;
 - c) coleção de recortes de jornais e de revistas para consulta;
- III – conservar, recuperar e executar pequenos reparos em materiais bibliográficos;
- IV – efetuar empréstimo de publicações e controlar sua devolução;
- V – orientar os alunos na pesquisa bibliográfica e na escolha de livros, incentivando-os à leitura, por meio de atividades tais como: contação de histórias, fantoches, peças teatrais e outras atividades afins;
- VI – propor o enriquecimento de acervo a partir das necessidades indicadas pela equipe técnica e docentes;
- VII – selecionar e cadastrar livros recebidos por meio de doação;
- VIII – manter o controle e avaliação das atividades realizadas, apresentando relatório à direção;
- IX – participar da elaboração da proposta pedagógica com a equipe técnica;
- X – cadastrar, controlar, distribuir e recolher os livros didáticos;
- XI – conhecer e utilizar os recursos tecnológicos disponíveis;
- XII – executar as tarefas delegadas pelo Diretor da Unidade Municipal de Educação, no âmbito de sua atuação.

SUBSEÇÃO II DO LABORATÓRIO DE INFORMÁTICA

Artigo 34 - O laboratório de informática é um espaço destinado exclusivamente ao





Prefeitura Municipal de Santos

ESTÂNCIA BALNEÁRIA
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO

Regimento Escolar das Unidades Municipais de Educação

trabalho dos docentes e discentes, possibilitando diferentes abordagens do conhecimento.

SUBSEÇÃO III DOS AMBIENTES ESPECIAIS

Artigo 35 - Os ambientes especiais são espaços diversos destinados ao trabalho dos docentes e discentes, disponibilizando recursos para atender as necessidades da comunidade escolar.

Parágrafo único: Os ambientes especiais referidos no caput deste artigo deverão estar à disposição dos professores e alunos em todos os períodos de funcionamento da Unidade Municipal de Educação.

SEÇÃO IV DO CORPO DOCENTE

Artigo 36 - Os membros do corpo docente, agentes diretos do processo educativo, são os responsáveis pelo desenvolvimento e eficiência do trabalho pedagógico.

Artigo 37 - São atribuições do Professor:

- I – ministrar aulas de acordo com o calendário escolar e sua carga horária e participar dos períodos dedicados ao planejamento e avaliação;
- II – participar da elaboração da proposta pedagógica, integrando-se à filosofia de trabalho da Unidade Municipal de Educação e na conquista dos objetivos a que se propõe;
- III – responsabilizar-se pela elaboração e organização de atividades;
- IV – responsabilizar-se pela segurança dos alunos, disciplina e organização geral da classe;
- V – responsabilizar-se pelos ambientes especiais da Unidade de Ensino, bem como pelo uso e conservação do material didático;
- VI – participar de reuniões, solenidades, congressos, eventos e atividades previstas no calendário escolar ou para as quais for convocado;
- VII – empenhar-se em aperfeiçoar o seu trabalho como docente, mantendo-se atualizado;
- VIII – zelar pela aprendizagem dos alunos, refletindo continuamente sobre sua prática pedagógica e estabelecendo estratégias adequadas para garantir o sucesso dos mesmos;
- IX – elaborar e manter atualizados os registros relativos ao processo educativo;
- X – registrar sistematicamente a frequência dos alunos, notificando à equipe técnica dos casos de faltas consecutivas e frequência irregular;
- XI – responsabilizar-se pelo processo de avaliação e recuperação dos alunos;
- XII – promover a chamada de pais ou responsáveis, conscientizando-os de suas responsabilidades quanto ao acompanhamento do processo educativo;
- XIII – colaborar nas atividades de articulação com as famílias e a comunidade;
- XIV – cumprir integralmente o Plano de Curso estabelecido pela Secretaria de Educação;
- XV – executar as tarefas delegadas pelo Diretor da Unidade Municipal de Educação, no âmbito de sua atuação.

SEÇÃO V DOS MONITORES

Artigo 38 - Os monitores são profissionais responsáveis por educar e cuidar, aplicando práticas educativas e sociais que propiciem e estimulem o desenvolvimento das crianças.

Artigo 39 - São atribuições do Monitor de Creche:

- I – participar da elaboração da proposta pedagógica, integrando-se à filosofia de trabalho da Unidade Municipal de Educação e na conquista dos objetivos a que se propõe;
- II – propiciar brincadeiras e aprendizagens orientadas;
- III – atender as crianças em suas necessidades básicas de higiene e alimentação, por meio de uma relação que possibilite o exercício da autonomia pessoal;

Solene
**REGIMENTO
APROVADO**



Prefeitura Municipal de Santos

ESTÂNCIA BALNEÁRIA
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO

Regimento Escolar das Unidades Municipais de Educação

- IV – responsabilizar-se pela segurança das crianças, organização geral da sala, uso e conservação do material didático;
- V – registrar sistematicamente as atividades propostas, observando o processo de desenvolvimento das crianças;
- VI – registrar diariamente a frequência das crianças, notificando à equipe técnica dos casos de faltas consecutivas e frequência irregular;
- VII – participar de reuniões, solenidades, congressos, eventos e atividades previstas no calendário escolar ou para as quais for convocado;
- VIII – colaborar nas atividades de articulação da Unidade Municipal de Educação com as famílias e a comunidade;
- IX – cumprir integralmente o Plano de Curso estabelecido pela Secretaria de Educação;
- X – executar as tarefas delegadas pelo Diretor da Unidade Municipal de Educação, no âmbito de sua atuação.

Título IV DA ORGANIZAÇÃO DA VIDA ESCOLAR

CAPÍTULO I DOS OBJETIVOS DOS CURSOS

SEÇÃO I DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Artigo 40 - A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como objetivo o desenvolvimento integral da criança até cinco anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

Artigo 41 - A educação infantil deverá propiciar à criança situações de brincadeiras orientadas e de aprendizagens que visem:

- I – contribuir para o desenvolvimento das potencialidades afetivas, corporais, emocionais, éticas, estéticas e cognitivas;
- II – tornar acessível o conhecimento da realidade social e cultural;
- III – oferecer situações pedagógicas intencionais no processo de construção da leitura, da escrita e do raciocínio lógico-matemático.

SEÇÃO II DO ENSINO FUNDAMENTAL

Artigo 42 - O ensino fundamental tem como objetivo a formação básica do cidadão, mediante:

- I – o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;
- II – a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;
- III – o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;
- IV – o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana, e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social.

SUBSEÇÃO I DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Artigo 43 - A educação de jovens e adultos tem como objetivo assegurar àqueles que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais





Prefeitura Municipal de Santos

ESTÂNCIA BALNEÁRIA
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO

Regimento Escolar das Unidades Municipais de Educação

apropriadas, proporcionando-lhes meios de progressão no trabalho e de continuidade de estudos.

SUBSEÇÃO II DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Artigo 44 - A educação especial tem como objetivo garantir atendimento adequado aos alunos com necessidades educacionais especiais, visando o desenvolvimento de suas capacidades intelectuais, sociais, físicas e afetivas, com vistas ao exercício da cidadania e da autonomia.

SEÇÃO III DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

Artigo 45 - A educação profissional tem como objetivo:

- I – propiciar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização, preparação para o trabalho e exercício consciente da cidadania;
- II – promover habilitação para o mundo do trabalho, capacitando jovens e adultos com conhecimentos e habilidades gerais e específicas para o exercício de atividades produtivas.

CAPÍTULO II DOS NÍVEIS ESCOLARES E DAS MODALIDADES DE EDUCAÇÃO E ENSINO

Artigo 46 - As Unidades Municipais de Educação, em conformidade com seu modelo de organização oferecerão:

- I – educação básica;
- II – educação profissional.

SEÇÃO I DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Artigo 47 - A educação básica, nos níveis infantil e fundamental, deverá ser organizada com carga horária mínima anual de oitocentas horas, distribuídas por um mínimo de duzentos dias de efetivo trabalho escolar.

§ 1º - A educação infantil será organizada em faixas etárias e denominadas Infantil I, II, III, IV, V e VI.

§ 2º - O ensino fundamental será organizado em nove anos, distribuídos em três fases:

- I – fase inicial: 1º ao 3º ano;
- II – fase complementar: 4º e 5º ano;
- III – fase final: 6º ao 9º ano.

SUBSEÇÃO I DO CURSO DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Artigo 48 - O curso de educação de jovens e adultos, será organizado em dois ciclos, constituídos de:

- I – quatro semestres por ciclo;
- II – cem dias letivos e quatrocentas horas por semestre.

Parágrafo único: As Unidades Municipais de Educação que mantêm o curso de educação de jovens e adultos poderão oferecer classes de alfabetização aos iletrados, por um período de um ano, antecedendo ao 1º termo do Ciclo I.

SUBSEÇÃO II DA EDUCAÇÃO ESPECIAL





Prefeitura Municipal de Santos

ESTÂNCIA BALNEÁRIA
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO

Regimento Escolar das Unidades Municipais de Educação

Artigo 49 - O atendimento especializado aos alunos com necessidades educacionais especiais dar-se-á em todos os níveis e modalidades da educação básica e será oferecido em:

I – sala de atendimento a necessidades educacionais especiais destinadas a alunos com acentuadas dificuldades de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares, relacionadas a uma causa orgânica específica ou a disfunções e deficiências;

II – sala de recursos para alunos com deficiência visual ou auditiva;

III – classe especial para alunos com deficiência auditiva.

Artigo 50 - O ingresso dos alunos na sala de atendimento a alunos com necessidades educacionais especiais deverá atender aos seguintes critérios:

I – relatório de avaliação pedagógica, elaborado pelo professor da classe em que o aluno estiver matriculado;

II – observação do aluno em seu grupo classe, pelo Orientador Educacional, após recebimento de relatório;

III – avaliação do aluno realizada pelo Professor de Educação Especial.

Artigo 51 - O atendimento na Unidade Municipal de Educação Especial será oferecido aos alunos que não apresentarem condições de inserção nas classes comuns da educação básica.

Artigo 52 - Os alunos regularmente matriculados no ensino fundamental da Unidade Municipal de Educação Especial, deverão freqüentar as oficinas pedagógicas e poderão freqüentar as oficinas pré-profissionalizantes.

Artigo 53 - As oficinas pedagógicas funcionarão como espaços integradores e concretizadores do processo pedagógico.

Parágrafo único: As oficinas citadas no caput deste artigo serão organizadas pelo Coordenador Pedagógico, ministradas por Professor habilitado em educação especial e acompanhadas pelo Professor da classe.

Artigo 54 - As oficinas pré-profissionalizantes deverão favorecer a integração dos alunos na vida em sociedade e a inserção no mundo laborativo, de acordo com os seguintes critérios:

I – serão ministradas por profissionais habilitados em educação especial com conhecimento da área ou profissional especializado;

II – deverão ser organizadas pelo Coordenador Pedagógico e acompanhadas pelo Terapeuta Ocupacional.

SEÇÃO II DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

Artigo 55 - A educação profissional será oferecida a alunos concluintes do Ensino Médio.

Artigo 56 - A implantação de cursos deverá atender às diretrizes da Secretaria de Educação e a legislação vigente.

Capítulo III Do Currículo

Artigo 57 - O currículo das Unidades Municipais de Educação compreende componentes curriculares, conteúdos, temas de estudo, atividades, programas, projetos, campanhas, metodologias e procedimentos pedagógicos.

Sancionado
**REGIMENTO
APROVADO**



Prefeitura Municipal de Santos

ESTÂNCIA BALNEÁRIA
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO

Regimento Escolar das Unidades Municipais de Educação

Artigo 58 - A organização do currículo deverá:

- I – conciliar os conhecimentos científicos com o exercício da cidadania plena;
- II – considerar as interações entre os conteúdos e as relações entre escola e vida pessoal e social, entre o aprendizado e o observado, entre o aluno e o objeto do conhecimento, entre a teoria e a prática;
- III – reconhecer a linguagem como elemento primordial para constituição dos conceitos, relações, condutas e valores.

Artigo 59 – A matriz curricular com a respectiva carga horária, definida de acordo com a legislação vigente, será incluída no Plano Escolar e Proposta Pedagógica.

CAPÍTULO IV DA PROPOSTA PEDAGÓGICA E PLANO ESCOLAR

Artigo 60 - A Proposta Pedagógica da Unidade Municipal de Educação expressará as diretrizes do processo de aprendizagem, definindo metas, e tendo como referência a sua realidade e a de seus alunos.

Artigo 61 - O Plano Escolar expressará a estrutura organizacional da Unidade Municipal de Educação referente às instalações físicas, equipamentos disponíveis, recursos humanos, recursos financeiros, agrupamentos de alunos, índice de evasão e repetência, defasagem idade-ano e outros aspectos que se fizerem necessários.

Artigo 62 - O Diretor é o responsável pela coordenação do processo de construção da Proposta Pedagógica e do Plano Escolar, criando condições para a participação efetiva de todos os profissionais envolvidos no processo educativo.

Parágrafo único: A Proposta Pedagógica e o Plano Escolar serão elaborados em conformidade com as diretrizes estabelecidas pela Secretaria de Educação.

CAPÍTULO V DO AGRUPAMENTO DE ALUNOS

Artigo 63 - Os alunos serão agrupados em classes, relacionados em ordem alfabética, levando-se em consideração as exigências pedagógicas de cada modalidade de ensino e a faixa etária.

Parágrafo único - Sempre que houver inserção de alunos com necessidades educacionais especiais em classes do ensino regular, a seção responsável pela educação especial e o Supervisor de Ensino, avaliarão e determinarão a necessidade de redução do número de alunos nessas classes bem como de professor auxiliar.

SEÇÃO I DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Artigo 64 - As classes de educação infantil deverão ser formadas:

- I – infantil I: dez crianças por classe e um monitor/professor para cada cinco crianças;
- II – infantil II: dezesseis crianças por classe e um monitor/professor para cada oito crianças;
- III – infantil III: vinte e seis crianças por classe e um monitor/professor para cada treze crianças;
- IV – infantil IV: vinte e cinco crianças por classe;
- V – infantil V: trinta e cinco crianças por classe;
- VI – infantil VI: trinta e cinco crianças por classe.





Prefeitura Municipal de Santos

ESTÂNCIA BALNEÁRIA
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO

Regimento Escolar das Unidades Municipais de Educação

SEÇÃO II DO ENSINO FUNDAMENTAL

Artigo 65 - As classes do 1º ao 5º ano deverão ser formadas com, no máximo, trinta e cinco alunos e as classes do 6º ao 9º ano com, no máximo, quarenta alunos, respeitando-se o mínimo de 1m² por aluno.

SUBSEÇÃO I DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Artigo 66 - As classes do Ciclo I deverão ser formadas com, no máximo, trinta e cinco alunos e as classes do Ciclo II com, no máximo, quarenta alunos, respeitando-se o mínimo de 1m² por aluno.

SUBSEÇÃO II DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Artigo 67 - As salas de atendimento para alunos com necessidades educacionais especiais deverão ser formadas com mínimo de cinco alunos e máximo de dez por grupo, os quais serão atendidos em seu próprio período ou em período contrário ao que estiverem matriculados.

Artigo 68 - As salas especiais para deficientes auditivos deverão ser formadas com mínimo de oito alunos e máximo de quinze.

Parágrafo único: Os alunos com deficiência auditiva deverão ser reintegrados às classes do ensino regular à medida que forem superando as dificuldades de comunicação, integração e acompanhamento.

Artigo 69 - Os alunos com deficiência visual ou auditiva, matriculados nas classes de ensino regular, serão atendidos pelo professor da sala de recursos concomitantemente a frequência na classe de origem.

Artigo 70 - O agrupamento de alunos da Unidade Municipal de Educação Especial far-se-á após avaliação psicopedagógica, na qual levar-se-á em conta o diagnóstico, laudo ou relatório dos profissionais da área de saúde e o nível de aprendizagem.

§ 1º - Na educação infantil as classes serão formadas com máximo de oito alunos.

§ 2º - No ensino fundamental as classes deverão ser formadas com mínimo de cinco alunos e ter no máximo:

I – módulo I: dez alunos;

II – módulo II: fase 1, doze alunos e fases 2 e 3, quinze alunos;

III – módulo III: quinze alunos.

SEÇÃO III DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

Artigo 71 - Os alunos serão agrupados em classes com máximo de quarenta alunos por módulo.

CAPÍTULO VI DA AVALIAÇÃO PROCESSUAL





Prefeitura Municipal de Santos

ESTÂNCIA BALNEÁRIA
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO

Regimento Escolar das Unidades Municipais de Educação

Artigo 72 - A avaliação processual tem como premissa a avaliação do desenvolvimento da aprendizagem do aluno, estabelecendo mecanismos que assegurem:

- I – avaliação interna e externa;
- II – avaliação da aprendizagem ao longo do processo, contínua e cumulativa, de modo a permitir a apreciação do desempenho dos alunos;
- III – atividades de recuperação ao longo do processo e no Período de Atividades Complementares;
- IV – indicadores de desempenho;
- V – controle de frequência;
- VI – acompanhamento do processo educativo pela equipe técnica;
- VII – compromisso do Professor com a eficiência técnica na sua tarefa de ensinar;
- VIII – conscientização das famílias quanto as suas responsabilidades no âmbito do processo educativo.

Parágrafo único - O Período de Atividades Complementares tem por objetivo a retomada de aprendizagem.

Artigo 73 - A avaliação externa será diagnóstica, com o objetivo de:

- I – avaliar e instrumentalizar o trabalho realizado em sala de aula;
- II – indicar defasagem nos conteúdos desenvolvidos;
- III – redirecionar as ações pedagógicas na formação dos profissionais envolvidos.

Parágrafo único: A avaliação externa será organizada e elaborada pela Secretaria de Educação, exceto na educação especial e educação profissional, em data prevista no Calendário Escolar.

Artigo 74 - A avaliação interna será realizada durante o processo de aprendizagem, de forma contínua, cumulativa e sistemática, com o objetivo de:

- I – diagnosticar e registrar os progressos dos alunos e suas dificuldades;
- II – possibilitar que os alunos auto avaliem sua aprendizagem;
- III – orientar as atividades de replanejamento dos conteúdos curriculares;
- IV – fundamentar as decisões do Conselho de Classe.

Parágrafo único - A avaliação interna será composta por:

- I - avaliação bimestral;
- II – Período de Atividades Complementares;
- III – observação sistemática:
 - a) ficha de avaliação;
 - b) portfólio;
 - c) outras formas de registro.

SEÇÃO I DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Artigo 75 - A avaliação far-se-á mediante o acompanhamento e registro do desenvolvimento dos alunos sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental.

Artigo 76 - As observações sobre o desenvolvimento dos alunos deverão ser registradas em ficha de avaliação, retratando o processo de evolução.

Parágrafo único - Os pais ou responsáveis deverão ter ciência das fichas de avaliação.

SEÇÃO II DO ENSINO FUNDAMENTAL

Artigo 77 - A avaliação do processo de aprendizagem dos alunos será realizada pelo professor considerando-se a observação, os resultados obtidos em, no mínimo, dois instrumentos diferentes de avaliação e o Período de Atividades Complementares.

Parágrafo único - O Período de Atividades Complementares será oferecido a todos os

Solene
**REGIMENTO
APROVADO**



Prefeitura Municipal de Santos

ESTÂNCIA BALNEÁRIA
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO

Regimento Escolar das Unidades Municipais de Educação

alunos do 2º ao 9º ano.

Artigo 78 - No processo de avaliação, o professor deverá registrar a síntese bimestral, as dificuldades de aprendizagem observadas e os encaminhamentos propostos.

§ 1º - O resultado obtido no Período de Atividades Complementares deverá compor a síntese do bimestre.

§ 2º - Ao final de cada bimestre, após análise do Conselho de Classe, a síntese será expressa:

I – no 1º ano por conceitos;

II – do 2º ao 9º ano numa escala numérica de zero a dez.

§ 3º - A síntese descritiva dos conteúdos não assimilados pelos alunos que obtiverem rendimento inferior a seis, deverá ser registrada pelo Professor em diário de classe.

Artigo 79 - Os resultados do aproveitamento escolar serão comunicados aos pais ou responsáveis, ao término de cada bimestre, ou ao próprio aluno se maior de idade.

SUBSEÇÃO I DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Artigo 80 - A avaliação do processo de aprendizagem será realizada pelo Professor, bimestralmente, considerando-se a observação, os resultados obtidos em, no mínimo, dois instrumentos diferentes de avaliação e o Período de Atividades Complementares.

Parágrafo único - O Período de Atividades Complementares será oferecido a todos os alunos.

Artigo 81 - No processo de avaliação, o Professor deverá registrar a síntese bimestral, as dificuldades de aprendizagem observadas e os encaminhamentos propostos.

§ 1º - O resultado obtido no Período de Atividades Complementares deverá compor a síntese do bimestre.

§ 2º - Ao final de cada bimestre, após análise do Conselho de Classe, a síntese será expressa numa escala numérica de zero a dez.

§ 3º - A síntese descritiva dos conteúdos não assimilados pelos alunos que obtiverem síntese inferior a seis, deverá ser registrada pelo Professor em diário de classe.

Artigo 82 - O Professor da classe de alfabetização deverá registrar o desenvolvimento dos alunos em documento específico.

Artigo 83 - Os resultados do aproveitamento escolar serão comunicados aos pais ou responsáveis, ao término de cada bimestre, ou ao próprio aluno se maior de idade.

SUBSEÇÃO II DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Artigo 84 - A avaliação do processo de aprendizagem deverá contemplar os objetivos educacionais desenvolvidos, visando a orientação das ações pedagógicas quanto à necessidade de adaptações curriculares, possibilitando aos alunos o acesso às situações escolares regulares.

Artigo 85 - O Professor da sala de atendimento a alunos com necessidades educacionais especiais deverá registrar a evolução do aluno, bimestralmente, em relatórios individuais e em ficha própria por meio de conceitos.

Artigo 86 - Na sala especial e na sala de recursos, as avaliações bimestrais serão elaboradas pelo Professor, analisadas pelo Coordenador Pedagógico anteriormente à





Prefeitura Municipal de Santos

ESTÂNCIA BALNEÁRIA
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO

Regimento Escolar das Unidades Municipais de Educação

aplicação.

Artigo 87 - Na Unidade Municipal de Educação Especial a avaliação do processo de aprendizagem deverá considerar as variáveis de cunho individual, da prática docente, bem como as relações que se estabelecem entre todas elas.

Artigo 88 - Na educação infantil a avaliação sobre o desenvolvimento de capacidades específicas de cada faixa etária, deverá ser registrada em fichas individuais, retratando o processo de evolução do aluno.

Artigo 89 - No ensino fundamental a avaliação do processo de aprendizagem será elaborada pelo Professor e analisada pela equipe técnica.

§ 1º - No módulo I e no módulo II fase 1, a avaliação será registrada em fichas bimestrais que retratem:

I – o desenvolvimento dos aspectos físico, intelectual e social;

II – o nível de competência;

III – a motivação pelas atividades desenvolvidas.

§ 2º - No módulo II fases 2 e 3 e módulo III, considerar-se-á os resultados obtidos nos instrumentos de avaliação aplicados, de acordo com os seguintes critérios:

I – as avaliações bimestrais serão elaboradas pelos docentes, analisadas pelo Coordenador Pedagógico e pela seção competente da Secretaria Municipal de Educação, anteriormente à aplicação;

II – ao final de cada bimestre, a síntese do processo de aprendizagem dos alunos será expressa numa escala numérica de zero a dez após análise do Conselho de Classe;

III – o Professor deverá registrar as dificuldades de aprendizagem observadas, visando a retomada e orientação do processo de aprendizagem;

IV – os resultados do aproveitamento escolar serão comunicados aos pais ou responsáveis ao término de cada bimestre.

SEÇÃO III DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

Artigo 90 - A avaliação do processo de aprendizagem dos alunos será realizada pelo professor considerando-se a observação, os resultados obtidos em, no mínimo, dois instrumentos diferentes de avaliação e o Período de Atividades Complementares.

Parágrafo único - O Período de Atividades Complementares será oferecido a todos os alunos.

Artigo 91 - No processo de avaliação o professor deverá registrar a síntese bimestral, as dificuldades de aprendizagem observadas e os encaminhamentos propostos.

§ 1º - O resultado obtido no Período de Atividades Complementares deverá compor a síntese do bimestre;

§ 2º - Ao final de cada bimestre, após análise do Conselho de Classe, a síntese será expressa numa escala numérica de zero a dez;

§ 3º - A síntese descritiva dos conteúdos não assimilados pelos alunos que obtiverem síntese inferior a seis, deverá ser registrada pelo Professor em diário de classe;

§ 4º - Ao final do semestre os alunos serão submetidos à Prova de Competências Básicas;

§ 5º - As avaliações deverão ser elaboradas pelos docentes e analisadas pela equipe técnica.

§ 6º - Na síntese final considerar-se-á os resultados obtidos no primeiro e segundo bimestres e a nota obtida na Prova de Competências Básicas.

CAPÍTULO VII DA PROMOÇÃO





Prefeitura Municipal de Santos

ESTÂNCIA BALNEÁRIA
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO

Regimento Escolar das Unidades Municipais de Educação

SEÇÃO I DO ENSINO FUNDAMENTAL

Artigo 92 - A promoção ocorrerá quando os alunos obtiverem frequência igual ou superior a 75% (setenta e cinco por cento) e síntese final igual ou superior a 6,0 (seis).

Parágrafo único: O caput deste artigo refere-se ao término das fases inicial e complementar e a cada ano da fase final.

Artigo 93 - Os alunos ficarão retidos quando obtiverem:

I - síntese final inferior a 6,0 (seis) em dois ou mais componentes curriculares, ao término das fases inicial e complementar e/ou frequência inferior a 75% (setenta e cinco por cento) do total de dias letivos a cada ano das fases;

II - síntese final inferior a 6,0 (seis) em dois ou mais componentes curriculares, a cada ano da fase final e/ou frequência inferior a 75% (setenta e cinco por cento) em cada componente curricular.

Artigo 94 - A promoção para o termo subsequente ocorrerá quando os alunos obtiverem frequência igual ou superior a 75% (setenta e cinco por cento) e síntese final igual ou superior a 6,0 (seis).

Artigo 95 - Os alunos ficarão retidos no mesmo termo quando obtiverem síntese final inferior a 6,0 (seis) em dois ou mais componentes curriculares e/ou:

I - ciclo I: frequência inferior a 75% (setenta e cinco por cento) do total de dias letivos;

II - ciclo II: frequência inferior a 75% (setenta e cinco por cento) em cada componente curricular.

Artigo 96 - Admitir-se-á a retenção por competência no mesmo ano/termo, uma única vez, ao término das fases inicial, complementar, a cada ano da fase final e na Educação de Jovens e Adultos.

Parágrafo único - O período de retenção poderá ser ampliado por mais um ano, de acordo com os seguintes critérios:

I - o Conselho de Classe decidirá sobre a ampliação do período de retenção, encaminhando parecer ao Diretor e os seguintes documentos:

a) diário de classe dos componentes curriculares em que o aluno ficou retido;

b) registros das reuniões destinadas a análise do desempenho do aluno;

c) encaminhamentos do professor com vistas a recuperação do aluno.

II - o Diretor encaminhará ao Supervisor de Ensino os documentos citados no inciso I, para análise e parecer conclusivo.

III - a documentação do pedido de ampliação do período de retenção ficará arquivada na escola, devendo constar do prontuário do aluno cópia da decisão exarada.

IV - os procedimentos citados acima deverão ocorrer antes do término do período letivo.

SUBSEÇÃO I DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Artigo 97 - A promoção para módulo/fase subsequente ocorrerá quando os alunos atingirem os objetivos específicos propostos no Plano de Curso e frequência igual ou superior a 75% (setenta e cinco por cento).

Artigo 98 - Os alunos serão retidos no mesmo módulo/fase quando não atingirem os objetivos propostos no Plano de Curso e/ou frequência inferior a 75% (setenta e cinco por cento).

Artigo 99 - Os módulos/fases poderão ter a duração de até dois anos letivos.

Parágrafo único: Esse período poderá ser ampliado de acordo com o desempenho da

Sin
**REGIMENTO
APROVADO**



Prefeitura Municipal de Santos

ESTÂNCIA BALNEÁRIA
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO

Regimento Escolar das Unidades Municipais de Educação

aprendizagem de cada aluno, desde que analisado pela equipe escolar, Supervisor de Ensino e Secretaria Municipal de Educação.

Artigo 100 - Aos alunos que completarem dezoito anos e não atingirem os resultados de escolarização, devido as suas necessidades educacionais, será conferida certificação de escolaridade, com terminalidade específica ao final do ano letivo, bem como os encaminhamentos que se fizerem necessários.

Parágrafo único: A certificação será fundamentada em avaliação pedagógica realizada pelo Professor e equipe escolar, por meio de relatório analisado pelo Supervisor de Ensino com acompanhamento da Seção de Atendimento a Necessidades Educacionais Especiais.

SEÇÃO II DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

Artigo 101 - A promoção para o módulo subsequente ou a conclusão de curso, ocorrerá quando os alunos obtiverem síntese final igual ou superior a 6,0 (seis) e frequência mínima de 75% (setenta e cinco por cento).

Parágrafo único - O aluno deverá obter nota igual ou superior a 6,0 (seis) no Trabalho de Conclusão de Curso.

Artigo 102 - Os alunos que obtiverem síntese final inferior a 6,0 (seis) em dois ou mais componentes curriculares e/ou frequência inferior a 75% (setenta e cinco por cento) ficarão retidos.

CAPÍTULO VIII DA FREQUÊNCIA E COMPENSAÇÃO DA AUSÊNCIA

Artigo 103 - A frequência dos alunos será registrada diariamente pelo Professor, no diário de classe.

§ 1º - As ausências dos alunos serão computadas por:

I – dias letivos na educação infantil, fase inicial e complementar do ensino fundamental e educação especial e no ciclo I da Educação de Jovens e Adultos;

II – componente curricular na fase final do ensino fundamental, ciclo II da educação de jovens e adultos e na educação profissional.

§ 2º - O Diretor deverá enviar à Secretaria de Educação a relação nominal dos alunos que apresentarem 50% (cinquenta por cento) de ausências acima do percentual permitido por lei;

§ 3º - Após dez dias de ausências consecutivas e cumpridos os procedimentos de reintegração, a matrícula será cancelada se não houver o retorno do aluno à Unidade Municipal de Educação.

Artigo 104 - No ensino fundamental e educação profissional os alunos que apresentarem ausências acima do percentual permitido por lei, terão direito a compensação de ausências, com ciência inequívoca do responsável ou do aluno se maior de idade, registrada pelo Professor em diário de classe.

Parágrafo único - As atividades de compensação de ausências serão programadas pelo Professor, sob a coordenação do setor pedagógico, com a finalidade de sanar as dificuldades de aprendizagem provocadas pela frequência irregular às aulas.

Artigo 105 - Havendo reincidência de faltas, a compensação de ausências deverá ser requerida pelo pai ou responsável, ou pelo próprio aluno quando maior de idade, no primeiro dia em que este retornar à Unidade Municipal de Educação, devendo esta solicitação ser imediatamente comunicada aos docentes.

Parágrafo único - O Conselho de Classe deverá reunir-se para analisar o requerimento citado no caput deste artigo e deliberar sobre a solicitação de compensação de ausências.





Prefeitura Municipal de Santos

ESTÂNCIA BALNEÁRIA
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO

Regimento Escolar das Unidades Municipais de Educação

CAPÍTULO IX DO CONSELHO DE CLASSE

Artigo 106 - O Conselho de Classe, presidido pelo Diretor da Unidade Municipal de Educação será composto pelo Assistente de Direção, Coordenador Pedagógico, Orientador Educacional e docentes.

Parágrafo único - Esses profissionais serão responsáveis pelo acompanhamento e avaliação do processo de aprendizagem dos alunos matriculados no ensino fundamental e educação profissional.

Artigo 107 - Compete ao Conselho de Classe:

- I – analisar as características do grupo classe;
- II – analisar o crescimento individual dos alunos e da classe;
- III – planejar ações que garantam a aprendizagem;
- IV – reunir-se ao final de cada bimestre para analisar o rendimento dos alunos, propondo encaminhamentos;
- V – elaborar programas de compensação de ausências;
- VI – decidir sobre a promoção dos alunos, analisando seu desempenho global e as condições necessárias para cursar o ano/termo/módulo subsequente;
- VII – deliberar sobre recursos de alunos, ratificando ou ratificando os resultados questionados;
- VIII – deliberar sobre reclassificação de alunos e compensação de ausências.

Artigo 108 - O Conselho de Classe poderá ser convocado, extraordinariamente, pelo Diretor da Unidade de Ensino, sempre que necessário.

CAPÍTULO X DA CLASSIFICAÇÃO E RECLASSIFICAÇÃO

Artigo 109 - A Unidade Municipal de Educação poderá classificar os alunos de acordo com os seguintes critérios:

- I – por promoção, ao final de cada ano/termo/módulo;
- II – por retenção, no mesmo ano/termo/módulo;
- III – por transferência, para alunos procedentes de outras escolas situadas no país ou no exterior;
- IV – por avaliação feita pela Unidade Municipal de Educação, no ensino fundamental, para alunos sem comprovação de escolaridade, observados o grau de desenvolvimento do candidato e a correspondência idade/ano.

Artigo 110 - A reclassificação dos alunos em ano/termo/módulo mais avançado, tendo como referência a correspondência idade/ano e a avaliação de competências, ocorrerá a partir de:

- I – proposta apresentada pelo Professor ou Professores do aluno, com base nos resultados de avaliação diagnóstica;
- II – solicitação do responsável ou do próprio aluno quando maior de idade, mediante requerimento dirigido ao Diretor da Unidade Municipal de Educação.

Parágrafo único - Na educação de jovens e adultos, na educação especial e na educação profissional, não será considerada a correspondência idade/termo ou módulo.

Artigo 111 - São procedimentos de reclassificação:

- I – prova dos componentes curriculares da base nacional comum;
- II – uma redação em Língua Portuguesa;
- III – organização de comissão de três docentes responsáveis pela elaboração e correção das provas;
- IV – parecer do Conselho de Classe sobre o grau de desenvolvimento do aluno para cursar o ano/termo/módulo pretendido;
- V – parecer conclusivo do Diretor;
- VI – análise dos documentos pelo Supervisor de Ensino, ratificando ou ratificando o parecer apresentado.

Parágrafo único - A reclassificação somente poderá ocorrer até o final do primeiro bimestre letivo.

Sua
**REGIMENTO
APROVADO**



Prefeitura Municipal de Santos

ESTÂNCIA BALNEÁRIA
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO

Regimento Escolar das Unidades Municipais de Educação

Artigo 112 - Para classificar os alunos referidos no inciso IV do artigo 109, os procedimentos utilizados serão os mesmos da reclassificação.

Artigo 113 - O processo relativo à classificação e reclassificação de alunos deverá ser registrado em livro ata específico.

Parágrafo único - Os documentos comprobatórios da classificação e da reclassificação deverão ser arquivados no prontuário do aluno.

CAPÍTULO XI DA MATRÍCULA

Artigo 114 - A documentação, prazo e época para matrícula serão determinados pela Secretaria Municipal de Educação.

Artigo 115 - A solicitação de matrícula será feita por meio de requerimento do pai/responsável ou pelo aluno quando maior de idade, dirigido ao Diretor da Unidade Municipal de Educação.

Artigo 116 - Na efetivação da matrícula serão observadas as diretrizes estabelecidas pela Secretaria de Educação para o atendimento à demanda escolar.

Artigo 117 - Na educação infantil o aluno será matriculado de acordo com sua faixa etária.

Parágrafo único: A transferência dos alunos poderá ocorrer em qualquer época do ano.

Artigo 118 - No ensino fundamental os alunos serão matriculados:

- I – por ingresso, no 1º ano, de acordo com a legislação vigente;
- II – por classificação ou reclassificação nos demais anos subsequentes;
- III – por transferência em qualquer época do ano.

Artigo 119 - Na educação especial poderão matricular-se alunos na faixa etária de quatro a dezoito anos.

§ 1º - A partir dos dezoito anos os alunos só poderão ser matriculados nas oficinas pré-profissionalizantes.

§ 2º - A matrícula dos alunos efetivar-se-á após avaliação psicopedagógica.

Artigo 120 - Na educação de jovens e adultos, os alunos serão matriculados:

- I – por classificação e reclassificação no início dos semestres em qualquer dos seus termos;
- II – por transferência, em qualquer época do ano, entre os cursos de educação de jovens e adultos.

Artigo 121 - Na educação profissional terá direito à matrícula:

- I – módulo I – o aluno que apresentar certificado de conclusão do Ensino Médio;
- II – módulo II – o aluno que apresentar comprovação de conclusão nos componentes curriculares do módulo anterior ou submeter-se a prova diagnóstica.

§ 1º - Admitir-se-á no ato da matrícula, em qualquer módulo, aproveitamento de estudos de componentes curriculares cursados anteriormente, devendo contemplar até 50% (cinquenta por cento) do módulo pretendido.

§ 2º - As matrículas dos alunos no módulo I serão condicionadas à realização de processo seletivo, conforme normas fixadas pela Secretaria de Educação, quando o número de inscritos exceder ao número de vagas.





Prefeitura Municipal de Santos

ESTÂNCIA BALNEÁRIA
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO

Regimento Escolar das Unidades Municipais de Educação

CAPÍTULO XII DA TRANSFERÊNCIA

Artigo 122 - O pedido de transferência para outro estabelecimento será feito pelo pai/responsável ou pelo aluno quando maior de idade, dirigido ao Diretor, em qualquer época do ano.

Artigo 123 - Na educação infantil e na educação especial, a ficha de avaliação deverá acompanhar a documentação de transferência.

Artigo 124 - A transferência do aluno da Unidade Municipal de Educação Especial para o ensino fundamental dar-se-á a qualquer tempo no decorrer do ano letivo, de acordo com os seguintes procedimentos:

- I – elaboração de relatório pelos Professores, ratificado pela equipe escolar e Supervisor de Ensino;
- II – encaminhamento de relatório e documentação pertinente à vida escolar do aluno à seção competente da Secretaria de Educação.

TÍTULO V DOS DIREITOS E DEVERES DOS PARTICIPANTES DO PROCESSO EDUCATIVO

CAPÍTULO I DOS PROFISSIONAIS QUE ATUAM NAS UNIDADES MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO

Artigo 125 - Os profissionais que atuam nas Unidades Municipais de Educação têm direitos e deveres previstos no Estatuto do Funcionário Público Municipal, no Estatuto do Magistério e na legislação específica de natureza jurídica de seu vínculo empregatício.

Artigo 126 - É dever de todos os participantes do processo educativo:

- I – conhecer o Estatuto da Criança e do Adolescente, garantindo o seu cumprimento;
- II – estar sujeito ao horário de trabalho determinado pelo Diretor, segundo critérios estabelecidos pela Secretaria da Educação;
- III – comparecer assiduamente e pontualmente em seu horário de trabalho, procurando comunicar, antecipadamente, eventuais faltas;
- IV – atender a convocações do Diretor e da Secretaria de Educação.

CAPÍTULO II DO CORPO DISCENTE

Artigo 127 - Integram o corpo discente todos os alunos matriculados nas Unidades Municipais de Educação, aos quais serão assegurados:

- I – as condições necessárias ao seu desenvolvimento integral, na perspectiva social e individual;
- II – o respeito aos seus direitos e suas necessidades fundamentais;
- III – condições de aprendizagem e acesso aos recursos materiais e didáticos das Unidades Municipais de Educação;
- IV – recurso dos resultados finais e de sanções que lhe forem impostas;
- V – representação à direção de assuntos do seu interesse.





Prefeitura Municipal de Santos

ESTÂNCIA BALNEÁRIA
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO

Regimento Escolar das Unidades Municipais de Educação

Artigo 128 - São deveres do aluno:

- I – contribuir para o prestígio da Unidade Municipal de Educação e manutenção da ordem;
- II – cumprir normas estabelecidas na Unidade de Ensino, bem como atender a determinações superiores;
- III – apresentar comportamento ético com relação aos colegas e profissionais da Unidade Municipal de Educação;
- IV – preservar o patrimônio escolar;
- V – executar trabalhos escolares com zelo e responsabilidade;
- VI – apresentar ao Diretor solicitação para realização de atividades de seu interesse no âmbito da Unidade Municipal de Educação;
- VII – comparecer às atividades escolares assiduamente e pontualmente, trajando uniforme e portando somente o material solicitado;
- VIII – não portar material que represente perigo à saúde, segurança e integridade física e moral;
- IX – não fumar no recinto da escola.

CAPÍTULO III DOS PAIS DE ALUNOS OU DE SEUS RESPONSÁVEIS

Artigo 129 - São deveres dos pais de alunos ou de seus responsáveis:

- I – efetuar a matrícula de seu filho ou tutelado na escola;
- II – responsabilizar-se pela frequência em todas as atividades escolares;
- III – encaminhar a criança ou adolescente a tratamento especializado, quando necessário;
- IV – atender as convocações da Unidade Municipal de Educação;
- V – acompanhar o desenvolvimento do processo de aprendizagem.

Artigo 130 - São direitos dos pais de alunos ou responsáveis:

- I – receber informações sobre o processo pedagógico;
- II – contestar resultados finais;
- III – participar dos processos consultivos e decisórios por meio de representação no Conselho de Escola e Associação de Pais e Mestres;
- IV – ter acesso ao presente Regimento Escolar.

CAPÍTULO IV DAS SANÇÕES

Artigo 131 - Todos os participantes do processo educativo estarão sujeitos a sanções e recursos previstos na legislação vigente.

TÍTULO VI DA GESTÃO

CAPÍTULO I DOS PRINCÍPIOS

Artigo 132 - A gestão democrática das Unidades Municipais de Educação basear-se-á nos princípios de autonomia, coerência, equidade, pluralismo de idéias, concepções pedagógicas e participação da comunidade escolar.

Artigo 133 - O processo de construção da gestão democrática das Unidades Municipais de Educação será respaldado por medidas e ações da Secretaria de Educação.





Prefeitura Municipal de Santos

ESTÂNCIA BALNEÁRIA
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO

Regimento Escolar das Unidades Municipais de Educação

Artigo 134 - A gestão democrática das Unidades Municipais de Educação far-se-á mediante:

- I - participação de todos os profissionais na elaboração da proposta pedagógica;
- II - participação dos diferentes segmentos da comunidade escolar nos processos consultivos e decisórios, por representatividade no Conselho de Escola, Associação de Pais e Mestres e Grêmio Estudantil;
- III - autonomia na gestão pedagógica, administrativa e financeira, respeitadas as diretrizes e normas vigentes;
- IV - transparência nos procedimentos pedagógicos, administrativos e financeiros garantindo-se a responsabilidade e o zelo comum na manutenção e otimização do uso, aplicação e distribuição adequada dos recursos públicos;
- V - valorização das Unidades Municipais de Educação como espaço privilegiado de educação.

Artigo 135 - A autonomia das Unidades Municipais de Educação, em seus aspectos administrativos, financeiros e pedagógicos, como instrumentos da gestão democrática, será assegurada mediante:

- I - formulação, implementação e avaliação da proposta pedagógica;
- II - funcionamento do Conselho de Escola e da Associação de Pais e Mestres;
- III - administração dos recursos financeiros, obedecida a legislação específica para gastos e prestações de contas de recursos públicos.

SEÇÃO I DO CONSELHO DE ESCOLA

Artigo 136 - O Conselho de Escola das Unidades Municipais de Educação é constituído nos termos da legislação vigente.

§1º - O Conselho de Escola constitui-se em colegiado de natureza consultiva e deliberativa, formado por representantes de todos os segmentos da comunidade escolar com composição e atribuições definidas por lei própria.

§ 2º - O Conselho de Escola exerce sua autonomia deliberativa, decidindo nos limites da legislação em vigor, comprometido com a gestão democrática e a proposta pedagógica das Unidades Municipais de Educação, respeitando os princípios e diretrizes da política educacional.

SEÇÃO II DA ASSOCIAÇÃO DE PAIS E MESTRES

Artigo 137 - A Associação de Pais e Mestres têm a função de aprimorar o processo de construção da autonomia das Unidades Municipais de Educação e auxiliar nas questões do cotidiano entre os componentes da comunidade escolar, bem como das relações extra-escolares.

Artigo 138 - A Associação de Pais e Mestres constitui-se em uma entidade de direito privado, sem fins lucrativos, regulamentada por legislação específica.

TÍTULO VII DAS DISPOSIÇÕES GERAIS

Artigo 139 - Todas as petições, representações ou ofícios, dirigidas a qualquer autoridade de ensino, deverão ser encaminhados ou instituídos pelo Diretor, dentro dos prazos legais.





Prefeitura Municipal de Santos

ESTÂNCIA BALNEÁRIA
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO

Regimento Escolar das Unidades Municipais de Educação

Artigo 140 - Os casos omissos não previstos neste Regimento serão decididos pelo Diretor e Supervisor de Ensino, respeitadas as legislações vigentes e quando necessário ouvido o Secretário de Educação.

Artigo 141 - Incorporam-se a este Regimento Escolar todas as determinações oriundas de disposições legais ou de normas baixadas pela Secretaria Municipal de Educação até a presente data.

Artigo 142 - O presente Regimento Escolar entrará em vigor na data de sua publicação, retroagindo seus efeitos ao início do ano letivo de 2006.

Santos, 19 de dezembro de 2006.

SUELY MAIA
SECRETÁRIA DE EDUCAÇÃO



PORTARIAS

ANEXO 3

PORTARIA Nº 03/2010 – SEDUC DE 22 DE JANEIRO DE 2010

Dispõe sobre a organização das Unidades Municipais de Educação para o ano letivo de 2010.

A Secretária de Educação, no uso das atribuições que lhe são conferidas por lei, e considerando:

- a Lei 9394/96, que dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional;
- a necessidade de normas que orientem a organização das Unidades e estabeleçam critérios comuns para a Rede Municipal de Ensino;
- o propósito de garantir a qualidade no ensino público municipal;
- a oferta gradativa de período integral aos alunos da Educação Infantil e de jornada ampliada aos alunos do Ensino Fundamental.

Resolve:

Art. 1º. As Unidades Municipais de Educação organizar-se-ão de acordo com as diretrizes estabelecidas nesta portaria, no que couber.

Art. 2º. A Direção deve garantir o horário de funcionamento.

§ 1º - As Unidades Municipais de Educação, que atendem do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos, funcionam no período das 7h às 23h:

- I. 1º turno: das 7h às 11h45;
- II. 2º turno: das 13h às 17h45;
- III. 3º turno: Ciclo I das 19h15 às 22h15;
Ciclo II das 19h às 23h.

§ 2º – A Unidade Municipal de Educação Profissional Acácio de Paula Leite Sampaio funciona com cursos de Educação Profissional, das 7h às 23h:

- I. 1º turno: das 7h30 às 11h30;
- II. 2º turno: das 14h às 18h;
- III. 3º turno: das 19h às 23h.

§ 3º – As Unidades Municipais de Educação que atendem os grupos Infantil IV, V, VI e 1ºano do Ensino Fundamental, funcionam:

- I. 1º turno: das 7h às 11h45;
- II. 2º turno: das 13h às 17h45.

§ 4º – As Unidades Municipais de Educação: José da Costa Barbosa, Padre Lúcio Floro, Leonor Mendes de Barros, Derosse José de Oliveira, Alcides Lobo Viana, Dos Andradas, Gemma Rebelo, Eunice Caldas, Maria Patrícia, Maria Helena Roxo, Antônio de Oliveira Passos Sobrinho, Iveta Mesquita Nogueira e Oswaldo Justo, irão atender turmas da Educação Infantil em período integral e funcionam das 7h às 17h45.

§ 5º – As Unidades Municipais de Educação: Oswaldo Justo, Dos Andradas II, Padre Lúcio Floro, João Papa Sobrinho e Padre Waldemar V. Martins irão atender em jornada ampliada os alunos do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, funcionando:

- I. das 7h às 16h45 para os alunos das oficinas no período vespertino;
- II. das 8h às 17h45 para os alunos das oficinas no período matutino.

§ 6º – A hora-aula terá a duração de quarenta e cinco minutos.

Art. 3º. Cabe à Equipe Técnica, em conjunto com o corpo docente, organizar os horários das aulas e intervalos, respeitando-se o que se segue:

- I – atender à matriz curricular;
- II – assegurar o intervalo do professor quando em regência de classe/aulas;
- III – organizar o horário de intervalo dos alunos de forma escalonada e dirigida;
- IV – proporcionar ações que garantam momentos de tranquilidade aos alunos, durante a refeição, intensificando as orientações para a boa alimentação, evitando agitação e desperdício, acompanhadas, obrigatoriamente, por um dos membros da Equipe Técnica.

Art. 4º. A Direção das Unidades Municipais de Educação deve:

- I – reservar espaço físico para funcionamento de sala ambiente;
- II – providenciar a correta adequação dos espaços destinados às aulas de Educação Física;
- III – prover espaços para a implantação de projetos e programas;
- IV – garantir o atendimento do professor da Sala de Atendimento às Necessidades Educacionais Especiais (SANEE), no processo escolar.

Art. 5º. A Hora de Trabalho Pedagógico (HTP) será organizada:

I – Reunião de Aperfeiçoamento Profissional (RAP):

Dia semanal Diurno Noturno

3ª feira das 11h50 às 12h35; das 17h50 às 18h35 —

2ª feira — das 18h10 às 18h55

II – Reunião Pedagógica Semanal (RPS):

Dia semanal Diurno Noturno

5ª feira das 11h50 às 12h35; das 17h50 às 18h35 —

4ª feira — das 18h10 às 18h55

III – Reunião de Experiência Compartilhada (REC)

Dia semanal Diurno Noturno

4ª feira das 11h50 às 12h35; das 17h50 às 18h35 —

3ª feira — das 18h10 às 18h55

IV – Reunião do Registro do Processo (RRP):

Dia semanal Diurno Noturno

2ª feira das 11h50 às 12h35; das 17h50 às 18h35 —

5ª feira — das 18h10 às 18h55

§ 1º – O Professor de Ensino Fundamental I, Educação Infantil, Educação Especial, Jovens e Adultos (Ciclo I – Termos 1 a 4) pode optar pela participação nas Horas de Trabalho Pedagógico (HTP).

§ 2º – O Professor Substituto de Ensino Fundamental I, Educação Infantil, Educação Especial, Jovens e Adultos (Ciclo I – Termos 1 a 4) poderá optar pela participação nas Horas de Trabalho Pedagógico (HTP), quando assumir substituição de uma mesma classe, em período superior a trinta dias.

§ 3º – O Professor de Ensino Fundamental I e o Professor de Educação Infantil, em regência de classe, que optarem pela Hora de trabalho Pedagógico (HTP) devem cumprir sua Hora de Trabalho Individual (HTI) no horário das aulas de Educação Física.

§ 4º – O Professor de Ensino Fundamental II deve cumprir sua Hora de Trabalho Individual de acordo com os ajustes de horário das aulas, com ciência e acompanhamento da Equipe Técnica.

§ 5º – O professor que atua na Educação de Jovens e Adultos Ciclo I – Termos 1 a 4 deve cumprir a Hora de Trabalho Individual na pré- aula.

§ 6º – Na jornada reduzida será priorizado o cumprimento do HTI e RPS.

§ 7º – Cabe à Equipe Técnica, o controle e registro da frequência dos docentes nos períodos de HTP que serão cumpridos integralmente na Unidade Municipal de

Educação.

§ 8º – Os horários destinados ao HRP poderão ser alterados, a critério da Direção da UME: períodos manhã e tarde: 2ª ou 6ª feira e período da noite: 5ª ou 6ª feira.

Art. 6º. É de responsabilidade da Equipe Técnica das Unidades Municipais de Educação, que atendem crianças de 0 a 3 anos, organizar a Hora de Trabalho Individual (HTI) do professor de Educação Infantil, o Período de Registro de Atividades (PRA) e o Período de Formação em Serviço (PFS), do Monitor em regência de grupo.

§ 1º – O Período de Formação em Serviço (PFS) e o Período de Registro de Atividades (PRA) ocorrem durante o horário de trabalho do Monitor de Creche.

§ 2º – Os Monitores de Creche poderão participar do Período de Formação em Serviço (PFS) e do Período de Registro de Atividades (PRA), quando assumirem substituição de um mesmo grupo, por um período superior a trinta dias.

Art. 7º. Os Professores devem acompanhar as atividades e o desenvolvimento dos alunos, visando à troca de experiência interdisciplinar e ao aprimoramento do processo ensino-aprendizagem nas aulas de Inglês, Arte, Informática Educativa e demais projetos.

Art. 8º. O quadro informativo com a Hora de Trabalho Individual (HTI) dos professores e, o Período de Registro de Atividades (PRA) dos monitores deve ser afixado em local visível, para, conhecimento da comunidade escolar.

Art. 9º. O horário de trabalho da Equipe Técnica deve ser organizado, prioritariamente, em função do atendimento ao alunado, à comunidade e à equipe escolar e publicado em local visível.

§ 1º – O Diretor e o Assistente de Direção, de maneira integrada, devem atender a todos os períodos, zelando especialmente pelo início e término dos turnos.

§ 2º – O Coordenador Pedagógico e o Orientador Educacional devem atender a todos os períodos, tendo em vista as ações integradas do setor.

§ 3º – O Diretor das Unidades Municipais de Educação com equipe técnica dupla deve garantir a integração de todos os especialistas e as ações dos setores administrativo e pedagógico, bem como a presença dos profissionais nos períodos de sua competência.

§ 4º – O horário da Equipe Técnica deve ser encaminhado ao Supervisor de Ensino para análise até o último dia útil de fevereiro.

Art. 10. Compete a Direção dar ciência expressa a todos os educadores em exercício na Unidade Municipal de Educação, o exposto nesta portaria.

Art. 11. Os casos omissos serão submetidos à apreciação da Secretaria de Educação, ouvida a Supervisão de Ensino.

Art. 12. Esta portaria entra em vigor na data de sua publicação.

Santos, 22 de janeiro de 2010.

SUELY MAIA

Secretária de Educação

DOS de 23/01/2010, página 14

<https://www.egov.santos.sp.gov.br/do/0912/2010/do23012010.pdf>

RETIFICAÇÃO DA PORTARIA Nº 3/2010 – SEDUC

PUBLICADA NO D.O.S DE 23/01/2010

página 14

Dispõe sobre a organização das Unidades Municipais de Educação para o ano letivo de 2010.

PORTARIA Nº 05/2009 – SEDUC

Dispõe sobre os critérios para designação do Projeto Professor Auxiliar de Classe: Educação Infantil e Ensino Fundamental para o ano letivo de 2009.

A Secretária de Educação, no uso das atribuições que lhe são conferidas por lei, e considerando que:

- o número de alunos matriculados ultrapasse o modelo pedagógico previsto;
- o acompanhamento individualizado e sistematizado.

Resolve:

Art. 1º. Estabelecer diretrizes para normatizar atendimento do Projeto Professor Auxiliar de Classe.

Art. 2º. O Projeto Professor Auxiliar de Classe realizar-se-á no ano em vigência nas:

I – Unidades de Educação Infantil:

- a) classes de Infantil IV, quando exceder a 25 alunos;
- b) classes de Infantil V e VI, quando exceder a 35 alunos.

II – Unidades de Ensino Fundamental:

- a) em classes de 1º ao 5º ano quando exceder a 35 alunos;
- b) em classes que, mesmo de acordo com o modelo pedagógico, apresente número elevado de alunos com defasagem/dificuldade na aquisição de conhecimentos, mediante apresentação de projeto;
- c) em Unidades de Ensino que apresentem número elevado de alunos com dificuldades em operacionalizar a função social da leitura e escrita, mediante apresentação de Projeto específico, com atendimento, preferencialmente, em horário oposto ao período regular de aulas;
- d) em classes em que houver alunos com deficiência, mediante apresentação de projeto, o que definirá a carga horária do professor.

Art. 3º. Os projetos serão analisados pelo Departamento Pedagógico, Seção de Atendimento às Necessidades Educacionais Especiais e Supervisor de Ensino, para posterior homologação.

Art. 4º. O projeto poderá ser oferecido aos professores da Unidade Escolar, observando a seguinte ordem:

I – Professor Estatutário de Educação Infantil, Ensino Fundamental I, Educação Especial e Educação de Jovens e Adultos - Ciclo I;

II – Professor Substituto Estatutário de Educação Infantil, Ensino Fundamental I, Educação Especial e Educação de Jovens e Adultos;

III – Professor Substituto Celetista de Educação Infantil, Ensino Fundamental I, Educação Especial e Educação de Jovens e Adultos;

IV – Professor Municipalizado.

Art. 5º. O profissional designado para articular o Projeto Professor Auxiliar de Classe deverá:

I- Permanecer no Projeto Auxiliar de Classe durante todo o ano letivo de 2009:

§ 1º. O professor que desistir do Projeto Auxiliar de Classe não poderá assumir outro projeto no decorrer do ano letivo.

II- Assumir o Projeto Auxiliar de Classe em período diverso ao seu turno;

III- Acompanhar o aluno com deficiência mesmo que este seja transferido para outra Unidade Municipal de Educação.

§ 2º. Caso seja necessário, a Direção poderá solicitar à Seção de Recursos Humanos Professor de outra Unidade Escolar.

Art. 6º. O Coordenador Pedagógico da Unidade de Ensino deverá subsidiar o

trabalho do Professor Titular e do Professor Auxiliar de Classe, acompanhando os avanços e as dificuldades de cada aluno e procurando apresentar novas propostas e técnicas, tendo em vista o aperfeiçoamento do processo ensino-aprendizagem.

Art. 7º. Cabe ao Orientador Educacional informar e orientar o Professor Auxiliar de Classe, sobre as situações específicas detectadas em sala de aula.

Art. 8º. Ao Professor Auxiliar de Classe caberá:

I - verificar as tarefas realizadas pelos alunos;

II - detectar as dificuldades encontradas nos alunos, individualmente, sinalizando ao Professor Titular de Classe o que observou;

III - auxiliar o Professor Titular de Classe na aplicação e correção das avaliações, bem como no período de atividades complementares (Ensino Fundamental);

IV - orientar e subsidiar o aluno, para que alcance bons resultados no processo educativo;

V - auxiliar o Professor Titular de Classe em outras atividades para as quais for solicitado;

VI - registrar o processo educativo diariamente em impresso próprio;

VII - elaborar portfólio bimestral do aluno e encaminhar à Seção de Atendimento às Necessidades Educacionais Especiais – SEANE, após ciência dos pais, Equipe Técnica

e Supervisão de Ensino;

VIII - elaborar as adequações curriculares, em consonância com a legislação vigente, juntamente com a Equipe Técnica e Professor Titular de Classe e o Professor da SANEE;

IX – atender as solicitações da Direção da Unidade Escolar, em relação as eventuais substituições desde que estas não comprometam o desenvolvimento do Projeto, trazendo prejuízos aos discentes.

Art. 9º. A Unidade Municipal de Educação deverá elaborar o Projeto Auxiliar de Classe, e apresentar em formulário que será enviado pela Seção de Atendimento às Necessidades Educacionais Especiais, organizando o horário do Professor Auxiliar de

Classe, de modo a auxiliar o Professor Titular de Classe, considerando que:

a) cada Professor Auxiliar de Classe atenda, no mínimo (2) duas e no máximo, (3) três turmas ou classes do projeto apresentado, organizando seus horários em até 30 horas /aula semanais, divididas em 6 horas/aula diárias;

b) sua jornada não exceda 150 horas/ mensais;

c) não havendo número de classes correspondente para o atendimento na mesma Unidade Municipal de Educação, o Professor Auxiliar de Classe poderá dividir sua jornada em mais de uma Unidade Escolar.

Art. 10. O Diretor da Unidade Escolar deverá encaminhar o Projeto ao Supervisor de Ensino, detalhando a distribuição da carga horária para o Professor Auxiliar de Classe, constando da planilha o nome do Professor, a(s) classe(s), os dias de exercício

e o número de horas-aula /dia.

Art. 11. Os casos omissos deverão ser analisados pelo Supervisor de Ensino.

Art. 12. Esta portaria entra em vigor na data de sua publicação, revogando a Portaria nº 10 /2008, publicada no Diário Oficial de Santos de 26 de janeiro de 2008. Santos, 30 janeiro de 2009.

SUELY MAIA

Secretária Municipal de Educação

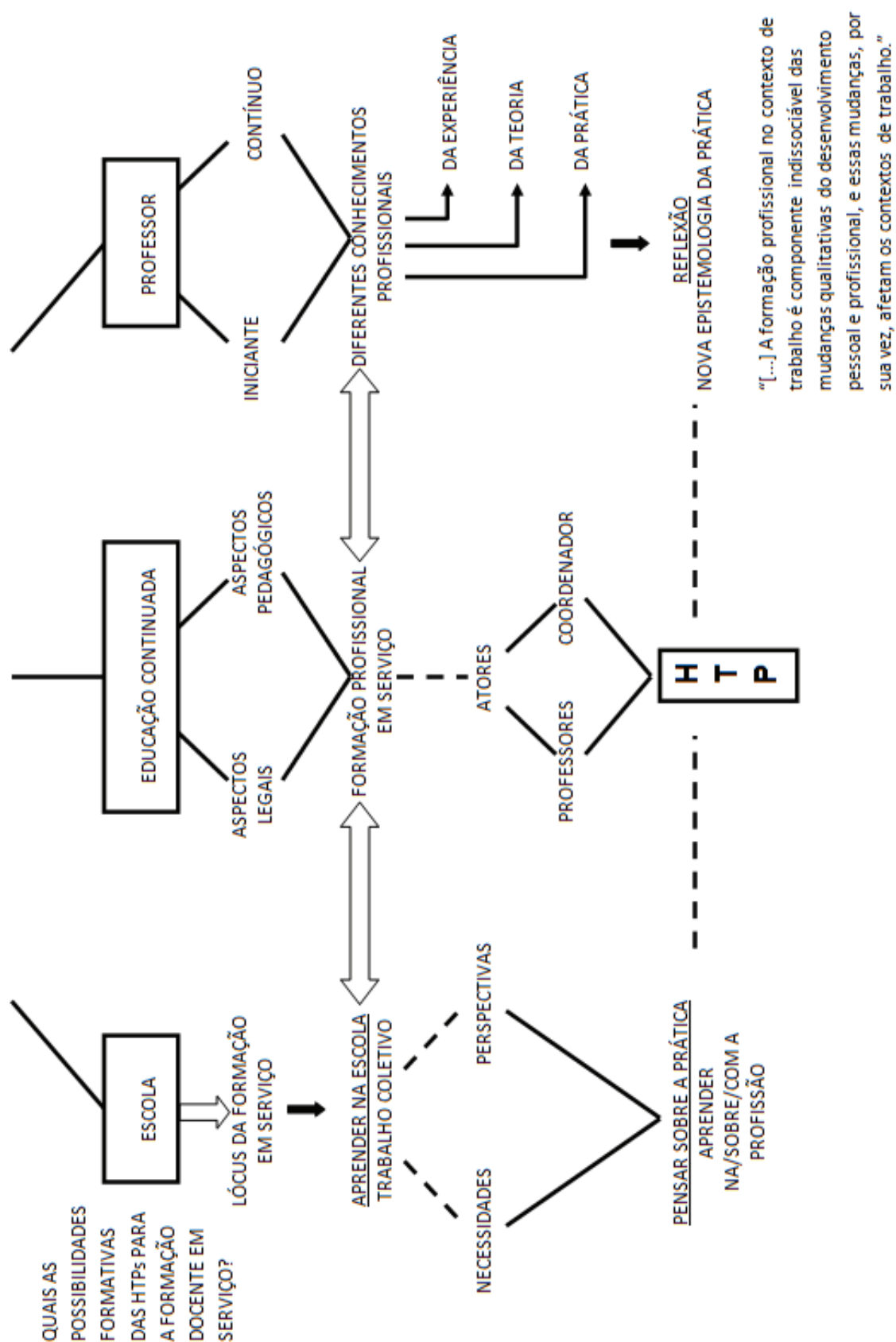
DOS de 31/01/2009, página 15

<https://www.egov.santos.sp.gov.br/do/0912/2009/do31012009.pdf>

APÊNDICE

APÊNDICE 1: MAPA CONCEITUAL DA PESQUISA

HORA DE TRABALHO PEDAGÓGICO (HTP): ESPAÇO/TEMPO DE FORMAR E SER FORMADO?



APÊNDICE 2

PESQUISA EXPLORATÓRIA (A)

Instrumento de pesquisa

- 1- Como e quando nasceram as HTPs na rede municipal de Santos? Por que e de que forma?
- 2- Como as HTPs influenciaram sua vida profissional?

1-Por favor, preencha com dados da sua Formação Acadêmica:
2-Preencha com seu histórico de tempo de carreira na rede (cargos/funções):
Sujeito ()
Grata por sua colaboração!

APÊNDICE 3

PESQUISA EXPLORATÓRIA B

Instrumento de pesquisa

Caro professor(a), esta é uma pesquisa de caráter científico. Solicito e agradeço sua participação.

I. DADOS PESSOAIS.

1. Tempo na carreira de professor: _____
2. Tempo na carreira de coordenador: _____
3. Idade: _____
4. Sexo: fem. () masc. ()
5. A escola que você atua/atende: do 1º ao 5º ano ()
do 1º ao 9º ano ()
outro: _____

II. FORMAÇÃO.

1. Magistério sim () não ()
2. Graduação sim () não ()
Área: _____
3. Especialização sim () não ()

III. DADOS SOBRE A EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL ENQUANTO COORDENADOR(A) PEDAGÓGICO NA REDE MUNICIPAL DE SANTOS.

1. É você quem coordena as atividades de HTP em sua escola?
() sim não ()
2. Quem o faz?

Comentário: _____

3. Quais dificuldades de coordenação você encontra?

4. Quais são os assuntos mais abordados nas HTPs da sua escola?

5. Os professores gostam de participar das HTPs?

() sim não ()

Comentários: _____

6. Como coordenador(a) à qual das atividades abaixo você mais se dedica?

a) formação dos docentes ()

b) atividades administrativas ()

c) atendimento a alunos ()

d) outras () Quais? _____

7. Em relação à formação de docentes, quais atividades você realiza:

a) Organiza leituras para reflexão ()

b) Organiza seminários ()

c) Planeja coletivamente as possibilidades docentes ()

d) Discute questões de planejamento ()

APÊNDICE 4

Tabulação dos dados quantitativos do questionário (Pesquisa Exploratória B)

Total de questionário analisados: 19

I. DADOS PESSOAIS

Questão 01. Perfil profissional dos participantes

Tempo na carreira de professor		
Professores com até 5 anos de carreira	0%	0
Professor com mais de 5 anos e até o 10º ano de atuação	11%	2
Professor com mais de 10 anos e até o 15º ano	21%	4
Professor com mais de 15 anos e até o 20º ano	37%	7
Professor com mais de 20 anos e até o 25º ano	21%	4
Professores com mais de 25 anos de carreira	11%	2
Total de professores participantes	19	
Observação: No gráfico 1 podemos observar que o tempo de carreira dos professores participantes obedece uma distribuição normal e a maior frequência (35%) que aparece é de coordenadores entre 15 e 20 anos de carreira de professor		

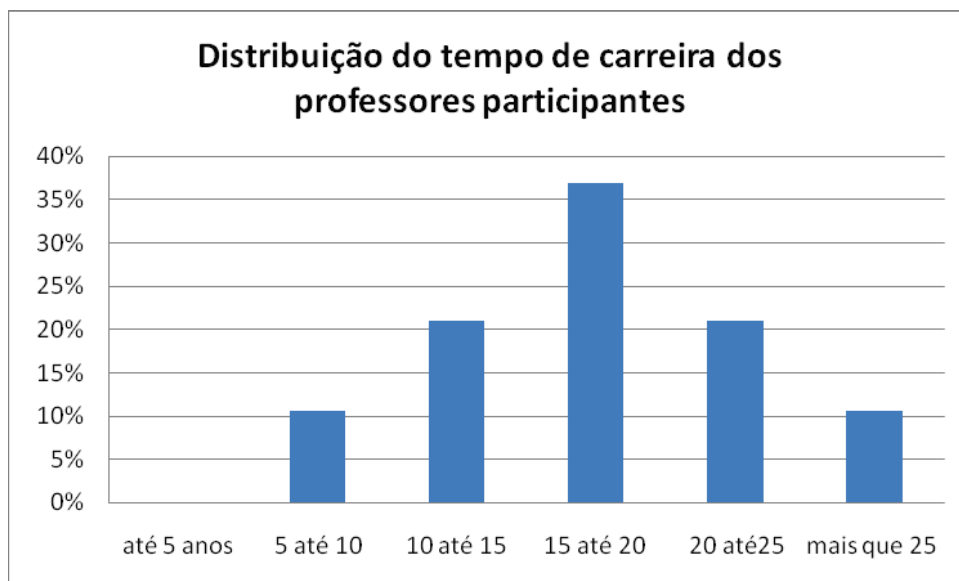


Gráfico 1

Questão 2. Tempo na carreira de coordenador

Carreira de coordenador		
Coordenador com até 5 anos de carreira	58%	11
Coordenador com mais de 5 anos e até o 10º ano de atuação	37%	7
Coordenador com mais de 10 anos de carreira	5%	1
Total de profissionais participantes	19	
Observação: No gráfico 2 podemos observar que predomina o nº de profissionais coordenadores com até 5 anos de carreira (58%)		

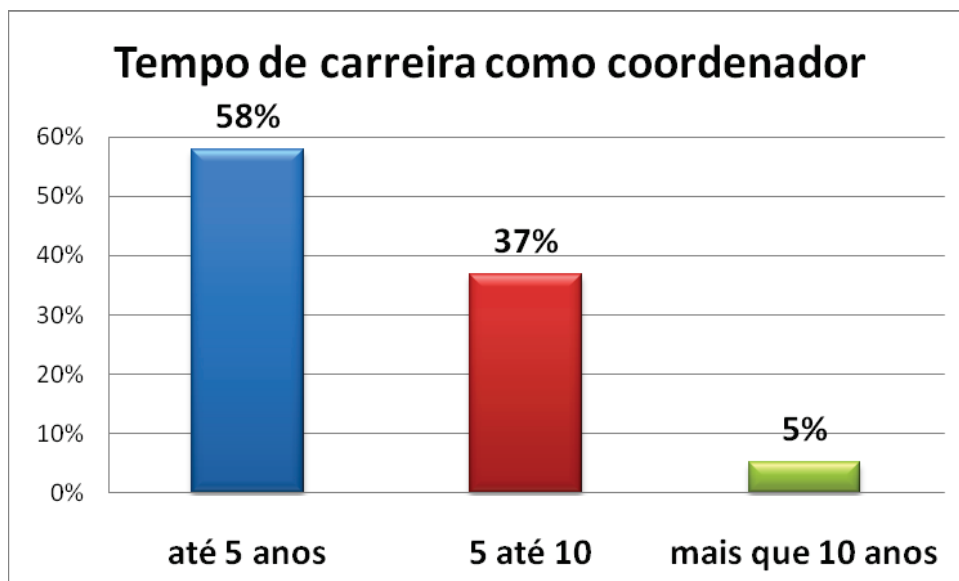


Gráfico 2

Questão 3. Idade

De 32 a 39 anos	32%	6
De 40 a 49 anos	53%	10
De 50 a 53 anos	16%	3
Total de professores	19	
Observação: A maioria dos coordenadores pedagógicos encontra-se na faixa dos 40 a 49 anos de idade.		

Questão 4. Sexo

Masculino	5%	1
Feminino	95%	18
Total de coordenadores	19	

Questão 5. A escola que você atua atende

Do 1º ao 5º ano	63%	12
Do 1º ao 9º ano	32%	6
Outro: EJA 2	11%	2

Outro: Infantil 2	11%	2
Outro: Técnico 1	5%	1
Total de coordenadores	19	
Observação: Algumas escolas atendem desde a educação infantil até a Educação de Jovens e Adultos, sendo que há apenas 1 escola de ensino técnico profissionalizante. Observa-se no gráfico 3, o predomínio de coordenadores na escola de 1º ao 5º ano desse universo analisado.		

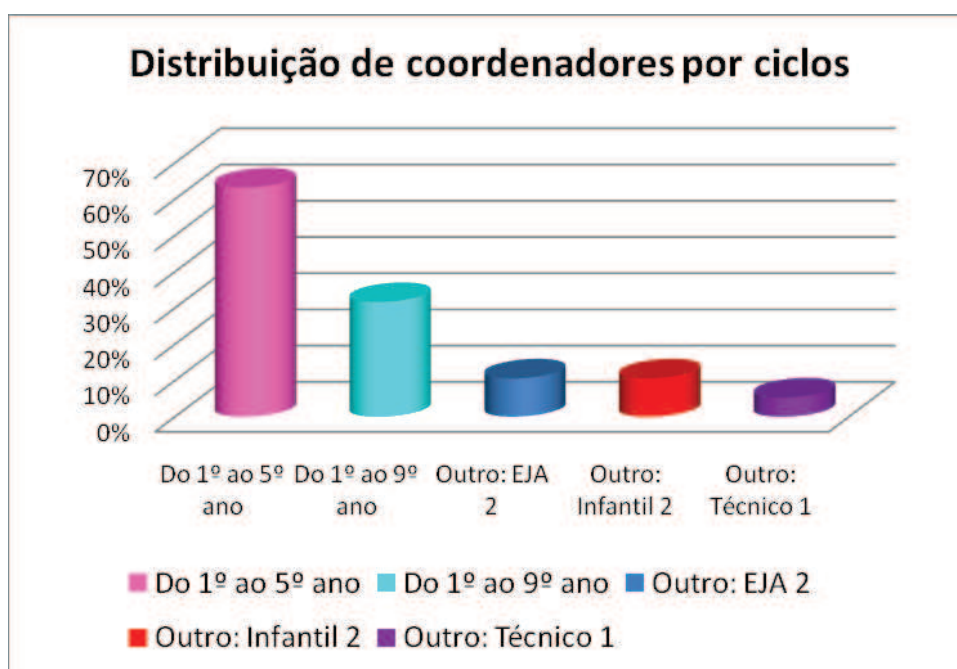


Gráfico 3

II.FORMAÇÃO

Questão 1. Formação no magistério

Sim	63%	12
Não	26%	5
Não respondeu	11%	2
Total de coordenadores	19	

Questão 2. Formação na graduação

Sim	100%	19
Não	0%	0
Total de coordenadores	19	

Questão 3. Especialização

Sim	74%	14
Não	26%	5
Total de coordenadores	19	
<i>Observação: No gráfico 4 pode-se observar que no grupo analisado há o predomínio dos profissionais graduados/ especializados porém sem o magistério (74%).</i>		

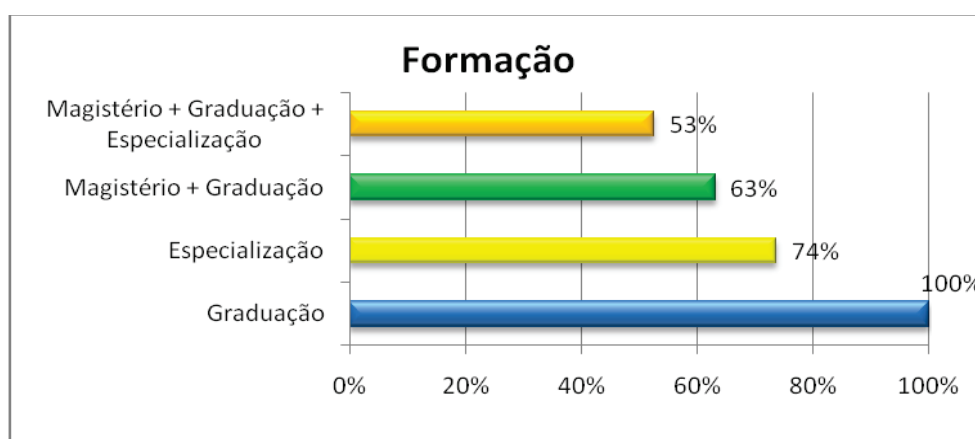


Gráfico 4

III.DADOS SOBRE A EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL DE COORDENADOR NA REDE MUNICIPAL DE SANTOS

Questão 1. É você quem coordena as atividades de HTP na escola ?

Sim	100%	19
Não	0%	0
Total de coordenadores	19	



Gráfico 5

Questão 4. Quais são os assuntos mais abordados nas HTPs da sua escola?

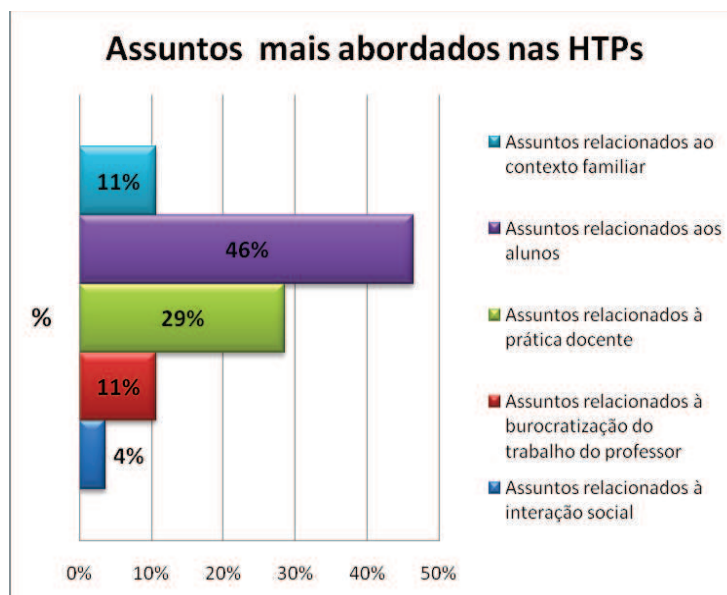


Gráfico 6

Questão 5: Os professores gostam das reuniões de HTP

Sim	53%	10
Não	26%	5

Não respondeu	21%	4
Total de coordenadores	19	

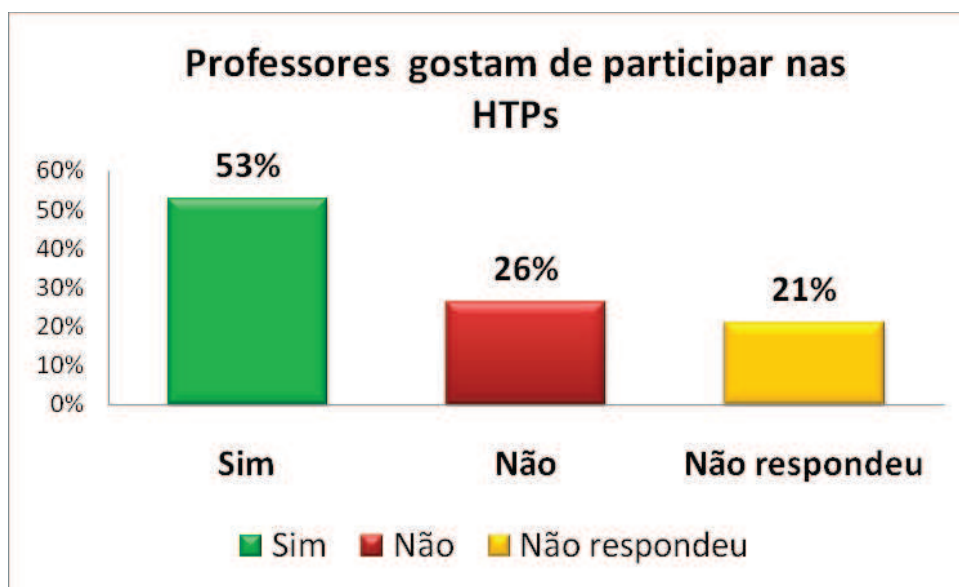


Gráfico 7

6- A quais atividades o coordenador mais se dedica?

Formação dos docentes	79%	15
Atividades administrativas	42%	8
Atendimento a alunos	53%	10
Outras	21%	4
Total de coordenadores	19	

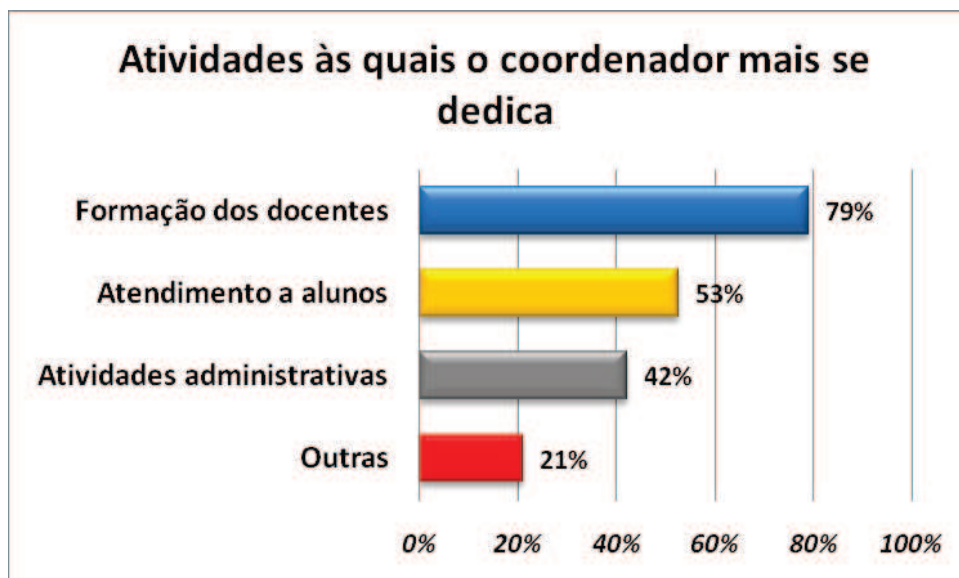


Gráfico 8

7- Em relação à formação de docentes

Organiza leituras para reflexão	79%	15
Organiza seminários	0%	0
Planeja coletivamente as atividades docentes	74%	14
Discute questões de planejamento	74%	14
Não respondeu	5%	1
Total de coordenadores	19	

Atividades de formação de docentes realizadas

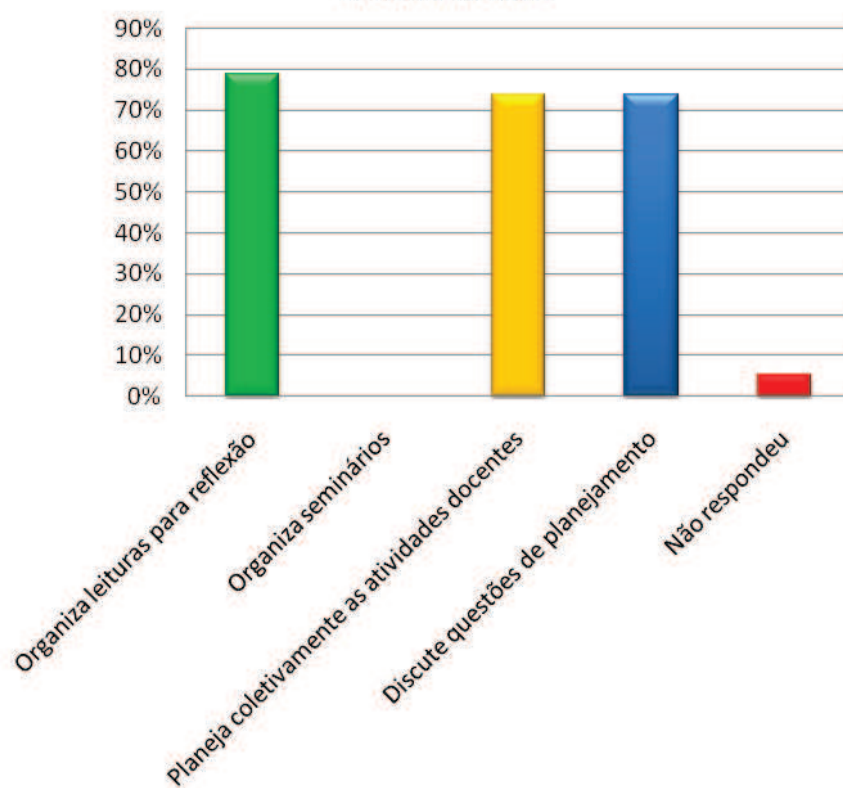


Gráfico 9

ENTREVISTA

APÊNDICE 5

A introdução da HTP na rede municipal de Santos

Entrevista com S. D.

Sou supervisora de ensino aposentada, comecei na carreira em 1974, trabalhei 35 anos na educação, passei por todos os cargos desde professora, assistente e depois fui à diretora e supervisão. Tenho a experiência também de trabalhar dentro da secretaria de educação na qual além de chefe da supervisão trabalhei muitos anos no recursos humanos.

Pergunta 1- Quando surgiu a hora do trabalho pedagógico na rede municipal de Santos e por quê houve esta necessidade ?

Resposta: Bom, foi em 1990 quando começou o governo progressista que entrou em 1989 e veio com a proposta pedagógica do construtivismo e nós não tínhamos até então horários e espaços reservados para discussões e os próprios professores e a equipe técnica viu a necessidade de nós termos encontros de professores e espaços para discussão de toda a teoria que embasava a proposta pedagógica da prefeitura de implantação do sócio construtivismo, então nós tínhamos que discutir, convencer, embasar para que ocorresse gradativamente as mudanças que foram necessárias e pra isso os professores conquistaram esse espaço para essas discussões, daí nasceu as HTP's – Horas de Trabalho Pedagógico para discussão e aperfeiçoamento dos profissionais.

Pergunta 2- Desde quando há o cargo de coordenador pedagógico na rede?

Resposta: Eu não sei... vou ter que pesquisar, antes de 89 (?) o estatuto do magistério anterior a 92... já tínhamos a coordenação, falta definir a data... depois eu completo a informação.

Pergunta 3- Como se dava a seleção dos coordenadores ?

Resposta: Sempre através de concurso de acesso de provas e títulos, nunca sendo só de títulos, sempre de provas e títulos.

Pergunta 4- Naquele tempo existia coordenador em todas as escolas não importando o nível, fundamental, infantil ?

Resposta: O estatuto anterior (antes de 92) já previa os coordenadores... nós temos que pesquisar, pegar o estatuto anterior a 92 e confirmar. Nesse de 92 está previsto em qual escola, como era a formação, escolas com maior número de classes pode dobrar... aqui diz equipe técnica dupla, mas antes de 92 temos que confirmar.

Pergunta 5- Com o passar dos anos como foi dando a seleção do coordenador, sempre por concurso de acesso?

Resposta: Sempre pelo concurso de acesso... o primeiro degrau de professor para coordenação... o primeiro passo era o técnico 1, coordenador ou orientador pedagógico ou assistente de direção para depois direção e depois supervisão... sempre com concurso de acesso.

Pergunta 6- Quem formava e preparava esses coordenadores para atuarem na coordenação das escolas?

Resposta: O organograma da secretaria de educação tinha chefias que cuidavam exclusivamente dos coordenadores, outra chefia só dos orientadores e tínhamos reuniões sistemáticas além das pedagógicas, reuniões da secretaria de educação e essa chefia fazia o trabalho em serviço por que a pessoa já tinha habilitação, no seu currículo já tinha a pedagogia com as habilitações exigidas, mas o trabalho em formação era feita pela chefia da secretaria de educação que é de seção específica.

Pergunta 7- Você se recorda quais as principais atividades desenvolvidas nas HTPs das escolas, que tipo de atividades o coordenador desenvolvia para os professores?

Resposta: A princípio, antes de 92, ele trabalhava individualmente com os professores, na sala de aula, acompanhando diária ou semanalmente as aulas, fazia reuniões por séries, acompanhava o planejamento cruzando com o dia a dia do professor em sala de aula para verificar se o planejamento estava sendo cumprido pelo professor em sala de aula e acompanhava o fazer do professor e intervia quando ele não estava se desenvolvendo, a classe não estava rendendo. Fazia o acompanhamento e via o planejamento e via a prática do professor na sala de aula.

Entrevistadora: Obrigado pelas informações e se eu precisar eu posso voltar a consultar você?

Entrevistada: Pode sim e vou verificar o meu estatuto antes de 92 para complementar as respostas. O que posso afirmar desde já é que a nossa equipe técnica já existia antes de 92, em 89 quando “eles” chegaram a escola estava com diretor e orientador há muito tempo , nós inclusive éramos referência, sempre fomos na educação a referência, depois é que perdemos o chão , ou seja todo mundo copiou ficou melhor e nós não avançamos.

GRUPO FOCAL

APÊNDICE 6

QUESTIONÁRIO PARA OS COORDENADORES PEDAGÓGICOS PARTICIPANTES DO GRUPO FOCAL

Esta atividade tem por objetivo coletar dados para a finalização de uma pesquisa de Mestrado em Educação que tem como título- Hora de Trabalho Pedagógico (HTP): espaço/tempo de formar e ser formado? Os dados coletados serão utilizados com respeito e idoneidade. Não há necessidade de identificação, apenas solicito que participem com sinceridade, de modo a tornar clara a realidade do HTP por você vivenciada.

Desde já agradeço sua colaboração e disponibilidade para o desenvolvimento dessa pesquisa.

PERFIL PESSOAL E PROFISSIONAL

1. Gênero:

- a. ☐ feminino
- b. ☐ masculino

2. Faixa etária até 31/12/2010:

- a. ☐ até 25 anos
- b. ☐ de 26 a 35 anos
- c. ☐ de 36 a 45 anos
- d. ☐ de 46 a 55 anos
- e. ☐ mais de 56 anos

3. Formação universitária:

Graduação:1-_____

2-_____

3- _____

Especialização: 1- _____

2- _____

3- _____

4. Tempo de serviço na Prefeitura de Santos como professor(a):

- a. ☐ até 15 anos
- b. ☐ 16 a 20 anos
- c. ☐ 21 a 25 anos
- d. ☐ 26 a 30 anos
- e. ☐ mais de 31 anos

5. Situação funcional como coordenador(a):

- a. ☐ Efetivo
- b. ☐ Substituto

6. Tempo de serviço no cargo/função de Coordenador Pedagógico:

- a. ☐ de 1 a 5 anos
- b. ☐ de 6 a 10 anos
- c. ☐ de 11 a 15 anos
- d. ☐ de 16 a 20 anos
- e. ☐ mais de 21 anos

APÊNDICE 7

Roteiro para o Grupo Focal

Questões

- HTP: mito ou realidade?
- Trabalho coletivo: tem sido possível?
- Trabalho pedagógico: como tem ocorrido?

SEQUÊNCIA DAS FALAS NO CONTEXTO GRUPAL

Quais as possibilidades formativas do HTP ?

Categorias:

O HTP como espaço de **formação**

O HTP como espaço de troca de **conhecimento**

O HTP como espaço de **escuta**

SEQUÊNCIA DAS FALAS NO CONTEXTO GRUPAL

MEDIADORA	HTP- mito ou realidade?
CP4	Eu acho realidade. Mito na teoria, ele funciona é na realidade. Como coordenadora, a gente tem que ter um feeling pra esse HTP. Você lida com pessoas, os professores hoje como vocês sabem estão cansados em abril. Pode ser que uma terça –feira o HTP seja lindo, produtivo e na outra terça-feira você não consiga fazer nada que você colocou na sua pauta. Então eu acho que o principal é o feeling, porque você no seu cargo de coordenadora, chegar com a pauta prontinha e querer enfiar aquilo para eles (professores), não adianta que não vai. Por isso é que eu acho legal ter uma atividade com que você consiga saber quem é esse grupo com quem você trabalha, embora todo ano mude os

	professores: não é a realidade da minha escola, lá muda um ou outro, o feeling é muito importante na nossa posição. Porque se você conseguir os professores com você, você consegue fazer o que você quer, agora se você não tiver... Eu penso assim, se você empurrar (a pauta) goela abaixo... Você vê que em uma terça-feira stressante, que eles tiveram mil problemas, você vai chegar com uma formação? Não adianta nada. Então, eles (profesores) vão estar de cara feia, a fim de fazer nada e você não vai conseguir. (executar a pauta). Só pra dizer no papel que você fez? Eu acho isso muito importante. Apesar do nosso HTP estar um pouco diminuído, ter pouco tempo, tem terça-feira que só se fala sobre aluno ou alguns alunos. E você tem que tirar disso proveito, mesmo que não escreva (pauta) que foi isso que foi feito.
CP1	Eu concordo parcialmente com a colega. Acho que o HTP é uma realidade, não é um mito, até porque depende de nós coordenadores. Agora, a formação.. Eu já discordo quando ela diz que você vai chegar, fazer uma formação e eles (professores) estão cansados. Eu acho que é exatamente o contrário, por que meu foco no HTP é a formação de professores
CP4	Mas toda reunião de HTP você faz uma formação?
CP1	Não, não. Toda não. Mas muita formação. Eu já tenho programado dezoito formações para 2011. Duas delas com uma professora da SEDUC e as outras com os próprios professores da escola. Nós analisamos a escola: como estamos, como está o aprendizado da escola, qual a situação que você está e onde você quer chegar? Então o aluno tem que aprender. Hoje o IDEB está na mídia, esses índices tem que melhorar, como eu vou fazer isso? Uma das ferramentas é investir no professor, é formando o professor, colaborando com ele. E, o mais importante que eu tô sentindo lá na escola é que não é trazendo um grande mestre, um PHD, é compartilhar experiências na própria escola. Por exemplo, na SEDUC, os professores do 3º ano estão tendo uma formação em Matemática (Didática da Matemática). Lá na escola, a professora que está cursando, tá passando para as demais o que ela está aprendendo. Então colega (CP5), lá na HTP eles estão gostando, motivados, estão aprendendo. Eles pedem para o colega ensinar o que tá fazendo na sala de aula. Tem outra professora que tá fazendo um projeto: Escrita de fábulas. Foram pedir para ela passar no HTP como é esse projeto, como está funcionando. É claro que 100% do HTP não é para isso (formação), mas na parte de

	formação de professores está sendo bem produtivo na minha escola.
CP5	É realidade. Aqui na Rede são 4 dias, com menos tempo, porém 4 dias da semana com HTP. Quando não dá para a RAP, é pra falar a verdade, não é? A formação de professores está deixando muito a desejar. Além disso, muitas vezes o embasamento teórico não é traduzido numa prática produtiva. Por exemplo, o grande problema da aprendizagem é o aluno que lê e não entende o que leu. Então, a prática de leitura é muito importante. Quando a gente (CP) vai fazer uma formação na RAP, já tem que estar planejada para tal. Então existe as pautas formativas; quando não dá tempo para terminar o assunto na terça-feira, a gente continua na quarta-feira que é a REC. Essa pauta formativa, o que a gente faz? O professor mesmo estando cansado – eu acho que professor é igual aluno- se você vai lidar com alguma coisa de positivo dele, ele fica muito motivado. Então a gente (CP) faz uma pauta formativa: levanta os conhecimentos dele (professor) de prática de leitura. Aí, ele coloca o que ele acha, exemplo: eu leio para despertar o gosto pela leitura. Ele (professor) nem sabe, às vezes, o objetivo daquela leitura que faz com seu aluno. Cada um dá sua opinião, faz-se subgrupos para discutir mais o assunto, a finalidade. Por fim, dá-se um texto acadêmico para ampliar os conhecimento e cada um vai aplicar na sua sala o que aprendeu na reunião. HTP é uma realidade sim, é muito importante.
CP2	Importante também é uma parte do HTP para ouvir o professor
TODOS	Isso.
CP2	É um momento de desabafo do professor. Ele conta as dificuldades, ele passa o que está sentindo da sua classe. É um momento até de motivar o professor. Não adianta fazer formação, formação e o professor às vezes com aquela cara, desanimado, cansado. É o momento de você injetar energia nesse professor, senão, você não vai conseguir nada.
CP6	Então, na verdade eu fiquei um tempo fora da escola, estava na SEDUC e, naquele tempo, a HTP era enorme, dava para trabalhar muito, era muito produtiva, era 90 minutos.

CP5	Era praticamente 2 horas. Agora diluiu em quatro dias de 45 minutos
CP6	Eu senti um choque. Eu chego na escola com: segunda-feira- Reunião do Registro, terça-feira eu digo, é a minha (reunião) ninguém tira, eu não abro mão; quarta- reunião de experiência compartilhada e na quinta é administrativa, eu não participo. Eu tento mater os horários, mas é claro, passa um pouco dos 45 minutos. Para mim é tudo novo porque eu sempre trabalhei com EJA e nunca do 1º ao 5º ano. Trabalhei muito pouco. Eu tô mesmo trabalhando a formação e a auto estima do professor. Eu sinto que eles precisam ser abraçados, acarinhados.
CP3	Isso mesmo.
CP6	Nós estamos em abril e eles dizem que estão muito cansados. O diretor comprou um data show, eu gosto de tecnologia, então, as reuniões são sempre com um filminho, eu levo uma animação ligada ao que aconteceu na escola naquela semana, sempre relacionado a um fator pedagógico. Eu pesquiso e digo: para não perder o hábito, uma animação. Eles já sabem que eu curto, eu gosto e que vamos discutir: avaliação, as necessidades especiais, o relacionamento professor-aluno, os problemas das crianças que são sociais e mentais, maiores do que os simples problemas de aprendizagem que são sempre recorrentes a problemas familiares, sociais... E o professor está muito perdido, ouvi-lo é muito importante porque é através da fala dele que na próxima semana eu vou trazer alguma coisa para aumentar a auto estima e fundamentar teoricamente também. Então a reunião é muito produtiva, tem dia que passa da hora. Já aconteceu de alguém da escola falar: ei, vocês não vão embora da escola, tenho que fechar a escola. E os professores estão envolvidos, eu tenho me sentido muito bem. O grupo de professores daquela escola é fenomenal, comprometido e eu acho que ganhei um presente. Quando o assunto é muito polêmico a gente usa a quarta-feira, apesar de saber que é um dia do professor, REC. Eu digo, a terça-feira é minha, quarta-feira é de vocês. Quando eles (professores) querem, trazem os temas. Eu acho o tempo pequeno, eles também. Por um lado é legal, termina logo, vai embora. Mas às vezes eles querem estender mais a discussão.

	Eu sempre concordei com a necessidade dessa reunião.
CP4	Na REC os professores trazem uma experiência que deu certo. Eu entro nas classes e vejo o que o professor está fazendo e pergunto se ele quer apresentar na REC. Eu vejo que o CP tem essa obrigação: ver, validar, apoiar e ajudar esse conhecimento prático do professor. Eu passo nas classes, dou uma olhadinha. Uma semana antes eu falo se ele quer apresentar na REC para os colegas. Às vezes é uma coisa simples, um “arroz com feijão”. Mas ele vai, se sente estimulado por alguém estar vendo o que ele está fazendo. Ele passa para os outros. No meu tempo de Estado, quando não existia coordenador, o diretor fazia isso. Às vezes, a teoria enriquece, te dá um embasamento interessante mas a prática é bem diferente. Então o CP tem essa obrigação, estar validando, apoiando o trabalho do professor
MEDIADORA	Então tem sido possível o trabalho coletivo no HTP?
TODOS	Tem.
MEDIADORA	Como está sendo essa possibilidade?
CP3	Sou professora de Arte, estou numa escola de 1º, 2º e 3ºano. Essa realidade mexeu comigo. As dificuldades de alunos e professores são imensas. Como o CP2 falou, no primeiro momento eu só escuto. Eu chego e elas reclamam: falam, falam, falam... aí depois que elas falam bastante, eu me coloco. O que eu consigo gerenciar e pensar eu falo na hora, senão eu digo: gente, eu vou ter que estudar. A escola tem muitas crianças com dificuldades de leitura. Eu levantei o que essas crianças sabem ler, série por série, informalmente. O grande problema é de aprendizagem das crianças com dificuldades. O trabalho é válido? É. Mas o momento da educação é extremamente angustiante. Todos tem direito à escola, isto é certo? É certo. Mas falta um pouquinho, digo, muito respaldo da SEDUC. Nós não temos professor auxiliar para todas as classes e, foi prometido para crianças de 6, 7 e 8 anos; do 1º, 2º e 3º anos. Eu tenho professoras extremamente angustiadas porque ela tem 11 alunos com muita dificuldade.

	Nós não temos direito à xerox, impressão... Tá angustiante! Mas eu tô vendo que eu tô tentando apreender esse momento para tentar resolver. Agora chegou uma professora da escola que vai me ajudar a alfabetizar essas 25 crianças do 3º ano no contraturno. Você vê histórias muito tristes: pais separados, avós que foram embora, pais presos. Só tem tristeza! Muita! Eu acho que fica difícil para o professor que tem 35 alunos na classe, lidar com os alunos que estão no caminho natural da aprendizagem e cuidar daqueles que estão defasados. Não temos auxiliar de classe. Essa criança se sente abandonada e eu também me sinto abandonada. Eu ligo para a SEDUC e, às vezes, me dão respostas mal educadas. Aí, eu também falo coisas não muito delicadas
CP4	Mas ela (SEDUC) não vai resolver seu problema.
CP3	Por isso que eu tô resolvendo agora. Eu pedi uma professora auxiliar e ela (SEDUC) me disse que a auxiliar tem que trabalhar com até 3 classes. Como que vai trabalhar com 3 classes se uma classe tem 11 alunos com dificuldade?
CP4	O assunto aqui é trabalho coletivo
CP3	Pois é o coletivo a angústia dos professores.
CP5	Essa é uma realidade e você tem que trabalhar com ela. A sociedade mudou, a educação mudou e essa realidade nós, CPs, não podemos mudar. Se nós formos discutir todas as dificuldades que temos para resolver, nós vamos ficar só discutindo, sem fazer aquilo que vai tentar melhorar a situação.
CP4	Além de tudo isso nós temos que lidar com o professor. Muitas falam que é o Horário do Trabalho Perdido e não do Trabalho Pedagógico.
CP4	O colega falou que ele tem as pautas já organizadas das formações. Você precisa chegar ao HTP já planejada, senão é todo mundo reclamando do Joãozinho, da Larissinha... é aquela reclamação, uma discussão sobre o sexo dos anjos. Você tem que chegar firme: BOM GENTE...
MEDIADORA	Está sendo possível desenvolver o trabalho coletivo na escola?
TODOS	Sim.
CP3	Só que está sendo doido, solitário, ali da escola.

MEDIADORA	Como ocorre dentro do Trabalho Coletivo o Pedagógico?
CP5	A gente já falou sobre isso. O Pedagógico concentra mais na 3ª e 4ª feira.
TODOS	É.
MEDIADORA	Mas a angústia permite o desenvolvimento desse trabalho pedagógico?
CP3	Permite, porque o HTP é o horário que os professores colocam as angústias. Você lidar com 16 professores, mais as faltas dos professores de Educação Física, de Informática etc. Elas me perguntam se esses professores vieram, elas sabem que não, elas não viram bater bola na quadra, não viram o laboratório aberto. No HTP elas estavam a mil: falaram, falaram... Eu tinha uma notícia boa, da professora do contraturno mas no primeiro momento eu tive que ouvir, ouvir...
CP4	Aí que eu digo que entra o feeling do CP. As vezes, você começa com uma leitura, uma piadinha, coisas com humor.
CP2	A gente ouve, ouve, ouve... e tenta ajudar. A nossa função além de formação é de suporte pedagógico, psicológico, emocional, energético, tudo. Se o professor não trabalhar a escola para
MEDIADORA	Para encerrar, uma palavra que exprime o HTP hoje:
CP5	Necessário
CP4	Necessário
CP1	O CP é o maestro. Eu não preciso ter resposta para tudo, mas eu tenho que enxergar essa escola, investir em dois pontos importantes: a minha formação de CP e a do professor da escola. Tem professor na sala de aula pedindo socorro, mas ele não tem coragem de te dizer "eu não sei como fazer isso". Mas o professor da sala ao lado sabe. Então, vamos unir o útil ao agradável. Vamos juntar os dois.
CP3	Por isso a REC é uma reunião que pode juntar os mesmos anos e as professoras trocarem entre si. Ouvir permite a troca.
CP5	O colega (CP1) falou da questão da atualização do CP. Eu acho importantíssimo a formação do CP. Como eu vou formar o professor se eu não tenho conhecimento. O CP tem que ter perfil para o cargo, saber conduzir, nunca deixar solto. Se a Equipe Técnica não tem vínculo com a escola, muda muito.
CP4	A prefeitura dá suporte pedagógico e material.
CP3	Mas não dá suporte humano: professor auxiliar, substituto...

APÊNDICE 8

Quadro de Categorias do Grupo Focal

Como os coordenadores percebem o HTP na rede de Santos.

HTP como espaço de formação
Como coordenadora, a gente tem que ter um feeling pra esse HTP. Você lida com pessoas, os professores, como vocês sabem... pode ser que uma terça-feira (o HTP) seja maravilhoso, lindo produtivo e na outra terça você não consiga fazer nada que você colocou na pauta. Chegar com a pauta prontinha e querer enfiar aquilo para eles, não adianta que não vai. O feeling é muito importante na nossa posição. Porque se você conseguir os professores com você, você consegue fazer o que você quer. Agora se você não tiver, se você empurrar goela abaixo, numa terça-feira estressante, que eles tiveram mil problemas, você vai chegar com uma formação, não vai adiantar nada. Então, eles (pof.) vão estar de cara feia, afim de fazer nada e você não vai conseguir. Só pra dizer no papel que você fez? (CP 4) Não adianta fazer formação, formação se o professor às vezes com aquela cara, cansado, desanimado. (CP2) Eu discordo quando a colega diz que você vai chegar, fazer uma formação e eles (prof) estão cansados. Eu acho que é exatamente o contrário, porque meu foco no HTP é a formação de professores. Não todo HTP, mas muita formação. O aluno tem que aprender, o IDEB está na mídia, esse índices tem que melhorar. Como eu coordenador vou fazer isso? Uma das ferramentas é investir no professor, é formando o professor, colaborando com ele. O coordenador é o maestro. Eu não preciso ter resposta para tudo, mas seu tenho que enxergar essa escola, investir em dois pontos importantes: a minha formação e a do professor da escola. É claro que 100% do HTP não é para isso (formação). Mas na parte de formação de professores está sendo bem produtivo na minha escola.(CP1) A formação de professores tá deixando muito a desejar. Além disso, muitas vezes o embasamento teórico não é traduzido numa prática produtiva. Quando a gente (CP) vai fazer uma formação na RAP, já tem que estar planejada para tal. Então existe as pautas formativas... Essa pauta formativa, o que a gente faz, o professor mesmo estando cansado- eu acho que professor é igual a aluno- se você lidar com alguma coisa de positivo dele, ele fica muito motivado. (CP5)
HTP como espaço de escuta/acolhimento
Importante também é uma parte do HTP para ouvir o professor. É um momento de desabafo do professor: ele conta as dificuldades, ele passa o que está sentindo da sua

classe. Não adianta fazer formação, formação e o professor com aquela cara de desanimado, cansado. É o momento de injetar energia nesse professor. Senão você não vai conseguir nada. A gente ouve, ouve, ouve...e tenta ajudar. A nossa função além de formação é de suporte pedagógico, psicológico, emocional, energético, tudo. Se o professor não trabalhar, a escola para. (CP2)

Eu tô mesmo trabalhando a formação e a auto estima do professor, eu sinto que eles precisam ser abraçados, acarinhados. Nós estamos em abril e eles dizem que estão muito cansados. O professor está muito perdido, ouvi-lo é muito importante porque é através da fala dele que na próxima semana eu vou trazer alguma coisa para aumentar a autoestima e fundamentar teoricamente também.(CP6)

No primeiro momento eu só escuto, eu chego e elas reclamam: falam, falam, falam... aí depois que elas falam bastante, eu me coloco. O HTP é o horário que os professores colocam as angústias. (CP3)

HTP como espaço de troca de conhecimento

E o que é mais importante, que eu tô sentindo lá na escola: não é trazendo um PHD pra escola, é compartilhar experiência. Por exemplo, na SEDUC, os professores do 3º ano estão tendo uma formação em matemática, “Didática da Matemática”. Lá na escola, esta professora tá passando para os demais o que ela tá aprendendo. Eles estão gostando, estão motivados, estão aprendendo. Eles pedem para o colega ensinar o que tá fazendo na sala de aula. Tem outra professora que tá fazendo um projeto de “Escrita de fábulas”, foram pedir para ela passar no HTP como é esse projeto, como está funcionando. Tem professor na sala de aula pedindo socorro, mas ele não tem coragem de te dizer “eu não sei como fazer isso”, mas o colega da sala ao lado sabe. Então, vamos unir o útil ao agradável. Vamos juntar os dois. (CP1)

Eu passo nas classes, dou uma olhadinha. Uma semana antes eu falo se ele quer apresentar na REC (Reunião de Experiência Compartilhada), para os colegas. Às vezes é uma coisa simples, um “arroz com feijão”, mas ele vai, se sente estimulado por alguém estar vendo que ele está fazendo, ele passa para os outros. Às vezes, a teoria te enriquece, te dá um embasamento interessante, mas na prática é bem diferente. Então, o coordenador tem essa obrigação de estar validando, apoiando o trabalho do professor. (CP5)

Por isso a REC é uma reunião que pode juntar os mesmos anos e as professoras trocarem entre si. Ouvir permite a troca. CP3)

BRAINSTORMING

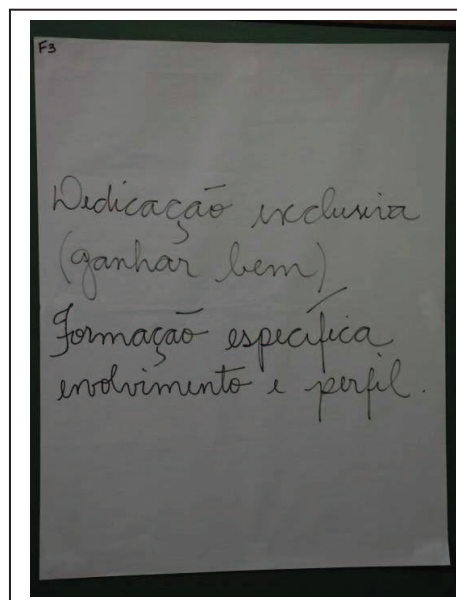
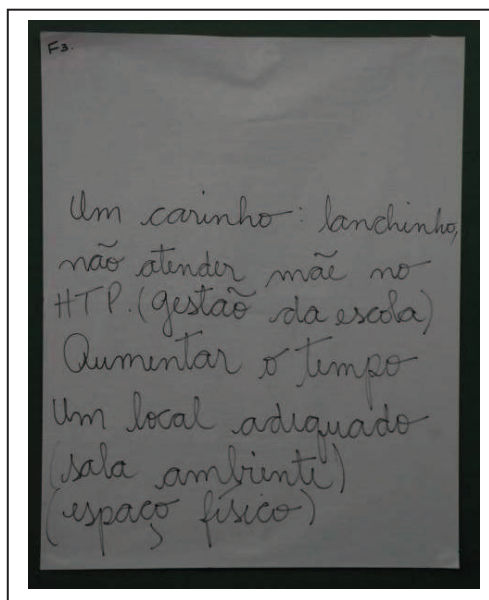
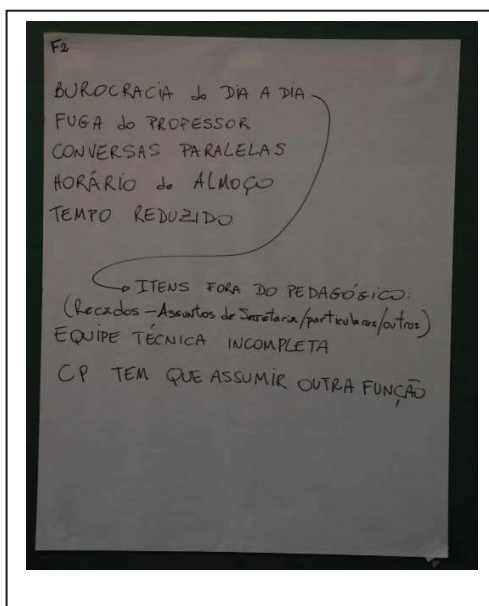
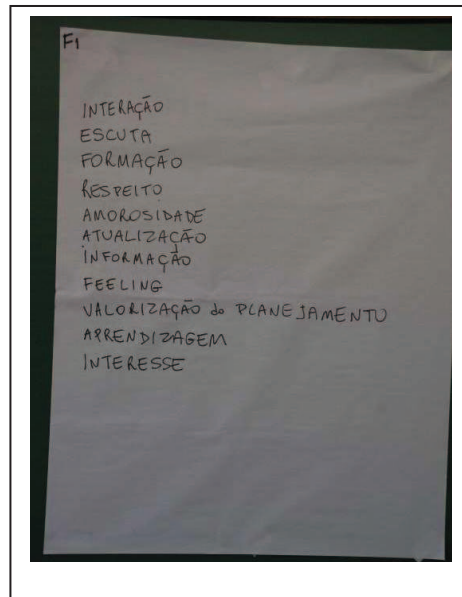
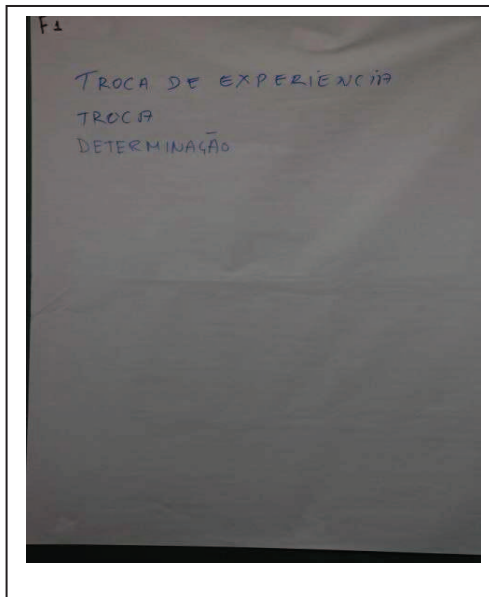
APÊNDICE 9

Roteiro para dinâmica de grupo (Brainstorming) e Relatório da Sessão

Questões

- F 1. O que você valoriza nas HTPs da sua escola?
- F 2. O que vocês não gostam e acreditam que acaba atrapalhando o desenvolvimento da HTP na sua escola?
- F 3. O que você sugere para melhorar a HTP na sua escola?

Relatório da sessão



APÊNDICE 10

Termo de consentimento livre e esclarecido

Eu, _____ declaro que aceito participar da pesquisa em desenvolvimento sobre a Hora do Trabalho Pedagógico (HTP) e que permito uso das informações coletadas, sem a minha identificação e da escola onde estou exercendo minhas funções.

Santos, ____ de _____ de 2011.

Assinatura do (a) participante