

**UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SANTOS**

**THAMIRYS DESIRÉE INNOCENTI**

**POSSIBILIDADES FORMATIVAS DAS HTPC'S: UM OLHAR A PARTIR DE  
PROFESSORES POLIVALENTES**

Santos/SP

2016

I58p Innocenti, Thamirys Desirée.  
Possibilidades formativas das HTPC'S: um olhar a partir de professores polivalentes. - / Thamirys Desirée Innocenti; orientadora Prof.<sup>a</sup>. Dra. Maria Amélia do Rosário Santoro Franco. -- 2016. 281 f.; 30 cm

Dissertação (mestrado) - Universidade Católica de Santos, Programa de Mestrado em Educação.

Bibliografia:

1. Dissertação. 2. Formação em serviço. 3. Professores polivalentes. 4. Hora de trabalho pedagógico coletivo. I. Franco, Maria Amélia do Rosário Santoro. II. Universidade Católica de Santos. III. Título.

CDU 1997 - 37(043.3)

---

**THAMIRYS DESIRÉE INNOCENTI**

**POSSIBILIDADES FORMATIVAS DAS HTPC'S: UM OLHAR A PARTIR DE  
PROFESSORES POLIVALENTES**

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

Santos/SP

2016

## FOLHA DE APROVAÇÃO

Nome: INNOCENTI, Thamirys Desirée

Título: Possibilidades formativas das HTPC's: um olhar a partir de professores polivalentes

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação stricto sensu em Educação da Universidade Católica de Santos para obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovado em: 25/02/2016

---

Profª Drª. Maria Amélia do Rosário Santoro Franco

Orientadora – Membro Nato – UNISANTOS

---

Profª Drª. Maria Aparecida Franco Pereira

Membro Nato – UNISANTOS

---

Profª. Drº José Cerchi Fusari

Membro Titular – USP

*À Sandra Mara Bordignon Alves Innocenti e Roberto  
Alfeu Innocenti, meus pais.*

## AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, Roberto Alfeu Innocenti e Sandra M. B. A. Innocenti, por todos os ensinamentos, fundamentais, durante meu percurso de vida. Pela companhia nos momentos bons e, principalmente, nos momentos mais difíceis. Pelo respeito e pelo amor de todos esses anos, sendo mais do que pais, se tornando meus verdadeiros cúmplices.

À minhas amadas vós Marlene Bordignon Alves e Isolete C. Malavazzi Innocenti (*in memoriam*), por ampararem meus pais nos meus primeiros anos de vida, sempre presentes e dispostas a enfrentar todas as adversidades em busca do nosso singelo sorriso.

Aos meus tios paternos e maternos, por toda atenção e carinho durante esses vinte e cinco anos de vida, tendo-os como uma família secundária, onde seus conselhos e suas orientações, sempre, tiveram a mesma importância em relação aos meus pais.

Aos meus amados avôs, Arlindo Alves (*in memoriam*) e Roberto Innocenti (*in memoriam*), por toda a base familiar que construíram durante suas vidas, sendo homens íntegros; honestos e bondosos com os membros que constituíam suas famílias e com a sociedade.

Às colegas Silvia Cinelli e Susye Nayá por todo o companheirismo e apoio durante a permanência no Mestrado, sem esse coleguismo o percurso seria mais penoso e árduo.

A todos os professores (as) doutores (as) do programa de Mestrado da Universidade Católica de Santos, pela amizade e atenção com que olharam para minha pesquisa, estimulando o desenvolvimento e o aprofundamento acerca do meu objeto de estudo.

À minha orientadora Prof<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Amélia do Rosário Santoro Franco, pelo empenho na construção desta dissertação, principalmente pela insistência em transformar uma pedagoga em pesquisadora. Meus sinceros e eternos agradecimentos.

Aos membros da banca examinadora, Prof<sup>o</sup> Dr<sup>o</sup> José Cerchi Fusari e Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Maria Aparecida Franco Pereira, pelo olhar atento e as contribuições valiosas e preciosas nesta pesquisa.

Aos colaboradores desta pesquisa, em especial ao Município de Praia Grande por possibilitar o desenvolvimento desta pesquisa.

À Conceição Dante, por todo o carinho e auxílio durante o início da presente pesquisa.

À Isabel Cristina Diegues Duarte, pela paciência e pela amizade no início do Mestrado.

Ao Alex Castilho Araujo, pelo companheirismo em todas as horas, me amparando nos momentos mais críticos e me concedendo seu bem mais precioso: seu tempo.

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

À CAPES, por me conceder a bolsa e financiar todo o percurso da pesquisa.

A Deus, por tudo e por todos que colocou em minha vida.

*“Cada educador é responsável por seu processo de desenvolvimento pessoal e profissional; cabe a ele o direcionamento, o discernimento e a decisão de que caminhos percorrer. Não há política ou programa de formação contínua que consiga aperfeiçoar um professor que não queira crescer, que não perceba o valor do processo individual-coletivo de aperfeiçoamento pessoal-profissional.”*

***José Cerchi Fusari***



## RESUMO

INNOCENTI, Thamirys Desirée. *Possibilidades formativas das HTPC's: um olhar a partir de professores polivalentes*, (dissertação) Mestrado em Educação: Universidade Católica de Santos, 2016.

O presente trabalho teve por finalidade investigar quais são as possibilidades formativas desenvolvidas na Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo de uma escola pública da Baixada Santista e compreender como as possibilidades formativas se constituem nas HTPC's tendo como sujeitos de pesquisa professores polivalentes dos anos iniciais do Ensino Fundamental I. Inicialmente, foi realizada uma pesquisa bibliográfica e documental, onde se buscou dados que subsidiassem as questões formativas, sociais e legais associadas à temática. A pesquisa ao longo de seu processo evidenciou tratar-se de um estudo de caso, tendo como foco de seu estudo as HTPC's. Para isto, recorreu-se ao aporte teórico de pesquisadores como Fusari, Charlot, Nóvoa, Imbernón, Garcia, Sacristán, Pimenta, Franco, Ghedin, Libâneo, Silva Junior, entre outros. A pesquisa de campo foi elaborada através de uma abordagem qualitativa e, para a coleta de dados, foi utilizada a técnica da observação, orientada por Vianna, realizada nos meses de março a maio de 2015, em um total de sete observações, nos períodos matutino, intermediário e vespertino. Os dados da pesquisa evidenciaram limites e possibilidades formativas presentes no espaço/tempo das HTPC's. Os limites encontrados nas HTPC's foram referentes: ao tempo cronológico destinado à sua realização; a ausência da Equipe Técnico-Pedagógica e; a interação dos professores polivalentes nas HTPC's. Já as possibilidades formativas se apresentaram em três categorias: HTPC como espaço/tempo de escuta; HTPC como espaço/tempo de formação e; HTPC como espaço/tempo de troca de experiências/conhecimentos.

**Palavras-chave:** Formação em Serviço. Professores Polivalentes. Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo.

## ABSTRACT

INNOCENTI, Thamirys Desirée. *Training possibilities for HTPC's: a view from the polyvalent teachers*, (thesis) Masters in Education: Universidade Católica de Santos, 2016.

This study aimed to investigate which are the formative possibilities developed in the Collective Pedagogical Work Time (HTPC, in Portuguese) of a public school located in Baixada Santista region and understand how the training possibilities are in the HTPC's having as research subjects polyvalent teachers in the early years of elementary school. Initially, a literature and document research was performed in order to find data that subsidize the training, social, and legal issues associated with the theme. The research, along its process showed that this is a case study, focusing on their study of the HTPC's. For this, we used the theoretical support of researchers like Fusari, Charlot, Nóvoa, Imbernón, Garcia, Sacristan, Pimenta, Franco, Ghedin, Libâneo, Silva Junior, among others. The field research was developed through a qualitative approach, and data collection; we used the technique of observation, guided by Vianna, held in March and May 2015 in a total of seven comments in morning, intermediate and evening periods. The survey data showed limits and training opportunities present in the space/time of HTPC's. The limits found in HTPC's were regarding: the chronological time used for their realization; the absence of Technical and Pedagogical Team; and the interaction of polyvalent teachers in HTPC's. The formative possibilities were presented in three categories: HTPC as space/time for listen; HTPC as space/time for training; HTPC as space/time of exchange of experience/knowledge.

**Keywords:** Training. Polyvalent teachers. Collective Pedagogical Work Time.

## **LISTA DE FIGURAS**

Figura 1: Esferas do trabalho da pedagoga comunitária .....	118
---	-----

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Informações sobre os responsáveis.....	98
Gráfico 2: Grau de instrução acadêmica .....	98
Gráfico 3: Irmãos .....	99
Gráfico 4: Graduação dos Professores .....	108
Gráfico 5: Nível de especialização dos professores .....	108
Gráfico 6: Detalhamento dos cursos de pós-graduação .....	109
Gráfico 7: Outras licenciaturas dos professores .....	110
Gráfico 8: Licenciaturas da equipe pedagógica .....	111
Gráfico 9: Pós-graduação da equipe pedagógica .....	112
Gráfico 10: Material pedagógico .....	129
Gráfico 11: Interação dos professores .....	130
Gráfico 12: Ausência da equipe pedagógica em reuniões.....	131
Gráfico 13: Tempo das HTPC's .....	132
Gráfico 14: Espaço físico das HTPC's.....	133

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Palavras-chave dos Professores Polivalentes e da Equipe Técnico-Pedagógica, Período Matutino .....	134
Quadro 2: Temáticas que circundaram as HTPC's .....	136
Quadro 3: Palavras-chave dos Professores Polivalentes e da Equipe Técnica-Pedagógica – Período Intermediário .....	139
Quadro 4: Palavras-chave dos Professores Polivalentes e da Equipe Técnica-Pedagógica – Período Vespertino .....	141
Quadro 5: Pesquisas Correlatas: Banco de Dissertações/Teses da CAPES .....	188
Quadro 6: Pesquisas Correlatas do Banco de dados da Scielo .....	189

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Número de professores por HTPC.....	113
Tabela 2: Cargos administrativos do município .....	114
Tabela 3: Ações da pedagoga comunitária.....	117
Tabela 4: As sete observações realizadas.....	124
Tabela 5: HTPC como espaço/tempo troca de conhecimento .....	144
Tabela 6: HTPC como espaço/tempo de escuta.....	148
Tabela 7: HTPC como espaço/tempo de formação.....	152

## **LISTA DE SIGLAS**

**ATP-** Assistente Técnico-Pedagógico

**CAPES-** Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

**CNE-** Conselho Nacional de Educação

**EM-** Escola Municipal

**FBN-** Fundação Biblioteca Nacional

**HTP-** Hora de Trabalho Pedagógico

**HTPC-** Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo

**HTPI-** Hora de Trabalho Pedagógico Individual

**ONG's-** Organização Não Governamental

**PPP-** Projeto Político Pedagógico

**PROLER-** Programa Nacional de Incentivo à Leitura

**SARESP-** Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo

**SEDUC-** Secretaria da Educação

**SCIELO-** Scientific Electronic Library Online

**UE-** Unidade de Ensino

# SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>18</b>
<b>1. Capítulo 1: Formação contínua/permanente dos professores em serviço .....</b>	<b>31</b>
1.1 <i>Resistências dos professores às mudanças das práticas .....</i>	<i>31</i>
1.2 <i>Processos de Formação .....</i>	<i>39</i>
1.3 <i>Formação universitária inicial e contínua/permanente com vistas à formação em serviço.....</i>	<i>50</i>
1.3.1 <i>Formação unversitária inicial .....</i>	<i>50</i>
1.3.2 <i>Formação contínua/permanente com vistas à formação em serviço .....</i>	<i>60</i>
1.4 <i>A reflexão como instrumento formativo .....</i>	<i>76</i>
<b>2 Capítulo 2: Caminhos metodológicos: a escola estudada.....</b>	<b>87</b>
2.1 <i>A natureza da pesquisa .....</i>	<i>88</i>
2.2 <i>O contexto da pesquisa .....</i>	<i>93</i>
2.3 <i>O perfil da escola .....</i>	<i>96</i>
2.4 <i>Os sujeitos em questão .....</i>	<i>107</i>
2.5 <i>A observação.....</i>	<i>118</i>
2.6 <i>Do empírico ao interpretativo .....</i>	<i>127</i>
<b>3 Capítulo 3: Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo: sua contextualização.....</b>	<b>156</b>
3.1 <i>O espaço, o tempo e o coletivo da hora de trabalho pedagógico.....</i>	<i>161</i>
3.2 <i>O espaço e o tempo da hora de trabalho pedagógico .....</i>	<i>162</i>
3.3 <i>O coletivo das horas de trabalho pedagógico .....</i>	<i>168</i>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>175</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>182</b>
<b>Apêndice 1: Pesquisas Correlatas do Banco de Dissertações/Teses da CAPES.....</b>	<b>188</b>
<b>Apêndice 2: Pesquisas Correlatas do Banco de dados da Scielo .....</b>	<b>189</b>
<b>Apêndice 3: Mapa do Estado de São Paulo/Mapa da Baixada Santista/Mapa da Praia Grande .....</b>	<b>190</b>
<b>Apêndice 4: Relatório de Observação 1.....</b>	<b>191</b>
<b>Apêndice 5: Relatório de Observação 2.....</b>	<b>197</b>



<b>Apêndice 6: Relatório de Observação 3.....</b>	<b>201</b>
<b>Apêndice 7: Relatório de Observação 4.....</b>	<b>205</b>
<b>Apêndice 8: Relatório de Observação 5.....</b>	<b>211</b>
<b>Apêndice 9: Relatório de Observação 6.....</b>	<b>216</b>
<b>Apêndice 10: Relatório de Observação 7.....</b>	<b>223</b>
<b>Apêndice 11: Termo de livre consentimento e esclarecido .....</b>	<b>230</b>
<b>Anexo 1: Mapa de localização das escolas no Município da Praia Grande.....</b>	<b>231</b>
<b>Anexo 2: Projeto político pedagógico da E. M. Roberto Mario Santini/2014.....</b>	<b>232</b>

## INTRODUÇÃO

Que é que eu posso escrever? Como recomençar a anotar frases? A palavra é o meu meio de comunicação. Eu só poderia amá-la. Eu jogo com elas como se lançam dados: acaso e fatalidade. A palavra é tão forte que atravessa a barreira do som. Cada palavra é uma ideia. Cada palavra materializa o espírito. Quanto mais palavras eu conheço, mais sou capaz de pensar o meu sentimento. Devemos modelar nossas palavras até se tornarem o mais fino invólucro dos nossos pensamentos.

Clarice Lispector

Como em um filme, o início é a *chave-mestra* que dará ao telespectador a oportunidade de desfrutar a história que está por vir. Contudo, é também a parte mais difícil para um roteirista, escritor ou qualquer pessoa que se proponha a se aventurar na escrita. Transmitir em letras o pensamento humano na tentativa de expressar conceitos, vivências e sentimentos é desafiador para um profissional que tem a voz como sua melhor parceira.

O roteiro pensado para a presente pesquisa perpassa a minha primeira formação acadêmica, quando decidi me tornar pedagoga com o intuito de colaborar com as gerações futuras, mas, sobretudo, ajudar a mim mesma na busca de minha identidade profissional.

A Pedagogia é [...] o campo do conhecimento que se ocupa do estudo sistemático da educação, isto é, do ato educativo, da prática educativa concreta que se realiza na sociedade como um dos ingredientes básicos da configuração da atividade humana. (LIBÂNEO, 2010, p.30).

Adentrei no curso de Pedagogia em universidade situada na Baixada Santista após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases (nº 9.394/96) e da Resolução CNE/CP Nº 1, de 15 de maio de 2006, que tornou obrigatório o curso para professores polivalentes atuantes na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental.

À medida que me construía como pedagoga, questionamentos emergiam de minhas observações em sala de aula, uma vez que os saberes transmitidos na universidade não correspondiam à realidade que vivenciava na condição de professora polivalente.

Há dilemas em relação à dicotomia entre teoria e prática, o que dificulta o trabalho docente nos anos iniciais da profissão e perpetua o senso comum de que a teoria é algo inatingível, elaborada por autores não inseridos na realidade educacional. Essa postura torna válidos somente os conhecimentos advindos da prática docente, os quais são construídos individualmente, à

medida que superadas as dificuldades didáticas e pedagógicas inerentes ao ato de ensinar. Saviani (2009) considera que:

[...] o dilema resultou da dissociação de aspectos indissociáveis do ato docente, logicamente a saída do dilema implica a recuperação da referida indissociabilidade. Uma vez que a dissociação se deu por um processo de abstração, para recuperar a indissociabilidade será necessário considerar o ato docente como fenômeno concreto, isto é, tal como ele se dá efetivamente no interior das escolas. (SAVIANI, 2009, p.151).

Quando optei por me tornar pedagoga, não levei em consideração o quão a educação é deficitária nesse país. Nesse sentido:

Educação é o conjunto das ações, processos, influências, estruturas, que intervêm no desenvolvimento humano de indivíduos e grupos na sua relação ativa com o meio natural e social, num determinado contexto de relações entre grupos e classes sociais. É uma prática social que atua na configuração da existência humana individual e grupal, para realizar nos sujeitos humanos as características de “ser humano”. (LIBÂNEO, 2010, p.30).

Sempre questionava, e muitas vezes duvidava, da possibilidade de um curso universitário preparar o futuro pedagogo para subsidiar a construção do ser humano e ser capaz de superar as adversidades presentes no trabalho docente. Esse profissional é formado para administrar conteúdos e mediá-los aos seus alunos, em uma troca mútua de ensino e aprendizagem. Contudo, questões advindas do meio social interferem no trabalho do professor (pedagogo ou professores específicos). Pensei, por inúmeras vezes, como seria possível adquirir todos os saberes necessários para construir um ser humano em condições tão instáveis? Obviamente que, ao me graduar, observei lacunas na minha formação, sobretudo no que se refere à prática docente, ao “como” fazer, e compreendi que somente a prática e continuidade nos estudos (pesquisa) me mostrariam formas de superá-las.

A Pedagogia [...] investiga a realidade educacional em transformação, para explicar objetivos e processos de intervenção metodológica e organizativa referentes à transmissão/assimilação de saberes e modos de ação. [...] O pedagogo é o profissional que atua em várias instâncias da prática educativa, direta ou indiretamente ligadas à organização e aos processos de transmissão e assimilação de saberes e modos de ação, tendo em vista objetivos de formação humana [...]. (LIBÂNEO, 2010, p.32-33).

Tendo em vista a formação humana que o pedagogo deve promover em seus alunos e a dinamicidade da sua profissão, suas atividades devem ser intencionais, direcionadas. (LIBÂNEO,

2010). Essa intencionalidade, por sua vez, deve ser precedida de reflexão; após a transmissão dos saberes (conteúdos) aos educandos, seu modo de ação deve ser analisado e novamente refletido, no intuito de verificar a realidade educacional, intervir de forma crítica e assim oferecer formação humana de qualidade.

Atuando como pedagoga nos anos iniciais do ensino fundamental, presenciei a necessidade de haver *intencionalidade*<sup>1</sup> (LIBÂNEO, 2010) na prática docente, pois assim seria possível desenvolver ações “bem” elaboradas e – redundantemente – intencionais.

Para Franco (2003), a pedagogia tem como foco primordial do seu trabalho a práxis educativa, a qual pode ser desenvolvida tanto nas escolas quanto em outras instâncias da sociedade. Essa práxis deve se pautar em determinada intencionalidade de humanização, de orientação, de leituras dessa prática, de modo a conferir possibilidades de autotransformação aos docentes à medida que tais práticas também vão se transformando, visando a emancipação humana.

Como professora iniciante na práxis educacional, observava que minhas ações careciam de sentido e intencionalidade, atendo-me a reproduzir o que aprendia com os colegas mais experientes de profissão, pois pressupunha que eram bem sucedidos em seu modo de exercer a docência, sem, portanto, fazer qualquer discernimento ou crítica.

### **Desvelando a problemática...**

Minhas inquietações a respeito da formação continuada do pedagogo emergiram quando participei semanalmente das Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPCs). Paralelamente, surgiram questionamentos sobre a minha formação, o que me levou a reavaliar constantemente minhas intencionalidades em sala de aula. Apreendi a relevância daquele momento de formação em conjunto com meus colegas de profissão, pois o diálogo era enriquecedor e as trocas de experiências nos possibilitavam discutir a prática docente.

---

<sup>1</sup> Libâneo (2010) considera duas características fundamentais para o ato educativo. A primeira é a atividade humana intencional; a segunda se caracteriza por ter uma prática social. A intencionalidade, para o autor, advém de uma relação de influências entre as pessoas, tendo sempre uma intervenção, por parte do professor, voltada para fins desejáveis visando o processo de formação. Porém, essa intencionalidade é formada por subjetividades, implicando escolhas, valores e compromissos éticos. Portanto, o ato educativo, conforme Libâneo (2010) é marcado por intencionalidade por parte do educador; conscientemente ou não, em toda prática há um norte que a direciona. A segunda característica sobre o ato educativo é a prática social, pois a educação é um fenômeno social e, portanto, as práticas educativas não se dão de forma isolada das relações sociais, estando subordinadas a interesses sociais, econômicos, políticos e ideológicos de grupos e classes sociais.

No ano de 2012, já graduada em pedagogia e pós-graduada em Alfabetização e Letramento pela Universidade Santa Cecília, realizei uma pesquisa exploratória, elencando as referências bibliográficas que abordavam a formação continuada dos pedagogos. Foi aplicado um questionário inicial (Survey<sup>2</sup>) para quatorze pedagogas dos anos iniciais do ensino fundamental de uma escola pública da Baixada Santista. Os resultados obtidos não responderam aos meus questionamentos sobre a realidade educacional neste contexto. Optei, então, por aprofundar minha pesquisa, agora mais distante da esfera do senso comum, a fim de favorecer a construção de minha identidade como professora-pesquisadora.

No ano seguinte, em 2013, adentrei no PROLER (Programa Nacional de Incentivo à Leitura) - principal instrumento da Fundação Biblioteca Nacional (FBN) para promover a valorização da leitura em todo país. Desde sua criação, em 1992, o PROLER vincula-se à FBN e, em seus 21 anos de história, vem estimulando, mediante seus projetos e cursos, a leitura nas escolas públicas e privadas em todo o Brasil. De acordo com dados da instituição, o PROLER foi criado para estimular a prática da leitura, não só pelo saber ler em si, mas como instrumento para exercício da cidadania e participação social. A base de seu trabalho reside no envolvimento e no comprometimento das ações desenvolvidas no âmbito das prefeituras municipais, secretarias de cultura e de educação, municipais ou estaduais, fundações culturais, universidades e faculdades, ONGs, empresas públicas e privadas, como também outras entidades da sociedade civil.

O PROLER, criado no governo de Fernando Collor de Mello, é o programa mais antigo em atividade no país. Sua longevidade e sucesso decorrem desta cooperação estabelecida entre a instituição pública e os setores da sociedade organizada, mobilizando e conciliando experiências governamentais e privadas. Com abrangência nacional, desenvolve ações práticas em favor da leitura, estabelecendo convênios e constituindo comitês em todas as unidades federativas, em um total aproximado de 500 cidades e 70 Comitês, sendo um deles o da Baixada Santista<sup>3</sup>. Seu público-alvo é constituído por instituições públicas de ensino por agregarem o maior contingente de crianças e jovens em processo de aprendizagem e a maioria dos profissionais de educação que carecem de subsídios pedagógicos para atuar como promotores de práticas de leitura e escrita.

---

<sup>2</sup> Conforme Vianna (2003), o Survey é uma técnica de levantamento de dados que apresenta perguntas ou questões a uma amostra de sujeitos. Esse questionário é estruturado e construído anteriormente à pesquisa. É uma técnica que se destina a levantar dados empíricos de natureza quantitativa.

<sup>3</sup> O PROLER/Baixada Santista (PROLER/BS) tem como parceiros as duas Diretorias de Ensino de Santos e São Vicente, as Secretarias de Educação dos nove municípios abrangidos, as Secretarias da Cultura de Santos e Guarujá, as Bibliotecas Públicas e Rede Sementeira, que abrange 39 Organizações não Governamentais (ONGs) da região, além de pessoas interessadas pela leitura.

No PROLER/BS, participei das reuniões mensais durante os anos de 2013 e 2014, período em que estive presente nos encontros e pude aprofundar meus questionamentos acerca do meu problema de pesquisa.

Decidida a investigar, de fato, a formação continuada dos pedagogos, questioneei qual seria o lócus ideal para tal investigação. Para essa escolha, resgatei o momento de minha primeira formação universitária, lembrando-me da grande motivação inicial que me fizera chegar até aqui. Foi quando percebi que meu lócus deveria circundar a escola, espaço fecundo e desafiador, o qual habitava há anos.

Debrucei-me sobre as vivências que o PROLER/BS me possibilitara durante o ano. Eram, para mim, questionamentos profundos, que não pontuara como relevantes para a temática de formação continuada. Todavia, desliguei-me do programa em busca de um novo caminho, capaz de me amparar e auxiliar a encontrar respostas para as questões que emergiram durante meu percurso.

Com este intuito, no ano de 2014 adentrei no Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* de Mestrado em Educação, na Universidade Católica de Santos, na intenção de estruturar minha pesquisa, minhas pretensões e, principalmente, meu olhar.

Nos grupos de pesquisa, participava de reuniões semanais com os outros integrantes e com a orientadora, professora doutora Maria Amélia Santoro Franco. Juntos, nossos diálogos eram constantes e fecundos, na tentativa de estruturar meu objeto de pesquisa, de tal modo que por fim - ou começo, como gosto de pensar - chegamos a um consenso e estruturamos a presente investigação.

### **Desvelando o problema...**

Quando decidi investigar a escola como lócus da minha pesquisa, objetivando estudar a formação continuada dos professores, considerei os conceitos trazidos por Canário (2001), em suas duas teses:

[...] a primeira é a de que os professores aprendem a sua profissão nas escolas e a segunda (que decorre da primeira) é a de que o mais importante na formação inicial consiste em aprender a aprender com a experiência. (CANÁRIO, 2001, p.152).

Desse modo, conforme o autor, as situações profissionais vivenciadas pelos professores ocorrem em sistemas coletivos de ação, no caso as escolas, que produzem aprendizagens coletivas.

Essas, por sua vez, não ocorreriam senão na própria ação de onde se desenvolvem. Canário (2001) complementa que a formação consiste em (re) inventar formas de socialização profissional, tornando a troca de experiências uma dinâmica formativa.

O mesmo autor atenta para a valorização das situações de trabalho por se tornarem, conseqüentemente, oportunidades de formação, partindo do âmago do problema até as possíveis soluções. Nesse sentido, podemos notar a relevância das situações problemáticas, advindas da escola, como ponto inicial e contínuo para (re) pensar a própria prática, tornando os docentes os principais articuladores desse processo, superando as circunstâncias conflitantes mediante o diálogo entre os colegas de profissão.

A aprendizagem pela experiência não é sinônimo de imitação, uma “receita” pronta, segundo a qual todos os docentes se comportam da mesma forma. No entanto, de acordo com Canário (2001), a experiência permite aprender mediante a ação e assim torna o docente um investigador da própria prática.

Ao vislumbrar a complexidade das situações problemáticas vivenciadas na escola, fundamentada em Canário (1996), minha proposta é estudar o lócus “escola” enquanto objeto social e, também, na condição de objeto científico. Afinal, é principalmente na escola que ocorre o processo de formação continuada dos professores, especificamente em um momento intitulado Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo.

Nessa perspectiva, o autor complementa:

É a partir deste modo de conceber a actividade investigativa, encarando-a como um processo de transformação de objectos sociais em objectos científicos, que é possível afirmar que a escola enquanto objeto de estudo não corresponde a “uma escolha”, nem a uma “descoberta”, nem sequer a uma “emergência”, mas sim a um **processo de construção** realizado pelo investigador. É ainda esta distinção entre objecto social e objecto científico, bem como a compreensão do processo que reside à passagem de um para o outro, que ajuda a clarificar, ou a equacionar, uma outra dimensão importante: a escola, enquanto objecto social, não corresponde a um **objecto de estudo** [...] mas sim a **múltiplos objectos de estudo**, consoante a multiplicidade de olhares teóricos de que for alvo. (CANÁRIO, 1996, p.127).

Ainda de acordo com Canário (1996), a escola transita entre duas condições, uma delas de natureza social e, por consequência, referente a aspectos de natureza teórica. Em relação à primeira condição, corresponde ao fato de estar ligada à “crise da escola” - mesmo o autor sendo natural de Portugal-, há similaridades entre contextos educacionais portugueses e brasileiros, o que me possibilita recorrer aos seus conceitos teóricos para fundamentar o meu objeto de estudo. Essa

crise ligada à escola traz um sentimento social de profunda insatisfação pelo seu funcionamento, transformando este espaço de ensino em mero reprodutor de conhecimento. Para Canário (1996), a escola fracassa por tentar, repetidamente, produzir grandes processos globais de/para mudança dos sistemas escolares, acentuando assim a “crise da escola”.

As condições de natureza teórica referem-se à transformação do objeto de estudo, no caso a escola, sendo analisada minuciosamente, tanto por estudos que dela se originam quanto dela decorrem. A intenção do autor em destacar essas duas condições reside no fato de se conceber o estabelecimento de ensino como totalidade.

Para Canário (1996), a totalidade permeia a relação entre o mundo da teoria e o da prática. Com a intenção de não se distanciar dos estudos produzidos a partir do ambiente escolar, o autor ressalta a necessidade de não haver essa diferenciação - “mundo da teoria e da investigação” e o “mundo dos práticos”. Os teóricos não elaboram conceitos para os práticos intencionando que ditem uma verdade e desconsiderem os conceitos empíricos que emergem do cotidiano. Portanto, “o domínio das práticas sociais educativas não é susceptível de ser reduzido a um mero campo de “aplicação” de conhecimentos teóricos, produzidos num outro campo que lhe é exterior.” (CANÁRIO, 1996, p.138).

Diante do exposto, a presente pesquisa tem como anelo ter uma pertinência social, plena de sentido, na intenção de trazer à discussão questões educacionais atinentes ao mundo da investigação e da prática.

Com o propósito de sistematizar esta pesquisa, consultei dissertações e teses do banco virtual da CAPES<sup>4</sup> (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), utilizando os termos indutores: *Formação continuada de Pedagogos – Formação continuada de Professores – Formação em serviço – HTPC* –, para aprofundar o conhecimento sobre a temática em questão. Contudo, observei pluralidade de estudos/pesquisas e o tema foi se estruturando.

Entre os estudos realizados, disponíveis no Banco da Capes, com as temáticas mencionadas, encontrei um total de 1.616 dissertações e 374 teses, entre 2005 a 2012. Dessas, filtrei algumas que poderiam oferecer subsídios a este estudo.

O quadro 1 evidencia as pesquisas mais relevantes que se coadunam ao objetivo desta pesquisa, sob minha perspectiva. Entre os dez trabalhos escolhidos, são destacados os de Haddad

---

<sup>4</sup> O quadro referente às Pesquisas Correlatas do Banco de Dissertações/Teses da CAPES se encontra no primeiro apêndice desta pesquisa.



(2011), Meneguim (2005) e Mendes (2011), por investigarem a formação continuada do pedagogo e conceberem a escola como espaço ideal para uma formação dessa natureza.

Haddad (2011) assinala que a hora atividade assume duas dimensões no trabalho do pedagogo. Uma caracteriza-se por momentos individuais, nos quais os pedagogos realizam atividades referentes ao processo pedagógico. A segunda, por momentos coletivos, destinados a leituras e estudos em espaço/tempo determinados, especificamente nos HTPCs. Contudo, os resultados da pesquisa da referida autora constataram que:

“embora os dispositivos legais apontem para esta dupla dimensão pela qual a hora atividade deva estar organizada, isto de fato não vem ocorrendo na prática, ou seja, a hora atividade tem se caracterizado por momentos individuais do professor na realização das atividades inerentes à sua prática diária e os momentos que têm sido mediados pelo pedagogo têm sido reservados à discussão sobre o planejamento do ensino. Os momentos de leituras e estudos raramente acontecem, o que com certeza tem contribuído para uma desvalorização do trabalho do professor” (p.150).

Assim, percebo indicadores importantes que contribuem para esta pesquisa, por verificar que a formação prevista nas HTPCs não está ocorrendo, em sua plenitude, sendo destinadas apenas a discussões sobre planejamento de ensino, deixando os estudos e reflexões em segundo plano.

De acordo com os resultados da pesquisa de Meneguim (2005), os professores concebem as HTPCs como reuniões informativas ou de orientações instrucionais e técnicas, vinculadas às atividades do cotidiano. Ainda, “que somente uma parcela diminuta as vê com sentido formativo. As significações especificadas refletem a síntese do que tem sido as reuniões das HTPCs: a finalidade do objeto de trabalho é a formação, que foi substituída pela informação” (p.159).

Em suas considerações finais, o autor elencou aspectos diferenciais que podem ser indicadores de sucesso para as HTPCs enquanto espaço/tempo para formação contínua dos professores, a saber:

- a escola cuja gestão é democrática possibilita a tomada de decisões no coletivo;
- a descentralização na tomada de decisões;
- a HTPC deve abordar temáticas amplas, conforme as necessidades expressas pelos professores, a fim de oferecer subsídios e análises na implementação do PPP e;
- as práticas dos professores serem sistematicamente trabalhadas mediante reflexão individual e coletiva.

Cabe ainda mencionar o estudo de Mendes (2011), o qual conclui que a HTPC foi fragmentada, prejudicada por assuntos burocrático-administrativos, sem possibilidades de resolução na instância de ação de coordenadores e/ou professores, desviando-se assim de seu caráter pedagógico.

A autora também evidenciou que o tempo cronológico 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” (p.107).

Mendes (2011) também elencou relações inerentes às HTP's, sendo elas:

- relação ao tempo da HTP;
- relação ao espaço da HTP;
- relação ao trabalho do coordenador;
- relação à SEDUC; e
- relação às possibilidades formativas.

A autora verificou, nessas cinco relações que estabeleceu para descrever a HTP, que este espaço/tempo não está pronto, sendo construído e transformado com/ pelo coletivo que envolve a instituição escolar. Já as possibilidades formativas vão sendo construídas e aprendidas à medida que a reflexão se torna condição para a reprodução do conhecimento.

É possível notar similaridades nos resultados e considerações das três autoras, embora seus estudos tenham sido realizados em momentos distintos, com seis anos de distanciamento entre a pesquisa desenvolvida por Meneguim (2005) e Haddad (2011) e Mendes (2011), e com diferentes participantes. Observam-se, em contextos semelhantes, convergências de resultados, os quais apontam para a necessidade da HTPC ser destinada, de fato, a momentos de formação contínua, deixando para outro momento a discussão de assuntos burocráticos que prejudicam esse momento pedagógico.

Pesquisas desenvolvidas por Franca (2011); Araujo (2011); Zanella (2011); Santos (2011); Rocha (2012); Lencioni (2012) e Silva (2012), cujo lócus central é a escola, também apresentam convergências nos resultados. Para esses autores, a escola constitui o marco inicial e primordial da

formação continuada, e a HTPC representa o espaço/tempo instituído na unidade escolar para realizar tal formação.

Em síntese, as pesquisas constantes do quadro 1 referem-se à HTPC enquanto um espaço conquistado pelos professores após muito empenho para que momentos de estudo e reflexão fossem incorporados ao seu ambiente de trabalho. A HTPC propicia oportunidades de reflexão individual e coletiva, estabelecendo diálogo entre a teoria e a prática, tendo como objetivo oferecer suporte para as ações desenvolvidas no contexto escolar.

Porém, os resultados das mencionadas investigações evidenciaram, além dos pontos convergentes, com ênfase na importância da HTPC como espaço/ tempo para o lócus escolar, discrepâncias entre o esperado – situação ideal – e o que de fato ocorre atualmente. Assim, Rocha (2012) verificou que as HTPCs focavam apenas o preparo do aluno para avaliação do SARESP, mantendo o ensino-aprendizagem em segundo plano. O autor ressalta que na HTPC transitam questões de distintos aspectos que não priorizam a formação docente.

Busquei também por artigos no banco virtual da Scielo<sup>5</sup> (Scientific Electronic Library Online), utilizando os termos indutores: *Formação em serviço – HTPC – Formação Contínua*, com o objetivo de localizar, em outro site científico, artigos correlacionados a essa problemática e assim ampliar e fortalecer a estruturação da presente pesquisa.

Nessa fonte de dados, encontrei, no período de 2000 a 2014, um total de 351 artigos referentes à formação em serviço, dos quais 254 abordavam a formação contínua e dois a HTPC. Deste total, selecionei quatro, por fornecerem subsídios para este trabalho.

O quadro 2 evidencia os artigos mais relevantes que, sob minha perspectiva, assemelham-se ao propósito desta pesquisa. Cabe salientar que esses estudos foram conduzidos segundo a mesma linha temática das dissertações e teses constantes no Quadro 1.

Nesse sentido, Silva (2000), corroborando Furkotter e colaboradores (2014), pondera que, apesar de decorrida mais de uma década entre esses artigos, houve similaridades, pois pontuam a reflexão sobre a prática como fator de grande importância para o desenvolvimento profissional. Alertam também para a necessidade de discutir temas cotidianos dos docentes, trazendo-os para o contexto da prática e buscando meios de inseri-los na teoria, na tentativa de que a formação continuada possa, efetivamente, cumprir seu papel.

---

<sup>5</sup> O quadro referente aos artigos do banco virtual da Scielo (Scientific Electronic Library Online) se encontra no segundo apêndice desta pesquisa.

Após essa busca por pesquisas correlatas na CAPES e na Scielo, consegui direcionar melhor o meu olhar, agregando as múltiplas ideias, inquietações e reflexões em um núcleo central.

Com base nos autores já citados nesta pesquisa e na leitura das pesquisas constantes nos quadros 1 e 2, esta investigação foi organizada em torno da seguinte questão-problema: **quais são as possibilidades formativas desenvolvidas na HTPC de uma escola pública da Baixada Santista?**

Face à complexidade da questão e considerando meus pressupostos, emergiram dilemas pertinentes à formação contínua dos professores.

Autores como Nóvoa (1999), Fusari (1997), Imbernón (2011), Canário (1995), Pimenta (2002) e Abdalla (2006) concebem a escola como espaço de formação para os profissionais que nela trabalham, pois trata-se de um ambiente construído por sujeitos ativos, que estabelecem relações e atribuem significados, tendo como cerne o conhecimento.

Assim, emergiram as questões:

- Como vem sendo desenvolvida a Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo em uma escola pública situada na Baixada Santista?
- Quais subsídios são oferecidos aos docentes para auxiliar no seu processo reflexivo de pensar a formação em serviço?
- Quais são as temáticas que circundam a Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo de uma escola pública da Baixada Santista?
- Quais são os principais limites/possibilidades presentes nas Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo dessa escola pública situada na Baixada Santista?

O objetivo geral da investigação é *compreender como as possibilidades formativas se constituem nas HTPCs, no contexto de uma escola pública da Baixada Santista*, tendo, como sujeitos da pesquisa, professores polivalentes dos anos iniciais do ensino fundamental I.

Especificando ainda mais o objetivo geral, para estruturar melhor a presente pesquisa qualitativa, temos os objetivos específicos, que são:

1. Estudar/participar da Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo no contexto escolar.
2. Compreender as possibilidades formativas da HTPC de uma escola pública da Baixada Santista, no contexto institucional.

3. Compreender as possibilidades de participação dos membros da Gestão Escolar, em parceria com a Assistente-Técnica Pedagógica e Pedagoga Comunitária na Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo, de uma escola, pública, da Baixada Santista.

Tais objetivos justificam-se pela afirmação de Abdalla (2006):

[...] as possibilidades formativas do professor se tornam fragilizadas, porque se condicionam à prática fragmentada, à separação entre trabalho de concepção e o de realização. A organização se fecha, os professores se individualizam, as interações se enfraquecem, regras são impostas, potencializa-se o campo do poder, com vistas a controlar as estruturas administrativas e pedagógicas. (ABDALLA, 2006, p.54).

A autora defende que a escola é o lócus onde o professor ensina e, por consequência, aprende e apreende a sua profissão. Os docentes promovem a aprendizagem pela reflexão conjunta sobre as situações pedagógicas e outras questões que circundam a escola.

Na busca por compreender e responder aos questionamentos suscitados durante o percurso da pesquisa, com o intuito de alcançar os objetivos propostos, apresento a presente pesquisa dividida nos seguintes capítulos:

**Capítulo 1 – Formação contínua/permanente dos professores em serviço:** discorre sobre o conceito adotado pela pesquisa no que tange à formação docente e, conseqüentemente, como se desenvolve a formação contínua/permanente, tendo como seu principal lócus a escola, enquanto instituição produtora de constante aprendizagem, para alunos e docentes. O capítulo se subdivide em: (i) resistências dos professores às mudanças das práticas; (ii) processos de formação; (iii) formação inicial e contínua/permanente com vistas à formação em serviço e; (iv) a reflexão como instrumento formativo.

**Capítulo 2 – Caminhos metodológicos: a escola estudada:** aborda a trajetória da pesquisa, tendo em vista o percurso realizado para responder à questão-problema e alcançar os objetivos. Explicita a trajetória metodológica para a coleta de dados, por meio de relatórios de observação no espaço/tempo das HTPCs, tendo como participantes da pesquisa professores polivalentes do ensino fundamental I e da Equipe Pedagógica, de uma escola, pública, da Baixada Santista. Neste capítulo, também descrevo a opção por desenvolver a pesquisa segundo a modalidade de investigação qualitativa, pois, conforme Bogdan e Biklen (1982), ela permite investigar mais o processo do que o produto e preocupa-se em retratar a perspectiva dos participantes, envolvendo a obtenção de dados descritivos, sendo o pesquisador o principal

articulador da pesquisa com o contexto que está analisando. O capítulo se subdivide em: (i) a natureza da pesquisa; (ii) o contexto da pesquisa; (iii) o perfil da escola; (iv) os sujeitos em questão; (v) a observação; (vi) do empírico ao interpretativo.

**Capítulo 3 – Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo: sua contextualização:** discorre sobre o percurso histórico das HTPC's no contexto brasileiro: (i) como surgiu; (ii) por que surgiu e; (iii) quando surgiu. Silva Junior (1994) descreve todo esse retrospecto, desde sua nomenclatura antiga, denominada de hora-atividade até a nomenclatura que está hoje vigente. O capítulo também traz os conceitos do espaço; do tempo e do coletivo que as HTPC's permeiam na tentativa de proporcionar uma formação contínua em serviço. O mesmo se subdivide em: (i) o espaço, o tempo e o coletivo da Hora de Trabalho Pedagógico; (ii) o espaço e o tempo da Hora de Trabalho Pedagógico e; (iii) o coletivo da Hora de Trabalho Pedagógico.

**Considerações Finais:** Nesta última parte, trago à luz as considerações decorrentes da análise dos dados e de suas respectivas interpretações. As observações que realizei in lócus foram fatores determinantes para compor esta parte da pesquisa. Levou-se em conta: (i) as informações do grupo; (ii) atividades; (iii) material de apoio pedagógico; (iv) interação dos professores; (v) frases dos sujeitos da pesquisa e; (vi) observações da pesquisadora. As categorias que emergiram destas observações foram: (i) em relação ao tempo das HTPC's; (ii) em relação ao espaço das HTPC's; (iii) em relação às temáticas desenvolvidas nas HTPC's; (iv) em relação à Equipe Técnico-Pedagógica; (v) em relação ao HTPI; (vi) em relação à SEDUC; (vii) em relação às possibilidades formativas e; (viii) em relação às observações da professora-pesquisadora.

## 1. Capítulo 1: Formação contínua/permanente dos professores em serviço

E aí que aparecem problemas, já que é mais fácil fixar-se no que -embora mais mal do que bem- tem funcionado, sem arriscar-se em coisas novas, apesar de necessárias. (IMBERNÓN, 2009, p.12).

Neste capítulo, a intenção é refletir sobre a problemática da formação de professores. Para tanto, vou iniciar pontuando as resistências dos professores a mudanças das práticas, com base em Charlot (2009); Nóvoa (1999) e Imbernón (2009), e, a seguir, analisarei os processos de formação, com base teórica em Garcia (2010) e Sacristán (2000). Posteriormente, abordarei a formação contínua/permanente e formação em serviço, com base em Fusari e Imbernón. Focarei, ao final do capítulo, a reflexão como instrumento formativo, com fundamentos em Pimenta, Ghedin e Perrenoud.

### 1.1 Resistências dos professores às mudanças das práticas

Ao iniciar minhas atividades docentes, ouvia dos professores que comigo trabalhavam que preferiam permanecer com as mesmas práticas, ainda que inadequadas, a enfrentar e proceder a qualquer alteração, pois isso parecia gerar muitas inseguranças.

Em cinco anos de docência, convivi com professores que possuíam vinte e cinco anos de formação. Era nítida a resistência<sup>6</sup> de muitos, apoiando-se em didáticas que funcionavam mais mal do que bem, conforme refere Imbernón (2009). O professor<sup>7</sup>, como qualquer outro ser humano, tem resistências<sup>8</sup> a mudanças, principalmente quando lhe exigem esforço, vontade e sentido<sup>9</sup>.

---

<sup>6</sup> Baseio-me em Nóvoa (1999) ao dizer que o professorado estabelece uma resistência que se opõe à razão científica, tal como assinalado pelo autor, sob forma de imposição. Para outras informações, verificar o artigo citado na bibliografia desta pesquisa.

<sup>7</sup> Para Fullan e Hargreaves (2001), os professores exercem uma das influências mais importantes na vida e no desenvolvimento de muitas crianças, desempenhando um papel-chave para as futuras gerações. Segundo esses autores, o professor, enquanto pessoa, detém mais do que conhecimento, competências e técnicas. O desenvolvimento desse profissional transcende a mera compreensão de novas competências e comportamentos. Assinalam ainda não ser possível mudar o professor sem transformar a pessoa que ele é. A mudança efetiva e duradoura será, na maioria das vezes, lenta, pois não deve ser forçada, mas necessita estar intimamente ligada à sua vida, à sua biografia e à sua natureza.

<sup>8</sup> Os autores Charlot; Nóvoa e Imbernón investigaram o conceito de resistência em seus estudos. Explicitarei neste estudo a razão dessa nomenclatura.

<sup>9</sup> Para Charlot (2009), a palavra sentido pode significar valor ou desejo, ou ainda significância para conquistar algo, ou seja, sua motivação.

Nóvoa (1999) já mencionava, em seus estudos do século passado, a resistência como um dos aspectos que dificultavam a mudança das práticas e apontava os principais motivos para essa resistência – um deles o excesso das linguagens dos especialistas internacionais à ineficiência dos programas de formação para professores, que não resulta em propostas coerentes. O autor ainda afirmou que:

[...] não se veem surgir propostas coerentes sobre a profissão docente. Bem pelo contrário. As ambiguidades são permanentes. Por um lado, os professores são olhados com desconfiança, acusados de serem profissionais medíocres e de terem uma formação deficiente; por outro lado, são bombardeados com uma retórica cada vez mais abundante que os considera elementos essenciais para a melhoria da qualidade do ensino e para o progresso social e cultural. (NÓVOA, 1999, p.03).

Na base dessa contradição entre a importância da formação docente e seu desprestígio, encontra-se o professor, desamparado pelas políticas educacionais e pelos especialistas, o que resulta em práticas pedagógicas pouco efetivas.

Para Imbernón (2009), a formação, contrariamente ao que ocorre atualmente, deve se aproximar da escola e partir das situações-problemas presentes em seu cotidiano, as quais são vivenciadas pelos professores.

Nóvoa (1999) considera que um dos motivos da educação ter se transformado em “mercadoria” é o foco dos especialistas internacionais na formação inicial e continuada dos professores. Diz o autor:

[...] as medidas propostas insistem nos sistemas de acreditação (no caso da formação inicial) e nas lógicas de avaliação (no caso da formação continuada), arrastando uma concepção escolarizada da formação de professores. Consolida-se um “mercado da formação”, ao mesmo tempo que se vai perdendo o sentido da reflexão experiencial e da partilha de saberes profissionais. (NÓVOA, 1999, p. 4-5).

A disputa por esse mercado resulta em políticas descontextualizadas dos reais propósitos da educação e da formação de professores, o que torna a maioria dos programas de formação ineficiente (NÓVOA, 1999).

Imbernón (2009) enfatiza a necessidade da formação docente ser acompanhada de mudanças contextuais, na intenção de criar algo inovador. O autor critica o número excessivo de conteúdos nos programas de formação, muitas vezes descontextualizados. Para ele, a inovação não acompanha a atual formação, talvez porque seu caráter seja predominantemente transmissivo, com



ênfase em teorias ministradas de formas descontextualizadas, distantes da realidade do professorado e das questões práticas vivenciadas no cotidiano escolar.

Ainda de acordo com o autor, o contexto educacional é singular e dele emergem questões problemáticas únicas, pois os ambientes, assim como os alunos, são distintos. No entanto, observa-se, com frequência, que diferentes contextos são tratados pelos especialistas de forma semelhante (IMBERNÓN, 2009).

Segundo Imbernón (2009), discutir alternativas para inovar os processos de formação docente não é algo fácil, pois:

A solução não está somente em aproximar a formação ao professorado e ao contexto sem gerar uma nova cultura formativa que produza novos processos na teoria e na prática da formação, introduzindo-nos em novas perspectivas e metodologias, por exemplo: as relações entre o professorado, os processos emocionais e atitudinais dos docentes, a formação em uma e para a complexidade docente, a crença (ou a autocracia) da capacidade de gerar conhecimento pedagógico nos próprios centros com os colegas, a mudança de relações de poder nos centros, a possibilidade de autoformação, o trabalho em equipe e a comunicação entre colegas, à formação com a comunidade... Isso implica, por que não, deixar de lado ou complementar a formação estritamente disciplinar e de questões genéricas sociopsicopedagógicas que podem levar, quando apenas elas se dão na formação, à ausência, ao abandono, à desmoralização, à rotinização e tomar a formação como algo alheio e ao cansaço da formação permanente. (IMBERNÓN, 2009, p.35-36).

Quando a formação inicial perpetua modelos arcaicos, que não funcionam, e assim reproduz práticas docentes ultrapassadas, sem sentido ou intencionalidade, conduz, inevitavelmente, à desvalorização profissional docente. Para Nóvoa (1999), essa desvalorização da profissão relaciona-se à deslegitimação dos professores enquanto produtores de saberes, o que abre espaço para que teóricos da educação passem a ditar as regras nesse campo. Esta talvez constitua a gênese da resistência a importantes mudanças das práticas.

O conceito de inovação, para Nóvoa (1999), começa a surgir na formação inicial docente, portanto nas universidades:

É verdade que existe, no espaço universitário, uma retórica de “inovação”, de “mudança”, de “professor reflexivo”, de “investigação-ação”, etc.; mas a Universidade é uma instituição conservadora, e acaba sempre por reproduzir dicotomias como teoria/prática, conhecimento/ação, etc. A ligação da Universidade ao terreno (curiosa metáfora!) leva a que os investigadores fiquem a saber o que os professores sabem, e não conduz a que os professores fiquem a saber melhor aquilo que já sabem. (NÓVOA, 1999, p.06).

Essa desvalorização das práticas docentes, expressa pelo fato de não serem reelaboradas pelos próprios professores, reduz a possibilidade de implementação de práticas inovadoras, gerando um desânimo quase que coletivo entre os professores. Essa estratégia de desconsiderar os saberes dos professores tem início na universidade, com a justificativa de que favorece seu desenvolvimento profissional (NÓVOA, 1999).

Imbernón (2009) correlaciona a desvalorização profissional à expressiva fragmentação curricular, produto do neotecnocrativismo das últimas reformas do século XX. Nesse sentido, reposicionar o professorado no papel de protagonista, no centro da formação, constituiria uma mudança substancial. Para tanto:

[...] deve combinar as decisões entre o prescrito e o real, aumentar seu autoconceito, sua consideração e seu status trabalhista e social. E isso será conseguido mediante a mudança de políticas educativas auxiliadas pela reivindicação dos professores, reivindicação de uma maior autonomia profissional, de sua capacidade para se formar e gerar mudanças, da possibilidade de que lhe permitam realizar um verdadeiro colegiado entre colegas, que lhe permitam ser criativos nos avatares profissionais sem ser censurados e que lhe deixem uma maior participação com todos os que intervêm na educação [...]. (IMBERNÓN, 2009, p.37).

Para esse autor, produzir mudanças requer uma postura de oposição explícita a toda manifestação de racionalidade técnica, que nos conduza de volta ao passado, sem uma análise realista, seja dos conteúdos curriculares, seja nas das formas de gestão. “O compromisso de mudança passa pela análise das contradições e por denunciá-las, buscando alternativas de mudança.” (IMBERNÓN, 2009, p. 38-39).

Nóvoa (1999) critica também a instrumentalização da profissionalização docente. Aponta como alternativa para melhor formação dos professores, a construção de um saber pedagógico que se inicie a partir deles mesmos, na tentativa de alinhar o discurso científico à fala dos docentes, baseando-se em sua prática para elaboração de conceitos teóricos. Assim, poderiam novamente atuar como protagonistas, de direito, para falar sobre sua própria profissão e seus dilemas.

Com o intuito de minimizar essa resistência, ainda que oculta entre os docentes, Imbernón (2009, p. 39) menciona algumas recomendações:

- refletir sobre a prática num contexto determinado;
- criar redes de inovação, comunidades de prática, formativas e comunicação entre o professorado;
- possibilitar maior autonomia na formação, por meio da intervenção direta do professorado;

- partir dos projetos das escolas para que o professorado decida qual a formação necessária para prosseguir com o desenho, a colocação em prática e avaliação do projeto; e
- sobretudo, como ideia-eixo, mais do que ter a intenção de “atualizá-los”, potencializar formação capaz de estabelecer espaços de reflexão e participação para que “aprendam”(mais aprendizagem do que ensino na formação) com a reflexão e a análise das situações problemáticas dos centros. A formação deve ainda estar fundamentada nas necessidades democráticas (sentidas) do coletivo para estabelecer um novo processo formativo e permitir o estudo da vida na aula e no centro, os projetos de mudança, o trabalho colaborativo como desenvolvimento fundamental da instituição educativa e do professorado.

Charlot (2008), ao citar Peter Woods (1990), nos remete às “estratégias de sobrevivência” do professor normal<sup>10</sup>. Primeiramente o professor tenta sobreviver às condições que lhe são impostas na sala de aula e, após estabelecer suas estratégias de enfrentamento, procede à definição dos objetivos de formação dos alunos. Para Charlot (2008), não se trata de uma resistência à mudança, mas sim de:

Avanço a hipótese de que são essas estratégias de sobrevivência [...] que freiam as tentativas de reforma ou inovação pedagógica. Quem propõe uma mudança significativa desestabiliza as estratégias de sobrevivência do professor e este não recusa a mudança, mas a reinterpreta na lógica de suas estratégias de sobrevivência – o que, muitas vezes, acaba por esvaziar o sentido da inovação. (CHARLOT, 2008, p.07).

Nóvoa (1999) menciona outra causa de resistência do professorado, que gera dificuldades e situações de desvalorização social e profissional e mal-estar docente: a falta de socialização. Segundo ele, é preciso:

[...] inscrever rotinas de funcionamento, modos de decisão e práticas pedagógicas que apelem à co-responsabilização e à partilha entre colegas. É fundamental encontrar espaços de debate, de planificação e de análise, que acentuem a troca e a colaboração entre os professores. (NÓVOA, 1999, p.08).

Para o autor, é imprescindível o resgate social da profissão docente por meio de políticas educativas coerentes, no intuito de redescobrir uma identidade coletiva e posturas mais dinâmicas do professorado diante das mudanças em curso.

---

<sup>10</sup> Charlot (2008) classifica como professor normal o/a professor (a) que atua cotidianamente em uma dessas salas de aula que constituem a realidade educacional brasileira.

Nóvoa (1999) assinala que para gerar mudanças nas práticas docentes não são necessários novos programas de formação de professor. Contudo:

[...] encontrar processos que valorizem a sistematização dos saberes próprios, a capacidade para transformar a experiência em conhecimento e a formalização de um saber profissional de referência. As abordagens autobiográficas (não apenas num sentido pessoal, mas geracional), as práticas de escrita pessoal e colectiva, o desenvolvimento de competências “dramáticas” e relacionais ou o estímulo a uma atitude de investigação deveriam fazer parte de uma concepção abrangente de formação de professores. É verdade que não faltam programas onde estas dimensões estão contempladas. Mas a questão essencial não é organizar mais uns “cursos” ou atribuir mais uns “créditos de formação”. O que faz falta é integrar estas dimensões no quotidiano da profissão docente, fazendo com que elas sejam parte essencial da definição de cada um como professor/a. (NÓVOA, 1999, p.11).

Segundo o autor, o professor deve constituir uma dimensão identitária, cerne do exercício profissional. “O professor julga e decide a partir da análise de uma situação singular e com base nas suas convicções pessoais e nas suas discussões com os colegas transforma-se, numa dimensão do processo identitário.” (NÓVOA, 1999, p.12).

Destaca também a importância do papel da escola enquanto espaço de referência da profissionalidade docente. Trata-se do principal, mas não único, espaço para (re) pensar sobre seus próprios dilemas e conflitos, na busca de uma mudança significativa e real para todos os seus integrantes. “Os professores não podem refugiar-se numa atitude defensiva” (NÓVOA, 1999, p.12), portanto o professor deve (re) lembrar da sua importância, fazendo da sua prática docente uma via para construir conceitos teóricos, sendo seus próprios porta-vozes, tendo a escola como seu principal agente transformador.

Imbernón (2011) enfatiza a dificuldade de inovação<sup>11</sup> das práticas docentes e destaca fatores que não podem ser ignorados, como seu ambiente de trabalho, o clima, o incentivo profissional, a formação padronizada que recebem, a histórica vulnerabilidade política do magistério, o baixo prestígio profissional, a atomização e o isolamento decorrentes da estrutura e da falta de controle inter e intraprofissional, entre outros.

Para o autor, as possibilidades de inovação das práticas docentes nas instituições educativas não podem ocorrer sem uma ruptura com a inércia diante de práticas antigas, as quais foram assumidas passivamente como elementos intrínsecos à profissão.

---

<sup>11</sup> “Entendida como pesquisa educativa na prática, a inovação requer novas e velhas concepções pedagógicas e uma nova cultura profissional forjada nos valores da colaboração e do progresso social, considerado como transformação educativa e social” (IMBERNÓN, 2011, p.20).

Ainda segundo Imbernón (2011), para que a inovação seja intrínseca ao processo educativo, deve haver uma mudança cultural da profissão, com definição de mecanismos profissionais e estruturais para favorecê-la. Complementa que a dificuldade da inovação nas práticas educativas pode tornar o professor um mero executor do previsto na grade curricular, uma pessoa dependente, que tão somente adota aquilo que foi proposto por outros, abrindo mão de sua autonomia e liberdade de aplicar o processo de inovação em seu próprio contexto. Talvez por isso:

[...] os professores tenham visto a inovação como uma determinação exterior, artificial e separada dos contextos pessoais e institucionais em que trabalham. Tudo isso adormeceu um coletivo que, com frequência, se sente incapaz de inovar, perdendo assim a capacidade de gerar novo conhecimento pedagógico. O professor [...] não deveria ser um técnico que desenvolve ou implementa inovações prescritas, mas deveria converter-se em um profissional que deve participar ativa e criticamente no verdadeiro processo de inovação e mudança, a partir de e em seu próprio contexto, em um processo dinâmico e flexível. (IMBERNÓN, 2011, p.21).

Esse autor aborda também a importância do coletivo no contexto educacional, assim como Nóvoa (1999) já havia alertado, o que implica considerar o professor um agente dinâmico cultural, social e curricular “capaz de tomar decisões educativas, éticas e morais, de desenvolver o currículo em um contexto determinado e de elaborar projetos e materiais curriculares com a colaboração dos colegas” (IMBERNÓN, 2011, p.22).

Nóvoa (1999), ao se referir à colaboração entre colegas, utiliza a nomenclatura “associativismo docente”, ressaltando a necessidade de reinventá-la. Cita ainda a preocupante ausência de uma dimensão coletiva, não no sentido corporativo, contudo em uma perspectiva de colegialidade docente. Em suas palavras, não se refere a:

[...] dinâmicas voluntaristas de colaboração, mas sim à instauração de culturas e rotinas profissionais que integrem esta dimensão. A literatura sobre os professores tem vindo a produzir conceitos que aproximam esta ideia (partilha, cooperação, equipas de trabalho, ensino por equipas, desenvolvimento profissional, investigação-acção colaborativa, regulação colectiva das práticas, avaliação inter-pares, co-formação e tantos outros), mas é ainda longo o caminho a percorrer, no plano do pensamento científico e na acção concreta nas escolas. (NÓVOA, 1999, p.12-13).

Nóvoa (1999) ainda cita Perrenoud (1996), que evidencia a necessidade de construir sistemas de ação coletiva no âmbito do professorado. Na perspectiva de Perrenoud (1996), conforme Nóvoa (1999), o trabalho em equipe é essencial a uma nova cultura profissional, com ênfase na cooperação e colaboração. “É útil mencionar a importância de uma análise colectiva das

práticas pedagógicas que pode sugerir momentos de partilha e de produção colegial da profissão. Num certo sentido, trata-se de inscrever a dimensão colectiva no habitus profissional dos professores” (NÓVOA, 1999, p. 13).

Nesse subitem, conclui-se, em síntese, com base em autores como Nóvoa (1999), Charlot (2008) e Imbernón (2009) e (2011), que a resistência às mudanças das práticas educativas centra-se em:

1. Propostas educacionais incoerentes para a profissão docente;
2. Formação docente acompanhada de mudanças descontextualizadas;
3. Professores silenciados e meros executores técnicos;
4. As mudanças e inovações são freadas devido às estratégias de sobrevivência dos docentes; e
5. A racionalidade técnica é fator que dificulta mudanças das práticas docentes.

Para tais dificuldades acima enumeradas, esses autores propõem possibilidades que podem minimizar a resistência velada dos professores:

1. Propostas coerentes para a profissão docente;
2. Formação docente acompanhada de mudanças contextuais;
3. Nova cultura formativa;
4. Professores produtores de saber;
5. Mudanças significativas, desde a universidade, na fase de formação inicial;
6. Maior troca e colaboração entre professores;
7. Capacidade de transformar a experiência em conhecimento, posicionando os professores como protagonistas de direito;
8. Promover dimensão identitária;
9. A escola como principal espaço para (re) pensar os dilemas e conflitos e
10. Os professores despirem-se de atitudes defensivas.

Essas ideias-chaves têm por objetivo romper com a resistência velada e assim potencializar a identidade docente, conforme assevera Imbernón (2009).

No subitem a seguir, será abordado outro aspecto que interfere na formação contínua/permanente do professorado. Nele, serão discutidos conceitos de Garcia (2010) e Sacristán (2000) para abordagem dos processos de formação existentes.

## 1.2 Processos de Formação

Para tratar sobre os processos de formação que os professores perpassam durante seu desenvolvimento pessoal e profissional, vale a pena ressaltar a concepção para Sacristán (2000) em torno do assunto. Para ele os processos de formação percorridos pelo professor ao longo de sua carreira, seja a inicial ou a contínua, demandam três observações em relação à temática em questão.

A primeira diz respeito ao excesso de discursos dos especialistas, enquanto o professor, que seria o principal responsável por descrever suas próprias práticas, mantém-se lecionando, cabendo-lhe meramente reproduzir pacotes prontos. “Não falamos sobre a nossa própria prática, mas sobre a prática de outros que não podem falar, que não têm a capacidade de fazer discursos” (SACRISTÁN, 2000, p.81).

Para o autor, essa situação sociológica, política e epistemológica provavelmente reflete o que tem sido estudado e investigado sobre os docentes, na tentativa de explicar a origem e as razões dos dilemas da formação de professores.

Na segunda ponderação, Sacristán (2000) não se considera apto a falar sobre os professores, pois entre ele (autor) e um professor do ensino fundamental há poucas semelhanças. Questiona, portanto, como é possível falar de algo ou se equiparar aos professores de diferentes níveis educacionais, sendo que os teóricos nunca vivenciaram ou não mais vivenciam a realidade educacional? Segundo ele, “fazemos o mesmo tipo de trabalho, mas, na realidade, fazemos coisas muito diferentes, a preços muito diferentes, com *status* muito distintos, com poderes muito diferentes” (SACRISTÁN, 2000, p.81).

Por fim, a última argumentação diz respeito ao expressivo número de investigações acerca da temática formação de professores, o que, para o autor, é algo muito peculiar, pois “não costuma ocorrer com os militares que não investigam sobre coronéis, nem com o corpo médico que não costuma investigar sobre os médicos” (SACRISTÁN, 2000, p.82). Sua crítica em relação a essa situação é muito contundente, pois supõe que a maioria dos estudos referentes à investigação sobre formação dos professores constitui “uma investigação enviesada, parcial, desestruturada e descontextualizada, que não entra na essência dos problemas” (SACRISTÁN, 2000, p.82).

Essas três observações são pontuais e expressam a necessidade do professor ser mais do que reprodutor do processo neoliberal, rompendo assim sua postura de passividade diante de sua desvalorização profissional, seja pelo aspecto financeiro, seja pelo desprestígio da profissão.

Nesse sentido, Sacristán (2000) conduz sua linha de investigação para os processos de formação de professores que, para ele, se caracterizam segundo duas grandes vertentes: a pós-positivista e a pós-werberiana.

O autor explica que o traço pós-positivista implica alguns juízos bastante satisfatórios sobre a prática docente. Um deles, de que a ciência pedagógica não pode expressar somente a técnica da prática. Ao defender essa tendência, assinala que a prática educativa não pode, e não deve, ser técnica pedagógica, por não estar fundamentada no conhecimento científico (SACRISTÁN, 2000).

Assim, o conhecimento científico não pode estar atrelado à técnica pedagógica, muito menos a ciência pedagógica pode se basear exclusivamente em técnicas educativas. “A prática pedagógica é uma práxis, não uma técnica. E investigar sobre a prática não é o mesmo que ensinar técnicas pedagógicas” (SACRISTÁN, 2000, p.82).

O autor é contundente ao afirmar que a tendência pós-positivista mostra-se permeada por metáforas atraentes. Concebe o professor como um profissional com o dever de ser reflexivo em sua prática, refletindo sobre e na prática mais precisamente. Contudo, Sacristán (2000) alerta que o educador em exercício não pode refletir sobre seu próprio trabalho e prática de ensino porque não dispõe de tempo para tanto. Vai além, ao dizer que:

[...] não tem recursos, até porque, para sua saúde mental, é melhor que não reflita muito... Tem-se, pois, a elaboração da metáfora reflexiva, que é a metáfora com mais cotação no mercado intelectual da investigação pedagógica atualmente. E dar importância à metáfora reflexiva significa reconhecer que, se com a reflexão busco a prática, é porque a ciência não a pode me dar. Esta afirmação deveria levar-nos a pensar, a nós que acreditamos estar fazendo ciência. (SACRISTÁN, 2000, p.82).

Essa é uma realidade frequentemente observada na trajetória do professorado. Assim, embora refletir tenha se tornado um conceito muito usado e casual, o principal interessado em usufruir desse ato é, ironicamente, aquele que não o pratica, devido à sua precária situação de trabalho. Nesse contexto, a reflexão abre espaço para o tecnicismo, seja pela carga horária completamente preenchida para obter um salário razoável, seja por questões financeiras que inviabilizam aquisição de cultura.



Sacristán (2000), ao expressar sua crítica em relação aos teóricos e à sua produção científica, aponta para outros modismos advindos desta tendência, como o professor desempenhando diferentes papéis: de investigador, intelectual, mediador de currículo, autônomo, independente, político-crítico, entre outros. Para ele, todas essas denominações convergem para uma única verdade: não há conhecimento que seja concreto e seguro, a ponto de possibilitar uma acomodação das práticas educativas. Afinal, como o conhecimento ou a ciência, que no caso é teórica, falarão sobre as práticas? Quer dizer:

[...] a prática não pode ser inventada pela teoria, a prática é inventada pelos práticos. O problema é saber o papel que cumpre a teoria na invenção da prática. Além disso, é preciso atentarmos para o fato que são metáforas criadas pelos que elaboram discursos sobre educação, não pelos que estão trabalhando as práticas em educação. (SACRISTÁN, 2000, p.83).

Observa-se, também, outra crítica aos especialistas e à sua produção de “ciência”: elaboram teorias sobre a prática educativa, sendo que as mesmas deveriam ser elaboradas ou ressignificadas pelos profissionais que efetivamente estão educando. Assim, novamente o autor pontua a necessidade dos professores constituírem o foco da ciência, cerne da mudança ou inovação. Devem construir o conhecimento com base em suas práxis e, indissociavelmente, elaborar teorias, pois, conforme Ghedin (2002), é imprescindível conceber a teoria e a prática como dois lados de um mesmo objeto, a fim de compreender o processo de construção de conhecimento.

Essa cisão equivocada que se propaga entre teoria e prática colide com o pós-positivismo, pois se configura como um processo mecânico de ensino, prevalecendo a técnica, sem que o conhecimento científico esteja a ela atrelado. Quando se dissociam essas duas realidades, as quais ocorrem de forma simultânea, é como estar:

[...] querendo separar o que é inseparável, pois não existe teoria sem prática e nem prática alguma sem teoria. O que acontece é que, por conta de uma percepção alienada, não se percebe sua dialética. Teoria e prática só se realizam como práxis ao se agir conscientemente de sua simultaneidade e separação dialética. (GHEDIN, 2002, p.133).

Nesse sentido, o problema, talvez, resida nessa faceta, afinal os especialistas estudam e elaboram teorias com afincamento em torno da prática docente, porém a práxis é que move tal trabalho. Essa linha tênue entre prática e práxis é explicada por Ghedin (2002) ao dizer que há necessidade

de um deslocamento da epistemologia da prática para a epistemologia da práxis. Para o autor, a práxis é operacionalizada pela reflexão e pela ação, pois “a práxis é uma ação final que traz, no seu interior, a inseparabilidade entre teoria e prática” (GHEDIN, 2002, p.133).

No entanto, segundo ele, há uma diferença fundamental entre compreensão- ação, que é um processo humano diante da própria consciência a respeito dos desafios da vida, portanto um ato que todos realizamos, de forma consciente ou não. Porém, a consciência sobre a ação sem um devido acompanhamento não expressa a práxis. “A consciência-práxis é aquela que age orientada por uma dada teoria e tem consciência de tal orientação” (GHEDIN, 2002, p.133).

Embora os docentes apresentem dificuldades em relacioná-las, teoria e prática constituem processos indissociáveis, que elevam os especialistas a outros patamares, enquanto os responsáveis por aplicá-los no espaço educacional se anulam, validando o senso-comum de que a teoria nada serve à prática, assim acentuando o abismo entre ambas. “Separá-los é arriscar demasiadamente a perda da própria possibilidade de reflexão e compreensão. A separação de teoria e prática se constitui na negação da identidade humana” (GHEDIN, 2002, p.133).

Pode-se notar a tendência pós-positivista nos conceitos trazidos pelos autores Fullan e Hargreaves (2001), os quais asseveram que o ensino não é uma coleção de competências e técnicas que os professores devem aprender. Para eles, apesar de constituírem aspectos de grande importância, o ensino não deve estar a elas restrito. “O ensino não é um assunto meramente técnico, mas também moral” (FULLAN e HARGREAVES, 2001, p.04).

No que se refere aos processos de formação, a questão-chave para os autores reside em “como apreciar, confrontar e desenvolver adequadamente um sentido de propósito mais claro e mais forte no ensino” (FULLAN e HARGREAVES, 2001, p.05). Para eles, é nesse momento que emerge outro importante aspecto, pois, para ocorrer uma mudança, é necessário respeitar e aproveitar o conhecimento trazido pelos professores. Caso contrário, corre-se o risco de não se beneficiar de práticas válidas já existentes, o que resulta na alienação docente.

Para Ghedin (2002), a alienação decorre da dissociabilidade entre a prática e a teoria, negando-se assim o interior do indivíduo. Indo além, é uma negação da identidade ontológica do ser humano, pois separa a reflexão da ação. “A alienação encontra-se justamente na separação e dissociação entre teoria e prática” (GHEDIN, 2002, p.134).

Para o autor, trata-se da maior violência contra o ser humano, pois quando ocorre o processo de alienação, a pessoa deixa de refletir e, assim, extingue também o ato de perguntar,

questionar e indagar sobre tudo. Portanto, nessa condição, ela não pensa, somente opera de forma mecânica, sendo apenas um organismo agente. “A negação da pergunta não é uma negação do perguntar, mas uma negação ontológica, e esta é a maior violência” (GHEDIN, 2002, p.134).

Para haver processo de mudança na formação docente, Fullan e Hargreaves (2001) ressaltam a necessidade de dar voz aos propósitos dos educadores, escutar o que têm a dizer sobre o ensino, promovendo os seus saberes experienciais. Importante também evitar modismos educacionais, implantados sem qualquer crítica, desqualificando o trabalho docente anterior. Deve-se, sobretudo, evidenciar o trabalho docente e, a partir de suas experiências, reestruturar teorias e práticas em busca de um ensino de qualidade e uma melhor qualificação profissional.

Não queremos sugerir que nos afastemos de um estágio em que os propósitos dos professores são ignorados, para um outro em que esses propósitos sejam promovidos e celebrados de forma acrítica. [...] Mas, muitas vezes, o saber dos profissionais de ensino é consideravelmente desvalorizado, em comparação com o de outros grupos. No processo de mudança, muito mais pode ser feito para permitir e encorajar, activamente, o diálogo crítico entre esses grupos. (FULLAN e HARGREAVES, 2001, p.09).

Dar voz aos professores e às suas práticas é o primeiro passo para uma possível mudança nos processos de formação. Porém, devemos também voltar nossos olhares para o segundo grande traço da investigação pedagógica sobre os docentes. Nesse sentido, a premissa pós-weberiana aborda a crise do pensamento sobre as grandes organizações como unidades coerentes e racionais, detentoras da propagação de ideias sobre políticas e inovações. Esse modelo weberiano está em crise, agravada pelo neoliberalismo e práticas de privatização (SACRISTÁN, 2000).

A privatização do ensino e a descentralização educativa transformaram a educação em um mercado rentável, de tal modo que quem a determina não é a ciência, mas as preferências do consumidor. Essa descentralização educativa acaba obrigando:

[...] a parcelar o corpo docente e os países que estão descentralizando vêm rompendo as estruturas organizativas do professorado como unidades profissionais reivindicativas e de pensamento. E a entrada do mercado na educação tem roubado, subtraído, a capacidade de racionalização que poderiam ter os professores para dá-las aos consumidores. [...] E o professor se converte num produtor que faz o que manda o mercado, não o que manda a ciência. (SACRISTÁN, 2000, p.83).

É nesse cenário que se encontra o ensino, tanto brasileiro quanto mundial. Nessa tendência neoliberal, o que rege é o mercado; o lucro é o objeto de consumo. As pesquisas, portanto, voltam-se às temáticas mais rentáveis, deixando em segundo plano, para a comunidade educativa,

conceitos reais e necessários, propagando belos discursos, porém sem aplicabilidade profissional. Isso contribui para perpetuar os dilemas da profissão do professor. Para o autor:

Os professores não têm uma profissão em ascensão na sociedade atual, nem nos países mais desenvolvidos e nem naqueles em desenvolvimento. [...] A investigação educativa tem se preocupado com os discursos e não com a realidade que flagra a realidade profissional na qual trabalham os professores e as suas condições de trabalho. (SACRISTÁN, 2000, p.84).

Há, entre essas duas grandes correntes de formação de professores – a pós-positivista e a pós-weberiana – um grande enfrentamento, pois o discurso elaborado por uma e a realidade flagrada em outra são destoantes. “Dá-se uma situação paradoxal, lamentável: no momento em que são divulgadas as mais belas metáforas sobre professores, estes se encontram em situações laborais, pessoais e de formação bem piores do que já estavam” (SACRISTÁN, 2000, p.83-84).

Diante desse contexto, o autor propõe uma conciliação entre as duas correntes, porém alerta que sua proposta não se reduz a técnicas, portanto não deve ser considerada uma solução para tudo. Trata-se, na verdade, de uma alternativa na intenção de apontar algumas premissas da visão pós-moderna do conhecimento científico.

A alternativa mais recomendada por este autor consiste em nortear-se pelo paradigma do senso comum, porém não por aquele ao qual todos se referem como um ato vulgar, sendo o primeiro passo na pirâmide do conhecimento. Para ele, senso comum diz respeito ao:

[...] sentido que na trajetória ocidental da filosofia lhe foi dado por filósofos como Tomás de Aquino, Vico e, na atualidade, Gadamer, para os quais o senso comum é o sexto sentido que caracteriza o homem e a mulher inteligentes, sábios, atinados, cultos, intuitivos. Refiro-me, assim, a um senso comum bastante culto e não, a um vulgar. (SACRISTÁN, 2000, p.84).

Com base nesse conceito, menciona seis princípios que podem favorecer o processo de investigação da formação de professores, pois, segundo ele, seria mais coerente com a realidade da prática docente se os princípios fossem norteados pela Filosofia da Ação e da Sociologia da Ação, que contém ideia de um senso comum culto.

Em relação ao senso comum, o primeiro ponto de reflexão para Sacristán (2000) reside no fato de que “dadas as características laborais, dadas as condições de trabalho dos atuais professores, os sistemas de formação não podem atrair os melhores produtos do sistema educativo e da sociedade” (p.84). Segundo ele, o dilema da educação origina-se nesse momento, pois as

pessoas mais preparadas do sistema educativo que se formam não permanecem como reprodutores da cultura no próprio sistema e dirigem-se a outras áreas, mais rentáveis e com maior prestígio social. Contudo, sob um ponto de vista estritamente social, as condições de formação de professores nunca serão as melhores, como as observadas em outras áreas, por exemplo, Medicina ou Direito. “Portanto, em relação à profissionalização dos professores, é um *handicap* com o qual se precisa contar, do contrário vem a desesperança” (SACRISTÁN, 2000, p.84).

O segundo ponto, para o autor, circunda a questão que ninguém pode oferecer o que não tem. Se os professores não têm cultura ou não a cultivam, não podem transmiti-la a seus alunos. Se os professores não a possuem em profundidade, não podem, conseqüentemente, repassá-las aos educandos, nem ao nível mais elementar.

Em primeiro lugar, se os professores não são bons profissionais, é preciso que sejam mais bem pagos, mais considerados. Em segundo lugar, se eles não podem dar o que não têm, é preciso, antes de mais nada, que sejam cultos, para poderem oferecer cultura. (SACRISTÁN, 2000, p.85).

Nesse contexto, querendo ou não, o fator salarial interfere muito na questão de “cultivar” uma cultura, afinal livros bons são caros e outros fatores que fecundam o intelecto de um profissional também envolvem disponibilidade financeira. Todavia, com os salários precários pagos aos docentes, a aquisição de cultura fica de fato comprometida, tanto na vida profissional quanto pessoal do professor.

O terceiro ponto, segundo Sacristán (2000) e alinhado com a Filosofia da Ação, é que atuamos de acordo com o que pensamos, porém de uma maneira imperfeita. Poderia ser chamado como o primeiro nível da reflexividade, mas nosso pensamento não expressa exatamente um pensar científico e muito menos os conteúdos que o permeiam. Nossos pensamentos constituem o primeiro passo para estruturar nossas ações, e os mesmos advêm da cultura- raiz da qual provém o professorado, porém não está ligada à ciência.

Para o autor, é fundamental distinguir o pensamento humano da ciência. O pensamento é algo muito mais importante para os docentes do que assimilar a ciência, pois o ato de pensar é significativamente mais complexo do que transmitir a ciência e seus conteúdos (SACRISTÁN, 2000).

É pressuposto do autor que os conhecimentos científicos produzidos pelos especialistas não constituem, de fato, ciências. Representam, na melhor das hipóteses, disciplinas científicas,

contudo não se classificam como ciência. “Mas, em qualquer caso, creio que o professor pensa não de acordo com a ciência, mas conforme sua cultura” (SACRISTÁN, 2000, p.85).

O quarto ponto da Filosofia da Ação em prol do senso comum culto traz uma afirmação concisa do autor ao discorrer sobre os conceitos do pensamento e da ciência. Para ele, “ainda que o pensamento não seja ciência, pode-se pensar através da ciência, ela pode servir para pensar. A ciência pode ajudar o pensamento dos professores, mas transmitir-lhes a ciência não equivale a que pensem de maneira diferente” (SACRISTÁN, 2000, p.85).

Ainda de acordo com ele, esse ponto é precursor do grande fracasso da formação de professores, pois os conhecimentos produzidos pelos especialistas não servem aos professores no ato de pensar. No entanto, a ciência pode ajudar a pensar e, assim, adentramos no segundo nível de reflexividade “que ocorre quando a reflexão de alguém muito culto, o cientista, ajuda a reflexão de alguém que realiza um trabalho com menos grau de exigência” (SACRISTÁN, 2000, p.85).

O quinto ponto diz respeito ao pensamento e à ação, definindo que um não resulta no outro, diretamente. O pensamento é parte da ação, contudo não a representa integralmente. Para o autor, essa ideia de que o pensamento está ligado diretamente ao agir é uma característica do racionalismo ocidental, do cientificismo e do positivismo científico.

Para Sacristán (2000), a ação não é somente composta pelo ato do pensamento, pois os professores nela imprimem características do sentir e do querer, afinal são seres humanos. “A filosofia da Ação e a Psicologia Profunda têm mostrado, ao longo do século XX, que fazemos coisas que não queremos como fazemos coisas sem saber por que as fazemos” (SACRISTÁN, 2000, p.86).

Para tanto, deve-se atribuir importância ainda maior à ação do professorado, pois educa-se quantitativamente a mente, mas não o desejo, muito menos a vontade. Os motivos pelos quais a educação caminha em algumas vertentes, condizendo ou não com o que os docentes pensam, são vitais na ação da prática; todavia, a discussão sobre o “sentir” e o “querer” tem sido ausente da formação de professores, assim como nas pesquisas que investigam sua formação.

Damos conhecimentos, mas não educamos os motivos. Para educar é preciso que se tenha um motivo, um projeto, uma ideologia. Isso não é ciência, isso é vontade, é querer transformar. E querer transformar implica ser modelado por um projeto ideológico, por um projeto de emancipação social, pessoal etc.(SACRISTÁN, 2000, p.86).

O último ponto refere-se ao saber-fazer, ao preocupante “como fazer”. Esse processo deriva do conhecimento, contudo não se resume a ele. Adquire-se o saber-fazer durante a formação e em seu processo, porém a matriz cultural do professorado é a grande responsável por estruturar a prática.

Como disse M. Larson, a forma de ser dos professores é uma forma de comportamento cultural, não uma forma adquirida nos cursos de formação. Isto significa que é muito importante atender às raízes culturais das quais se nutrem os professores, para entender como atuam e por que atuam como queremos que atuem. (SACRISTÁN, 2000, p.86).

Para o autor, a matriz cultural do professor é determinante para estruturar o saber-fazer diante da prática, pois será com base em sua cultura que irá avaliar e, talvez, redimensionar suas ações, estruturando-as a partir das experiências já vividas, o que poderá ou não gerar bons resultados. Assim, a bagagem cultural do docente revela-se de extrema importância para sua prática docente, como se a refletisse. “Isso quer dizer que o professor, antes de mais nada, é uma pessoa de uma cultura que, quando é culta, ensina muito melhor” (SACRISTÁN, 2000, p.87).

Outro autor que, nas entrelinhas, reafirma a importância da matriz cultural do professor é Garcia (2010), ao mencionar que, em 1975, Lortie descobriu que os professores “desenvolvem padrões mentais e crenças sobre o ensino a partir dessa tão grande etapa de observação que experimentam como estudantes” (GARCIA, 2010, p.13).

Para ele, essa aprendizagem paulatina e pouco reflexiva denomina-se aprendizagem informal. Com base em suas experiências como alunos, os futuros docentes vão, gradativamente, construindo ou não modelos. Para Marcelo Garcia (2010), esses aspectos influenciam o docente mais na emoção do que na razão. “Esse vínculo entre os aspectos emocionais e cognitivos da identidade profissional docente deve ser levado em conta na hora de analisar a profissionalização docente” (GARCIA, 2010, p.14).

Como também apontou Sacristán (2000), Garcia (2010) reafirma que o domínio dos conteúdos não é suficiente para construção de um bom profissional, pois há também necessidade de outros conhecimentos, os quais, segundo o autor, são: conhecimento do contexto onde o professor atua, dos alunos que irão aprender com o docente, de si mesmo e como se ensina.

Acredita que o “como fazer”, ou o “conhecimento didático do conteúdo”, estrutura-se com base nos modelos segundo os quais os docentes aprendem no momento em que se encontram na

condição de alunos e, por meio deles, estruturam estratégias, conforme sua reflexão sobre a melhor forma de transmitir o conhecimento aos alunos.

Pois bem, se revisarmos as redes curriculares dos programas de formação docente, encontraremos uma clara fragmentação e descoordenação entre os diferentes tipos de conhecimento aos quais nos referimos. Os conteúdos disciplinares e os conteúdos “pedagógicos” se apresentam, de modo geral, de maneira isolada e desconexa. (GARCIA, 2010, p.15).

Para o autor, os conteúdos pedagógicos, alinhados aos disciplinares, refletem o conjunto de conhecimentos necessários para ensinar qualitativamente bem. Porém, nesse processo de formação, algo o preocupa: o fato desses conhecimentos pedagógicos serem mais culturais do que científicos, o que resulta na desvalorização dos conhecimentos e das normas transmitidos na instituição de formação, pois pouco têm a ver com as práticas reais educacionais.

Garcia (2010) adverte que, além dessa resistência observada nos professores, há, também, um grande individualismo, o que se contrapõe ao foco atual de priorizar a participação coletiva do professorado para reavaliar e refazer as práticas docente em conjunto. Assim, o individualismo é um fator que dificulta o trabalho profissional. “O isolamento dos professores está, evidentemente, favorecido pela arquitetura escolar que organiza as escolas em módulos independentes, assim como pela distribuição do tempo e do espaço e pela existência de normas de autonomia e privacidade entre os professores” (GARCIA, 2010, p.17).

Assim como Sacristán (2000), Garcia (2010) destaca alguns aspectos que interferem nos processos de formação de professores. Nesse sentido, o sentimento de perda de prestígio e a deterioração da imagem da carreira docente determinam, com frequência, o abandono da escolha da profissão entre jovens recém-ingressos na universidade. Outro fator já apontado por Sacristán (2000) e retomado por Garcia (2010) é o decrescente número de bacharéis com bons resultados de escolaridade que optam pela carreira docente e que, conseqüentemente, escolhem profissões que permitem melhores salários e maior prestígio. Outro aspecto dificultador é a percepção generalizada da sociedade em relação à qualidade da educação básica e capacidade dos professores. Esse olhar de todas as esferas sociais traz consigo “naturalmente, uma situação de inconformismo e de baixa autoestima” (GARCIA, 2010, p.19).

Para o autor, a gênese da formação um educador ocorre quando ele ainda se encontra na condição de estudante, consolida-se na formação inicial e estende-se por todo o exercício profissional, sendo a formação sempre algo contínuo e nunca estático. A identidade docente,



portanto, não surge a partir do momento que o docente se forma, mas é construída continuamente, precisando ser reestruturada a cada desafio vencido. Nesse processo de reestruturação da própria percepção individual e coletiva da complexa e dinâmica realidade educacional, o professor constrói sua subjetividade acerca da profissão docente.

O processo de formação docente precisa ser revisto, de modo a superar o isolamento e o individualismo das práticas docentes, visando a uma melhora significativa do ensino. “Uma profissão que necessita mudar sua cultura profissional marcada pelo isolamento e pelas dificuldades para aprender de outros e com outros, na qual é mal visto pedir ajuda ou reconhecer dificuldades” (GARCIA, 2010, p.23).

Nesse sentido, se o processo de formação de professores encontra-se no âmbito do coletivo, para Sacristán (2000), a mudança depende de três principais pontos. O primeiro é um racionalismo moderado no pensamento, na verdade provisória e na ciência provisória. O segundo diz respeito ao fato de ser necessário educar não somente a razão, mas o sentimento e a vontade que constituem a identidade docente. Já o último refere-se à importância da formação docente considerar a matriz cultural, sobretudo o habitus. “O habitus é cultura, é costume, é conservadorismo, mas é, também, continuidade social e, como tal, pode produzir outras práticas diferentes das existentes” (SACRISTÁN, 2000, p.87).

Para Garcia (2010), a colaboração não só representa a base para inovação e reforma dos processos de formação, como também fundamenta o ensino em equipe, o planejamento colaborativo, o coaching entre colegas de trabalho. O aconselhamento ou a pesquisa-ação colaborativa são iniciativas que podem favorecer a criação de um ambiente escolar que propicie aprendizagem ao professor.

Outra crítica do autor dirige-se a alguns especialistas que, na sua opinião, tentam convencer os professores e as escolas de que precisam e devem ser mais autônomos e responsáveis pelas necessidades demandadas pelo contexto onde se inserem, sem, no entanto, orientá-los sobre os resultados que devem almejar ou como redimensiona-los às prioridades nacionais, na tentativa de melhorar índices obtidos em estudos internacionais.

Portanto, nos processos de formação de professores é fundamental conferir importância à matriz cultural do docente, pois é a partir dela que os pensamentos, as ações e a reflexão são estabelecidas na prática do profissional. Deve-se ainda conceber o professor como um profissional

autônomo e responsável pelo seu trabalho, porém que não se encontra sozinho na tarefa de ensinar, precisando do coletivo para redimensionar suas ações.

No próximo subitem será abordada a questão da formação inicial e contínua/permanente como fator determinante da profissão de professor, baseando-me em Fusari (1997) e Imbernón (2011).

### **1.3 Formação universitária inicial e contínua/permanente com vistas à formação em serviço**

Nesse subitem, serão abordadas questões referentes à formação inicial, presentes também na formação contínua docente. Contudo, “trazem partes de um mesmo processo, mas apresentam, no entanto, características próprias” (FUSARI, 1997, p.157). Para tanto, recorri aos teóricos Fusari e Imbernón, os quais dissertam sobre a formação inicial e contínua docente.

#### **1.3.1 Formação universitária inicial**

Por formação inicial do educador, Fusari<sup>12</sup> (1997) compreende toda sua trajetória de vida até o momento de exercer legal e tecnicamente sua profissão. Essa formação inicia quando a pessoa ingressa no universo escolar, desde a educação infantil, passando pelo ensino fundamental, até sua conclusão no ensino médio ou na universidade.

Para o autor, a preocupação central da formação inicial reside em conceder instrumentos ao educando para a prática social, preparando-o para o mundo e para o mercado de trabalho. Já no caso do educador, a formação inicial refere-se à sua profissionalização. Segundo ele, a formação inicial docente tem constatado muitos problemas, mas também apontado alguns caminhos. A principal dificuldade consiste no “distanciamento entre os currículos de formação e os desafios da prática docente escolar, o que aponta uma dissociação entre escola de formação inicial e a escola-campo de trabalho, principal lócus de formação contínua” (FUSARI, 1997, p.158-159).

---

<sup>12</sup> Em sua dissertação, Fusari (1997) destaca diferença entre formação inicial e formação contínua, a qual será mencionada nas próximas páginas. Apesar do autor ter considerado seu estudo datado e restrito a um ano e a um contexto, optei por utilizá-lo uma vez que seus resultados expressam uma situação ainda presente no atual contexto.

Imbernón (2011), ao se referir à formação inicial, destaca que ela deve fornecer subsídio à construção do conhecimento pedagógico especializado<sup>13</sup>. Em síntese:

[...] não se questionam apenas as propostas epistemológicas da forma de transmitir o conhecimento, mas sobretudo o fato de se esquecer o conhecimento profissional cultural, ou do contexto, e o conhecimento prático com toda a sua carga de compromisso científico, político, eticidade e moralidade da profissão de educar. (IMBERNÓN, 2011, p.60).

O ideal, para o autor, seria que emergisse, da prática, a voz do educador na tentativa de produzir conhecimentos teóricos durante sua formação universitária inicial e assim formar futuros professores e substituir práticas educativas obsoletas.

Imbernón (2011) considera a docência uma profissão permeada por momentos de socialização e alerta que a ausência desses momentos entre os pares pode resultar em conhecimento parcial ou na consolidação de rotinas não baseadas no conhecimento, colocando sob suspeita os professores e seu conhecimento pedagógico comum.

O autor menciona algumas etapas da socialização, a primeira delas “aquisição do conhecimento pedagógico comum”, a qual diz respeito a uma socialização comum:

[...] assumir estereótipos e esquemas (quando não estigmas) que, em alguns casos, são difíceis de eliminar ou superar. [...] Como superar certas imagens de práticas escolares obsoletas para o exercício da profissão de ensinar no futuro? Se a socialização comum adquire tanta importância nas ideias prévias do futuro professor, dever-se-ia partir de tais ideias nos programas de formação [...]. (IMBERNÓN, 2011, p.62).

O mesmo autor assinala que a formação inicial deve, além de assumir a socialização comum como objeto de transformação nos programas de formação, evitar transmitir a imagem de um profissional assistencial e voluntarista, “que reflete um tipo de educação que serve para adaptar acriticamente os indivíduos à ordem social e torna o professor vulnerável ao entorno econômico, político e social” (IMBERNÓN, 2011, p.63).

---

<sup>13</sup> Imbernón (2011) assinala que, nas últimas décadas, um grande número de pesquisas tem abordado o conhecimento profissional dos professores. Porém, segundo o autor, há dificuldade do conhecimento pedagógico básico ter caráter “especializado”, pois o conhecimento pedagógico especializado está estreitamente ligado à ação, sendo uma parte desse conhecimento ligado diretamente à prática, adquirido através da experiência. Tecendo uma crítica à formação inicial, assinala “a formação inicial deve fornecer as bases para poder construir esse conhecimento pedagógico especializado” (IMBERNÓN, 2011, p.60).

Para o autor, o professor do futuro deve adotar uma postura contundente no âmbito científico, cultural, contextual, psicopedagógico e pessoal, e se capacitar para desempenhar seu papel na universidade, de maneira plena e com o rigor necessário, na tentativa de:

[...] uma fundamentação válida para evitar cair no paradoxo de ensinar a não ensinar, ou em uma falta de responsabilidade social e política que implica todo ato educativo e em uma visão funcionalista, mecânica, rotineira, técnica, burocrática e não reflexiva da profissão, que ocasiona um baixo nível de abstração, de atitude reflexiva e um escasso potencial de aplicação inovadora. (IMBERNÓN, 2011, p.36).

Nesse sentido, ainda segundo o autor, os cursos de preparação para a formação universitária inicial deveriam ser decisivos para promoção do conhecimento profissional e de todos os aspectos da profissão docente, articulados ao contexto e à cultura nos quais são desenvolvidos. Os centros de formação inicial devem ser instituições ativas, promotoras de mudanças e inovações. Alerta também para a necessidade dos centros de formação prepararem os futuros professores para enfrentar as transformações que vão surgindo nos diferentes campos, sendo capazes de adequar as estratégias ao contexto em que trabalham e aos seus educandos. Para o autor, o professor é capaz de produzir conhecimento pedagógico em sua prática e, portanto, as universidades devem:

[...] mais do que lhes proporcionar um amontoado de conhecimentos formais e formas culturais preestabelecidas, estáticas e fixas, inculcando-lhes uma atitude de investigação que considere tanto a perspectiva teórica como prática, a observação, o debate, a reflexão, o contraste de pontos de vista, a análise da realidade social, a aprendizagem alternativa por estudo de casos, simulações e dramatizações. (IMBERNÓN, 2011, p.64).

Quando menciona a necessidade de reformulação dos centros de formação inicial, o autor descreve a também necessária mudança no currículo formativo, na tentativa de assimilar o conhecimento profissional básico e promover experiências interdisciplinares. Assim, segundo ele, seria possibilitado ao professor integrar conhecimentos e facilitada a discussão de temas, refletindo e confrontando noções, atitudes, entre outras, a fim de analisar situações pedagógicas que lhes possibilitem pensar e repensar os conceitos, tornando-os críticos e reflexivos diante da realidade que irão enfrentar em breve.

Para Imbernón (2011), a formação inicial é extremamente importante no presente e, sobretudo, para o futuro. Em suas palavras:

Essa formação, que confere o conhecimento profissional básico, deve permitir trabalhar em uma educação do futuro, o que torna necessário repensar tanto os conteúdos da formação como a metodologia com que estes são transmitidos, já que o modelo aplicado (planejamento, estratégias, recursos, hábitos e atitudes...) pelos formadores dos professores atua também como uma espécie de “currículo oculto” da metodologia. Ou seja, os modelos com os quais o futuro professor ou professora aprende perpetuam-se com o exercício de sua profissão docente já que esses modelos se convertem, até de maneira involuntária, em pauta de sua atuação. (IMBERNÓN, 2011, p.65).

Se os futuros professores perpetuam os modelos educativos que aprendem nos centros de formação inicial, as práticas nas instituições educativas deveriam, conseqüentemente, emergir como elemento destacável, transformando-as em aprendizagens práticas, abandonando aquelas desprovidas de sentido pedagógico, empregadas como mero mecanismo para transmitir um conhecimento parcial, formal institucional.

Imbernón (2011, p.66) propõe um questionamento pontual: como é possível evitar que, nas práticas de ensino (o componente prático da formação), induza-se à obsolescência e não à inovação? O autor responde afirmando que não se deve incorrer no enaltecimento excessivo da importância das práticas, desvalorizando assim o conhecimento profissional. Deve-se, sim, considerá-la como um fator importante, porém as mesmas devem ser reformuladas para contemplar a redefinição das relações dos educandos com o atual contexto educacional.

O autor ainda menciona que os centros de formação universitária inicial devem abrir possibilidades para mudanças. No intuito de evidenciar a importância das práticas docentes, Imbernón (2011) alerta para seu papel norteador nos processos de formação, particularmente o inicial:

As práticas nas instituições educativas devem favorecer uma visão integral dessas relações e devem levar necessariamente a analisar a estreita relação dialética entre teoria e prática educativa. As práticas devem ser o eixo central sobre o qual gire a formação do conhecimento profissional básico do professor. As práticas devem servir de estímulo às propostas teórico-práticas formais, de maneira a permitir que os alunos interpretem, reinterpretem e sistematizem sua experiência passada e presente, tanto intuitiva como empírica. (IMBERNÓN, 2011, p.66-67).

Gerar mudanças por meio das práticas docentes implica formar professores críticos<sup>14</sup>, em um sistema que favoreça a reflexão acerca da teoria e da realidade do contexto onde irão atuar.

Imbernón (2011) propõe que a metodologia de ensino seja revista pelos centros de formação inicial, a fim de propor outra, que contemple a pesquisa-ação “como importante processo de aprendizagem da reflexão educativa, e que vincule constantemente teoria e prática” (2011, p.67).

A formação inicial, para este autor, é o principal meio para formar profissionais capacitados, professores que pensem criticamente e sejam reflexivos, que saibam cooperar e, principalmente, trabalhar em equipe. Deve, sobretudo, preparar profissionais autônomos que continuem a estudar durante toda a vida profissional. Para Imbernón (2011), não se trata apenas:

[...] de aprender um “ofício” no qual predominam estereótipos técnicos, e sim de apreender os fundamentos de uma profissão, o que significa saber por que se realizam determinadas ações ou se adotam algumas atitudes concretas, e quando e por que será necessário fazê-lo de outro modo. Na formação para a aquisição do conhecimento profissional pedagógico básico, deve haver lugar para a mudança, e não temos de temer a utopia. (IMBERNÓN, 2011, p.67-68).

A utopia<sup>15</sup> deve ser almejada e projetada, pois, conforme o autor, muitas práticas pedagógicas existentes nas escolas decorrem daquilo que um dia foi pensado utopicamente, mas que, com persistência, foi atingido.

Em qualquer etapa educativa, a formação docente não pode limitar-se à reprodução de tradições, costumes ou práticas ultrapassados e obsoletos, “que se perpetuem com o passar do tempo, impeçam que se desenvolva e se ponha em prática uma consciência crítica nem que dificultem a geração de novas alternativas que tornem possível uma melhoria da profissão” (IMBERNÓN, 2011, p.68).

---

<sup>14</sup> Para Abbagnano (2000) a palavra crítica vem de um termo introduzido por Kant, que designa o processo através do qual a razão empreende o conhecimento de si. A crítica entendida por ele não advém da crítica dos livros e dos sistemas filosóficos, mas a crítica da faculdade da razão, abrangendo todos os conhecimentos aos quais ela pode aspirar independentemente da experiência. Já para Fusari (2015) o pensamento crítico e reflexivo é estimulado pelos desafios da prática docente e necessita de uma base teórica para efetivar-se como resposta a superação de um problema. Para Rios (2010) o olhar crítico significa um olhar mais abrangente, pois ao tentar exercer sua profissão na sala de aula, o professor terá a exigência de ver-se a si mesmo no processo, buscando assim o seu desenvolvimento junto com o do aluno. A prática competente para Rios (2010) contribuirá para a formação da cidadania não apenas em torno do aluno, porém do próprio professor. Para esta pesquisa, ser crítico e reflexivo vão de encontro com os conceitos trazidos por Rios (2010) e Fusari (2015).

<sup>15</sup> Para Rios (2010) o caráter utópico do trabalho pedagógico se manifesta no projeto político da unidade escolar, apontando para algo ideal, que ainda não existe, porém que pode vir a existir, pois há a possibilidade de se descobrirem, ou se criarem, no real, as condições de sua existência.

Para Garcia (1997), a formação universitária inicial deveria ter como referência o modelo de estágios de ensino e proporcionar resultados igualmente benéficos aos professores em formação. “Os estágios de ensino representam uma ocasião privilegiada para investigar o processo de aprender a ensinar” (GARCIA, 1997, p.05).

Outros autores também preconizam o estágio como momento fecundo para a formação inicial docente: Ghedin (2008); Almeida (2008); Leite (2008). Para eles, trata-se de uma oportunidade importante para articular teorias e práticas de ensino. Leite (2008) cita Ghedin (2005) e concorda com o autor quando este refere que tal espaço ainda tem se revelado insuficiente para contemplar a complexidade dos problemas vivenciados pelo professor.

Pimenta (2002) concebe o estágio como espaço privilegiado para repensar a mudança curricular para a formação inicial de professores. A autora refere-se a Schon, cujas ideias considera apropriadas ao contexto de diferentes países. Schon, conforme Pimenta (2002), propõe reformas curriculares no âmbito do processo de formação de professores, questionando sua fundamentação em uma perspectiva técnica. Considera ser necessário reformulá-los, a fim de que os profissionais formados possam ser capazes de atuar em situações “singulares, instáveis, incertas, carregadas de conflitos e de dilemas, que caracteriza o ensino como prática social em contextos historicamente situados” (PIMENTA, 2002, p.21).

A formação inicial necessita ser também reestruturada. Pimenta (2002) evidenciou a importância do papel dos professores incidindo nas reformas curriculares. Ainda faz um questionamento pertinente, ao dizer “seriam estes meros executores das decisões tomadas em outras instâncias?” (PIMENTA, 2002, p.21).

Segundo Garcia (1997), o ponto central da formação inicial reside na relação entre a teoria ensinada e a prática cotidiana, vivenciada durante os estágios de ensino. O autor ainda complementa a importância de reconstruir as crenças dos futuros professores, fazendo-os compreender, por meio dos estágios, a importância de reverem as práticas docentes, tornando-as mais condizentes ao contexto educacional. Evidencia também a necessidade dos professores que ensinam os futuros docentes, nos estágios de ensino, estarem em constante aperfeiçoamento, aprendendo com os próprios alunos, em uma mútua troca de conhecimentos.

Ainda segundo esse autor, a formação inicial deve contribuir para iniciação profissional, pois é a partir dela que os professores adquirem conhecimentos, desenvolvem competências e

incorporam atitudes adequadas a um ensino de qualidade, embora lutem, nos primeiros anos de profissão, para construir e consolidar sua própria identidade pessoal e profissional.

Contudo, Pimenta (2002) vai além, ao afirmar que as propostas curriculares a serem implantadas devem contar com a participação dos professores na sua elaboração. É de extrema importância que os docentes colaborem para a construção ou implementação do currículo de formação inicial, incorporando suas ideias, seus conhecimentos e suas representações. “O reconhecimento destes como sujeitos participantes das propostas se constitui em requisito imprescindível no sucesso da implantação de mudanças” (PIMENTA, 2002, p.21).

Para a autora, o conceito de professor reflexivo<sup>16</sup> contempla possibilidades de mudança, tanto no que se refere a inovações no currículo de formação inicial docente quanto ao resgate da consciência desses docentes para o seu papel no contexto escolar e também em outras esferas.

Nóvoa (2009), ao discorrer sobre a formação docente, lembra que os professores devem ser formados para um trabalho de autorreflexão e de autoanálise, no intuito de formar professores plenos, cientes de que as responsabilidades da profissão por eles escolhida não se restringem à tecnicidade ou à cientificidade do trabalho docente.

O autor também alerta para a necessidade de reestruturação da formação docente, criando uma nova proposta que contemple a importância de aliar o conhecimento pessoal (autoconhecimento) aos saberes profissionais, assim reiterando que o sentido de uma profissão não se limita a uma matriz técnica ou científica.

O autor afirma ainda que a formação docente deve contribuir para “criar nos futuros professores, hábitos de reflexão e de auto-reflexão que são essenciais numa profissão que não se esgota em matrizes científicas ou mesmo pedagógicas, e que se define, inevitavelmente, a partir de referências pessoais” (NÓVOA, 2009, p.30).

A formação inicial do professor, conforme Nóvoa (2009), deve valorizar o trabalho em equipe e o exercício coletivo da profissão, reafirmando a necessidade e a importância dos projetos educativos na escola. Para o autor, a competência coletiva é mais que a somatória das competências individuais. Defende também um *tecido profissional enriquecido*, com necessidade de integrar, à cultura docente, um conjunto de atitudes coletivas de produção e regulação do trabalho.

---

<sup>16</sup> Pimenta (2002) considera que esse conceito traria uma dimensão política-epistemológica, transformando o estatuto da profissionalidade docente, melhorando as condições escolares e trabalhistas. Também comenta sobre a vulgarização do termo “professor reflexivo”, sendo muitas vezes descontextualizada, sem uma análise crítica.



Para o autor, a formação de professores centra-se em dois aspectos. O primeiro é o conceito de escola como espaço de formação dos professores e análise partilhada das práticas, de reflexão sobre o trabalho docente. O objetivo é transformar a experiência coletiva, a vivência cotidiana dos docentes, em conhecimento profissional, dirigindo-o à formação de professores e ao desenvolvimento de projetos educativos nas escolas.

No segundo aspecto, a ideia de docência como algo coletivo, não só na esfera do conhecimento, porém também da ética. “Hoje, num tempo tão carregado de referências ao trabalho cooperativo dos professores, é surpreendente a fragilidade dos *movimentos pedagógicos* que, ao longo do século XX, desempenharam um papel central na inovação educacional” (NÓVOA, 2009, p. 32).

Para o autor, é premente reforçar as comunidades da prática, sendo esse um espaço construído por grupos de educadores comprometidos com um projeto de transformação, um local onde sejam discutidas propostas para o ensino e a aprendizagem, elaborando conceitos comuns, de forma conjunta, para os desafios da formação docente.

Nóvoa (2009), ao se referir à formação inicial docente, reforça a reflexão coletiva com fator primordial, validando sua importância e sentido para o desenvolvimento profissional dos professores. Para ele, esse objetivo somente será atingido por meio de programas coerentes de formação docente. “Sem isso, continuaremos repetir intenções que dificilmente terão uma tradução concreta na vida dos professores e das escolas” (NÓVOA, 2009, p.32).

Ainda para o autor, a formação de professores deve ser construída no decorrer da vida profissional, por meio de um compilado de atributos científicos, pedagógicos e técnicos, cujo cerne são os próprios professores, de preferência os mais reconhecidos e experientes na docência.

Os programas de formação devem se inspirar, conforme Nóvoa (2009), na práxis docente, na cultura profissional, nas dimensões pessoais e nas lógicas coletivas.

Pimenta (2002) também reforça, assim como Nóvoa (2009), a importância do trabalho coletivo e evidencia a relevância de discutir aspectos que favoreçam a autonomia dos professores e das escolas, as condições de trabalho, de carreira, de salário, de profissionalização de professores, a identidade epistemológica, entre outras. São questões que emergem da formação inicial do educador e se estendem durante os cursos de formação contínua.

A formação contínua na escola, para Pimenta (2002), ganhou força, pois se “explicitam as demandas da prática, as necessidades dos professores para fazerem frente aos conflitos e dilemas

de sua atividade de ensinar. Portanto, a formação contínua não se reduz a treinamento ou capacitação” (PIMENTA, 2002, p.21-22).

A autora critica o modelo de formação inicial e, principalmente, os estágios que a integram. Verificamos essa mesma insatisfação expressa por Leite (2008), ao citar Ghedin (2005); Pimenta e Lima (2004), ressaltando que o estágio atualmente desenvolvido nos cursos de formação inicial dos professores tem se caracterizado fundamentalmente por uma cultura tecnicista, baseado predominantemente no caráter informativo.

Pimenta (2002, p.22) reforça dizendo que “a partir da valorização da pesquisa e da prática no processo de formação de professores, propõe-se que esta se configure como um projeto de formação inicial e contínua, articulado entre as instâncias formadoras (universidade e escolas)”.

Leite (2008) concorda com os autores acima quando consideram a mudança curricular dos programas de formação inicial e a alteração nos estágios docentes fundamentais para alinhar teoria e prática, e afirma “como base para a formação de futuros professores, não é suficiente. Não dá conta da complexidade do conhecimento que o professor precisa dominar para responder às necessidades da sociedade contemporânea” (LEITE, 2008, p.34).

O autor ainda alerta que a racionalidade técnica, enquanto paradigma para os programas de formação inicial, desconsidera a dimensão política inerente à esfera de atuação do professor e, assim sendo, empobrece os processos de formação de professores, desprovendo-os de uma perspectiva crítica-reflexiva, necessária a uma educação emancipatória.

Queiroz (2012) também considera a formação inicial docente fator primordial para a educação se constituir de maneira emancipatória e transformadora, requerendo professores preparados para conduzi-la. Mais do que isso:

[...] impõe que se tome a formação de professores como questão e a posicione no topo da pauta do que deve ser enfrentado com urgência. Para isso, deve-se levar em conta o que as pesquisas sobre o tema da formação docente têm demonstrado quanto às tendências observadas nas práticas formativas e às necessidades ainda não atendidas. (QUEIROZ, 2012, p.02).

Para a autora, a formação inicial reveste-se de extrema importância e, nesse sentido, analisou diversos estudos (os quais não foram por ela citados) e pontuou duas constatações contraditórias: “importância do professor como agente de formação dos sujeitos tem sido exaltada; por outro, a sua formação tem estado sob suspeita, desacreditada e considerada deficiente, frágil” (QUEIROZ, 2012, p.02).

Para ela, a formação do professor constitui uma preocupação de máxima prioridade, pois a figura desse profissional é a chave para todas as transformações desejáveis, uma vez que é o protagonista do projeto de construção de uma nova sociedade. Lembra, porém, que o professor não é o único nesse processo. Há outros atores corresponsáveis que precisam dele participar, o que remete a outra contradição: “se o discurso realça a importância do professor, negam-na as práticas políticas de formação e valorização docente” (QUEIROZ, 2012, p.02).

Podemos relacionar a citação acima aos conceitos de Nóvoa (1999), abordados no subitem anterior, quando se refere ao excesso de discursos e à ineficiência prática, gerando um descompasso entre o proposto e o de fato realizado.

Talvez essa situação persista, conforme Leite (2008), em virtude da racionalidade técnica sob a qual são pautados os cursos de formação de professores, expressando o conformismo e a manutenção de hábitos, ideias, valores, comportamentos pessoais e sociais estáticos. Essa realidade decorre da ausência de reflexão e criticidade na formação docente, corroborando as ideias de Garcia (1997), quando se refere às crenças que tangenciam a formação inicial de professores.

Em linhas gerais, esse subitem discorreu sobre os conceitos de Fusari (1997); Garcia (1997); Pimenta (2002); Leite (2008); Nóvoa (2009); Imbernón (2011) enquanto ideias-chaves, por evidenciarem a relevância da formação inicial docente. Suas principais contribuições acerca da formação inicial foram:

1. “Entendemos, por formação inicial do educador, a trajetória que ele percorre do momento em que inicia a escolaridade (na educação infantil) até sua conclusão, que pode ocorrer no ensino médio ou no ensino superior” (FUSARI, 1997, p.157).
2. A formação inicial deve fornecer ao docente uma efetiva profissionalização para atuar em qualquer contexto social.
3. O principal problema da formação inicial é o distanciamento entre o currículo norteador de sua formação e os desafios vivenciados na prática docente escolar.
4. A formação inicial, como início da socialização profissional, dos princípios e regras práticas, deve distanciar-se da visão de um profissional assistencial e voluntarista que seja técnico-continuista, acrítico e mero reproduzidor de conteúdos.
5. A formação inicial deve transmitir aos futuros profissionais fundamentação sólida nas esferas científica, cultural, contextual, psicopedagógica e pessoal, capacitando-os para o exercício da

profissão. Os professores necessitam ser capacitados para uma atuação crítica e reflexiva a respeito de suas práticas pedagógicas e redimensioná-las ao contexto e à necessidade do espaço de trabalho, com rigor ético- profissional, na tentativa de evitar o paradoxo de ensinar a não ensinar.

6. A formação inicial deve oferecer ao futuro profissional conhecimentos válidos, promotores de autonomia que os conduza a uma formação permanente, de modo a contemplar as mudanças reproduzidas diariamente no âmbito da educação.
7. A formação inicial deve possibilitar ao futuro docente condições para criar estratégias e métodos de intervenção, cooperação, análise, reflexão, a fim de torná-lo um profissional rigoroso e investigativo.
8. O currículo dos centros de formação inicial deve promover experiências interdisciplinares que permitam aos futuros docentes integrar os conhecimentos e os procedimentos das disciplinas que cursam.
9. A formação inicial deve realizar uma transformação nas práticas dos professores que ministrarão aulas aos futuros docentes, pois os mesmos implementam, em suas práticas de ensino, certa forma de “currículo oculto” da metodologia da educação. Portanto, além do currículo dos centros de formação inicial carecer de reformulação, os docentes que o seguem também precisam rever suas práticas, no intuito de não perpetuarem modelos ultrapassados.
10. A formação inicial deve promover a construção de um profissional crítico-reflexivo, apto para atuar nas distintas instâncias educativas, favorecendo aprendizagens práticas por meio de estágios.

Neste momento, passo a abordar outro polo do mesmo processo, fundamentando-me nos autores Fusari (1997) e Imbernón (2009) e (2011).

### **1.3.2 Formação contínua/permanente com vistas à formação em serviço**

A formação contínua constitui outra etapa da formação profissional do educador. “Ela é o espaço e tempo de formação profissional no local de trabalho e a partir dele” (FUSARI, 1997, p.159).

Segundo o autor, a formação inicial norteia-se pelos saberes oriundos da experiência dos futuros docentes e por aqueles previstos na grade curricular. Na formação contínua, o eixo reside na reflexão crítica da prática docente, tornando o próprio profissional apto para repensar os saberes advindos do cotidiano.

A formação inicial tem como princípio a sistematização. Já a contínua:

Não se articula claramente com a tradição e a história que tem a formação inicial do educador, mesmo porque durante séculos esta sempre foi considerada suficiente para preparar o indivíduo para toda a vida profissional. O avanço do conhecimento nas últimas décadas e o seu inter-relacionamento com o desempenho profissional trouxeram à tona a necessidade de atualização e aperfeiçoamento dos que atuam na educação. A formação contínua, exatamente ao contrário da inicial, é infinita enquanto possibilidade de crescimento pessoal-profissional do educador. (FUSARI, 1997, p.159).

Portanto, a formação contínua pressupõe, de acordo com o autor, um currículo em construção, flexível e coerente com as necessidades de constante e permanente aperfeiçoamento do professor. Para Imbernón (2009), a formação contínua recebe outra denominação: formação permanente<sup>17</sup> ou capacitação.

A formação permanente é considerada fundamental para o êxito das reformas educativas. Porém, “há muita formação e poucas mudanças. Talvez seja porque ainda predominem políticas e formadores que praticam com afincado e entusiasmo uma formação transmissora e uniforme, com predomínio de uma teoria descontextualizada.” (IMBERNÓN, 2009, p.34).

Assim como Fusari (1997), Imbernón<sup>18</sup> (2011) explicita que nessa etapa da formação contínua, o professor, no exercício de sua prática educativa, fundamenta-se na análise, na reflexão e nas intervenções sobre as situações cotidianas de aprendizagem.

Os objetivos da formação contínua, conforme Fusari (1997), tendem a uma lógica que emerge da prática docente, com um caráter mais imediatista. Já os objetivos da formação inicial

---

<sup>17</sup> Para Imbernón (2009), formação permanente é a que se desenvolve após a inicial. Nela incidem várias questões, como o contexto político e social; situação trabalhista; carreira docente; instituições educacionais; instituições de ensino; entre outras. A formação permanente, para o autor, baseia-se num ambiente de colaboração, tendo uma organização escolar minimamente estável, sendo capaz de apoiar a formação, pois toda a diversidade do contexto escolar exige uma contextualização.

<sup>18</sup> Imbernón (2011) alerta para o fato da formação contínua estar condicionada à práxis da leitura, pois somente com o conhecimento divulgado em livros, artigos, periódicos, revistas, os docentes conseguem se renovar, refletindo sobre na/para realidade. Contudo, notamos um distanciamento dessa prática, uma vez que “os professores, que têm como nobre ofício o ato de ensinar, não leem, não o suficiente quanto deveriam.” (IMBERNÓN, 2009, p.13). Outro autor que explicita a necessidade da leitura para o profissional é Perissé (2009), para quem o ato de ler tem o poder de transformar, despertando consciência e sentido para a vida. Ainda complementa que a leitura não é uma fuga da realidade, mas **para** a realidade. Para consultar a obra do autor verificar a bibliografia.

caminham segundo uma lógica linear e sistemática. Esse autor ainda menciona vários avanços na formação contínua docente, embora ela ainda não tenha alcançado o devido grau de importância. Acrescenta que essa esfera da formação de professores contempla a análise da prática para promover propostas e ações que desenvolvam profissionalmente os educadores.

Para Fusari (1997), a linha tênue entre formação inicial e contínua reside:

[...] nas diferentes fases de desenvolvimento pessoal-profissional: inicial (educadores principiantes), e a fase da maturidade e da consolidação de sua carreira. Em todas, o fio condutor do trabalho de formação contínua é a prática (a práxis, a experiência) profissional, em permanente processo de transformação. (FUSARI, 1997, p.160).

Para o autor, a formação contínua encontra-se diretamente relacionada à práxis docente. Porto (2000) comunga do mesmo pensamento e ainda ressalta que a formação contínua ocupa um lugar de destaque, em ascensão, no processo qualitativo de práticas formativas e pedagógicas, sendo caracterizada pela incessante busca e renovação do saber-fazer educativo.

Porto (2000) assinala que a formação continuada<sup>19</sup> de professores “e práticas pedagógicas não podem ser pensadas de forma dissociada: torna-se necessário questionar, avaliar, ressignificar a relação formação/ prática” (PORTO, 2000, p.12).

Percebe-se que a formação contínua interliga-se à práxis e, a partir dela, os docentes deverão ser reflexivos e críticos para reestruturá-la sempre que necessário. Nesse sentido, a autora menciona duas distintas tendências sobre formação. Como já pontuado, a formação inicial e a contínua estão extremamente ligadas e seria impossível abordar apenas uma delas. Assim, para ela, a primeira tendência é classificada como estruturante, “formação tradicional, comportamentalista, tecnicista, define previamente programas/procedimentos/recursos a partir de uma lógica de racionalidade científica e técnica” (PORTO, 2000, p.13).

A segunda tendência, interativo-construtivista, classifica-se, segundo a autora, como “dialética, reflexiva, crítica, investigativa, organiza-se a partir dos contextos educativos e das necessidades dos sujeitos a quem se destina” (PORTO, 2000, p.13). Entende-se que faz uma comparação entre as tendências que se destacam e a estrutura que permeia a formação inicial e a contínua.

---

<sup>19</sup> Para Fusari (1997), trata-se de um *continuum* “no qual a formação contínua é referência para a inicial e esta para aquela e ambas envolvem a prática profissional dos educadores” (FUSARI, 1997, p.161). As formações se entrelaçam e não há um momento de inércia, tal como no termo continuada. Portanto, o conceito de contínua/*continuum* torna-se mais pertinente para elaboração da presente pesquisa.

É pertinente elucidar o significado da palavra formação. Porto (2000) cita o Dicionário Caldas Aulete (1985), o qual menciona se tratar de ação e feito de formar, ideias que mantêm relação com um estado de incompletude. Para essa autora, o conceito de formação de professores subentende a ideia de inconclusão do homem, “identifica-se a formação com percurso, processo-trajetória de vida pessoal e profissional, que implica opções, remete à necessidade de construção de patamares cada vez mais avançados de saber ser, saber-fazer, fazendo-se” (PORTO, 2000, p.13).

Para a autora, assim como para Nóvoa (2009), é possível relacionar a formação pessoal à profissional, pois os autores compreendem que ambas ocorrem de maneira indissociável da experiência de vida. “A formação do professor é processo que não se finaliza com a formação inicial; ao contrário, impõe-se, como indispensável, a formação continuada” (PORTO, 2000, P.14).

Imbernón (2011) enfatiza ser nessa etapa da formação permanente – ou como gosto de pensar: contínua – que o conhecimento profissional da prática se apoia em análise gerada por constante reflexão e intervenção sobre situações de ensino e aprendizagem, respeitando o contexto educacional no qual o docente se insere.

O autor reafirma a ideia de que há contextos educacionais únicos e, portanto, o conhecimento profissional somente se converte em outro se experienciado por meio da prática:

[...] nesse conhecimento profissional interagem múltiplos indicadores: a cultura individual e das instituições educativas, a comunicação entre os professores e o pessoal não docente, a formação inicial recebida, a complexidade das interações da realidade, os estilos de direção escolar que se estabelecem em cada contexto, as relações e a compreensão por parte da comunidade escolar, as relações e os sistemas de apoio da comunidade profissional etc. (IMBERNÓN, 2011, p.70-71).

É nesse cenário da profissão docente que se aplicam as regras da prática e o contexto. Esse espaço, segundo o autor, é complexo e dele emergem situações não solucionadas apenas por meio de técnicas pedagógicas, o que obriga o profissional a recorrer ao seu conhecimento imaginário, intuitivo e formal, “em situações únicas e irrepitível” (IMBERNÓN, 2011,p.71).

Para o autor, a formação permanente deveria contemplar essa complexidade social e educativa da educação e transcender o ponto de vista individual da profissão, tornando-se mais coletiva, visto que há uma ausência perceptível, pois “o professor se converte em instrumento mecânico e isolado de aplicação e reprodução, com algumas competências limitadas à aplicação

técnica em sala de aula” (IMBERNÓN, 2011, p.71). Pode-se, com essa citação, retomar o pensamento de Pimenta (2002) quando afirma que a racionalidade técnica impossibilita formar profissionais capazes de agir em situações singulares.

Pimenta (2002) ressalta a necessidade de um profissional reflexivo para atuar nas reformas educacionais e Imbernón (2011), ao se referir ao conhecimento profissional coletivo, assinala a importância do docente desenvolver “instrumentos intelectuais para facilitar as capacidades reflexivas coletivas sobre a própria prática docente, e cuja meta principal não é outra além de aprender a interpretar, compreender e refletir sobre a educação e a realidade social de forma comunitária” (IMBERNÓN, 2011, p.72).

Imbernón (2011) relembra que a formação permanente não deve ser entendida só como atualização científica, pedagógica e cultural, mas como uma descoberta da teoria para organizá-la, fundamentá-la, revisá-la e combatê-la, se for o caso. Trata-se “de remover o sentido pedagógico comum e recompor o equilíbrio entre os esquemas práticos e os esquemas teóricos que os sustentam” (IMBERNÓN, 2011, p.72).

Porto (2000) remete à formação docente e ao que lhe compete: o fazer docente “entendido como uma atividade alheia à experiência e ao conhecimento do professor, cede lugar ao saber fazer reflexivo, entendido como autoformação, percurso no qual ocorre a indissociabilidade teoria/prática” (PORTO, 2000, p.14). Diante desse profissional reflexivo, novos conhecimentos e diferentes práticas-reflexivas, inovadoras e autônomas, são construídos.

Até então, os autores mencionados referem-se à formação contínua pressupondo que o professor seja um protagonista reflexivo diante de sua prática docente. Pressupõem, também, que seja um profissional coletivo, com vistas a transformar a tecnicidade docente inerente aos cursos de formação inicial.

Ao trabalhar o conceito, Fusari (1997) reforça a ideia de que a “formação contínua é referência para a inicial e esta para aquela e ambas envolvem a prática profissional dos educadores” (FUSARI, 1997, p.161). Correlaciona a formação inicial à formação contínua e à coexistência de práticas docentes interligadas.

A prática profissional propicia ao educador os saberes necessários ao bom desempenho, conforme Fusari (1997). Ao mencionar a questão dos saberes docentes como referência importante ao desenvolvimento desse profissional em serviço, refere-se à necessidade de uma análise à luz de Pimenta (2002), particularmente quando a autora aborda a possibilidade da formação contínua do



docente se tornar uma grande mercadoria, visto que, para conquistar espaço no mercado de trabalho:

[...] e sobreviver, o trabalhador desempregado necessita buscar, por sua conta, requalificações. E aí pode-se compreender a imensa valorização hoje conferida aos programas de formação contínua transformando a educação em um grande mercado. No que se refere aos professores, por exemplo, nos anos de 1980 na América Latina, seus já baixos salários foram corroídos por uma inflação galopante, levando-os ao multiemprego ou abandono da profissão. A consequência foi um aumento de professores não diplomados, leigos, com precária estabilidade e em precárias condições para ensinar. (PIMENTA, 2002, p.39).

Nota-se, conforme a autora, que a formação contínua tem adquirido crescente valor mercadológico, assim como tem expandido a desvalorização profissional docente. Contudo, na tentativa de valorizar o trabalho desenvolvido pelos professores e se contrapor ao excesso de discursos dos especialistas, os centros de formação contínua começaram a trabalhar os conhecimentos, atitudes e habilidades dos professores, levando em consideração os seus próprios saberes construídos, os quais mediam sua formação inicial e contínua.

Conforme Pimenta (1996), os saberes da docência são “aqueles que os professores produzem no seu cotidiano docente, num processo permanente de reflexão sobre sua prática, mediatizada pela de outrem – seus colegas de trabalho, os textos produzidos por outros educadores” (PIMENTA, 1996, p.77).

Para a autora, esses saberes somam-se aos conhecimentos pedagógicos, fazendo-se necessários, assim como os conhecimentos didáticos e os específicos. Complementa que todos os saberes que circundam o professor (saberes da experiência, científicos e pedagógicos), já foram destaque em algum momento, porém “os saberes que, parece, menos ganharam destaque na história da formação de professores foram os da experiência” (PIMENTA, 1996, p.81).

Ao discorrer sobre a formação inicial docente, a autora ainda menciona que deve ser articulada à realidade das escolas e à formação contínua. Assim:

Considerar a prática social como ponto de partida e como ponto de chegada possibilitará uma re-significação dos saberes na formação de professores. As consequências para a formação dos professores são que a formação inicial só pode se dar a partir da aquisição da experiência dos formados (ou seja, tomar a prática existente como referência para a formação) e refletir-se nela. O futuro profissional não pode constituir seu saber-fazer senão a partir do seu próprio fazer. (PIMENTA, 1996, p.81-82).

Para a autora, as práticas docentes contêm elementos de extrema importância, tais como a “problematização, a intencionalidade para encontrar soluções, a experimentação metodológica, o enfrentamento de situações de ensino complexas, as tentativas mais radicais, mais ricas e mais sugestivas de uma didática inovadora, que ainda não está configurada teoricamente” (PIMENTA, 1996, p.83). Afirma ainda que os saberes pedagógicos podem favorecer a prática quando articulados de maneira pertinente aos problemas nela observados, tornando os docentes pesquisadores de sua própria atividade docente, “ou seja, trabalhando a pesquisa como princípio formativo na docência” (PIMENTA, 1996, p.84).

Portanto, para Pimenta (1996), trata-se de refletir na ação, sobre a ação e sobre a reflexão na ação, opondo-se à racionalidade técnica:

[...] que marcou o trabalho e a formação de professores, entende-o como intelectual em processo contínuo de formação. Enquanto tal, pensar sua formação significa pensá-la como um continuum de formação inicial e contínua. Entende, também, que a formação é, na verdade, auto-formação, uma vez que os professores reelaboram os saberes iniciais em confronto com suas experiências práticas, cotidianamente vivenciadas nos contextos escolares. É nesse confronto e num processo coletivo de troca de experiências e práticas que os professores vão constituindo seus saberes como *praticum*, ou seja, aquele que constantemente reflete na e sobre a prática. (PIMENTA, 1996, p.84).

Segundo Fusari (1997), os saberes da docência (experiência, pedagógicos e do conhecimento) “se configuram como possibilidade de formação do professor enquanto *continuum*” (FUSARI, 1997, p.163). Para o autor, a formação inicial está diretamente atrelada à formação contínua, a qual, por sua vez, também a influencia. Portanto, a prática profissional desenvolvida pelo docente encontra-se atrelada aos saberes da docência, e todas essas esferas se inter-relacionam e coexistem.

Porto (2000) reafirma que a formação continuada e a prática pedagógica são atividades convergentes, intercomunicativas, que interrogam o cotidiano dos professores e das escolas, na tentativa de intervir e transformar, em um processo permanente e renovador de autoformação.

Para a autora, a formação continuada e a prática pedagógica contrapõem-se à racionalização técnica, “atividade instrumental que busca a solução de problemas mediante a aplicação rigorosa de teorias e técnicas científicas – é inadequada e insuficiente ao desempenho educativo” (PORTO, 2000, p.19). Considera a formação continuada (ou inicial) e a prática pedagógica como atividades reflexivas que, somente em algumas situações, aceitam determinadas

aplicações concretas de cunho técnico, “quase sempre aquelas que apresentam menor relevância educativa e maior grau de definição” (PORTO, 2000, p.19).

Segundo essa autora, uma nova situação pedagógica implica:

[...] que o professor investigue, compare, decida-reflexão-na-ação– construindo seu próprio conhecimento profissional, avançando para além do conhecimento posto à disposição pela racionalidade técnica. A prática, portanto, assume lugar central nessa perspectiva, permitindo o desenvolvimento das capacidades e competências da profissão, não dependentes da assimilação do conhecimento acadêmico, mas decorrentes da dialética estabelecida com a situação real no exercício da profissão, promotora da autoformação do professor. Desse modo, a prática transforma-se em fonte de investigação e de experimentação, ao mesmo tempo em que a teorização da prática adquire legitimidade. (PORTO, 2000, p.21).

Até este momento, em síntese, os autores abordaram a problemática da racionalização técnica na formação contínua e inicial dos professores, evidenciando que os saberes da experiência-saberes pedagógicos inserem-se no *continuum* da formação docente, promovendo a valorização das práticas dos professores como um viés do conhecimento teórico.

Para Imbernón (2011), a formação permanente caracteriza-se por aprender continuamente e de forma colaborativa, participativa, em conjunto com outros colegas de profissão ou membros da comunidade. Significa aprender em um ambiente formativo de colaboração e de interação social, compartilhando práticas, problemas, dificuldades e sucessos. O autor também aborda a questão da formação permanente como algo que pressupõe um processo de reflexão, individual e coletiva, em busca de resolver situações problemáticas da prática, “ou seja, partir da prática do professor, realizar um processo de prática teórica” (IMBERNÓN, 2011, p.73).

Segundo ele, a formação permanente só irá se modificar por meio de processos nos quais se observem:

[...] abandono do individualismo e do celularismo na cultura profissional docente. Predisposição a uma revisão crítica da própria prática educativa mediante processos de reflexão e análise crítica. Modalidades de formação adequadas ao que o professor tem como finalidade formativa. Busca do significado das ações educativas, que devem ser compartilhadas com outras equipes docentes tendo em conta o contexto em que se forma. Formação como processo de definição de princípios e de elaboração de um projeto educativo conjunto que preveja o uso de atividades educativas mais adequadas à mudança na educação. Formação no lugar de trabalho, na própria instituição educacional. (IMBERNÓN, 2011, p.73-74).

Suas considerações enfatizam a necessidade de uma revisão crítica dos conteúdos referentes aos processos de formação permanente do docente, na intenção de gerar conhecimentos profissionais ativos e não passivos, a partir de suas próprias práticas cotidianas. Assinala ainda que a formação permanente não deve somente oferecer conhecimentos científicos, “mas principalmente processos relativos a metodologias de participação, projetos, observação e diagnóstico dos processos, estratégias contextualizadas, comunicação, tomada de decisões, análise da interação humana” (IMBERNÓN, 2011, p.74). Essas são características necessárias para promoção de conhecimento profissional ativo.

Com base nessa perspectiva, Imbernón (2011) explicita que a docência incorpora “um conhecimento profissional que permite criar processos próprios, autônomos, de intervenção, em vez de buscar uma instrumentação já elaborada” (IMBERNÓN, 2011, p.74). Refere ainda necessidade de que a formação permanente ocorra no próprio espaço de trabalho onde o docente atua. Fusari (1997) já havia alertado para essa necessidade como característica fundamental, mas não a principal - a escola como lócus para o desenvolvimento da formação contínua docente.

O autor ainda evidenciou que, durante anos, a formação contínua docente priorizou a retirada dos educadores de seu local de trabalho, principalmente da escola. Contudo, no início do novo século, “houve uma forte tendência em valorizar a escola como o lócus da formação contínua” (FUSARI, 1997, p.166).

Menciona também o desenvolvimento de interessantes experiências no Brasil, particularmente na cidade de São Paulo, envolvendo ações de formação contínua, tendo a escola como principal local para desenvolvê-las, sob coordenação de diretores ou coordenadores pedagógicos, entre outros.

A análise do autor sobre algumas dessas experiências evidenciou que:

[...] a fim de a formação contínua de educadores de crianças, adolescentes e de jovens e adultos (em cursos supletivos) ocorrer na escola básica, é preciso que sejam mantidas algumas condições existentes e outras, ampliadas. A estrutura da carreira, a forma de contrato, a jornada de trabalho, a estrutura e gestão escolar podem facilitar ou dificultar a implantação e/ou implementação de projetos de formação contínua. (FUSARI, 1997, p.167).

Para o autor, assim como no ensino superior, nas universidades públicas e em algumas privadas, a contratação dos docentes baseia-se no tripé “ensino, pesquisa e extensão à comunidade”, o que valoriza o docente. Assim:

[...] os professores da educação básica deveriam ser contratados para uma jornada de trabalho na qual teriam de atuar na docência (aulas), em atividades pedagógico-administrativas (reuniões, conselhos de classes, horas-atividade pedagógicas) e em atividades de formação contínua em serviço na própria escola (no coletivo) e fora dela. (FUSARI, 1997, p.167).

Nesse sentido, a escola teria, conforme o autor, um diagnóstico de suas reais necessidades, dos seus diversos e distintos projetos em andamento, compilando um programa de formação contínua “acompanhado e financiado pela Secretaria de Educação. Muitos dos projetos poderiam ser desenvolvidos em parceria com universidades, sindicatos e demais instituições” (FUSARI, 1997, p.167).

Para Imbernón (2011), a formação centrada na escola surgiu como modelo:

[...] institucionalizado no Reino Unido em meados de 1970, por meio do Advisory Council for the Supply and Training of Teachers (ACSTT), que, independentemente de suas origens, nasceu no seio de algumas recomendações políticas relacionadas à distribuição dos escassos recursos educativos para a formação permanente dos professores (IMBERNÓN apud ELLIOTT, 1990, p.84).

Ao se referir à formação centrada na escola, o autor entende que a instituição educacional tenha se transformado, prioritariamente, no espaço de formação central, distanciando-se de outras ações formativas. “A formação centrada na escola é mais que uma simples mudança de lugar de formação” (IMBERNÓN, 2011, p.85).

Ainda segundo esse autor, a formação centrada na escola não abrange apenas um conjunto de técnicas e procedimentos. Agregam-se a ela uma carga ideológica, valores, atitudes e crenças trazidas pelos docentes durante sua prática. “Não é, portanto, uma simples transferência física, nem tampouco um novo agrupamento de professores para formá-los, e sim um novo enfoque para redefinir conteúdos, as estratégias, os protagonistas e os propósitos da formação” (IMBERNÓN, 2011, p.85).

Fusari (1997) apresentou uma proposta interessante para ser implementada na própria escola: um projeto coletivo de formação contínua, envolvendo todos os participantes. Nessa perspectiva, o projeto, desenvolvido durante o ano letivo, reunia todos os participantes da escola para repensar sua estrutura. Assim, participavam das dinâmicas as pessoas ligadas à direção, administração, corpo técnico, professores, especialistas, alunos e comunidade.

O autor relata que esse projeto vigorou durante cinco anos no estado de São Paulo, de 1982 a 1986, porém foi extinto. Denominado Cenafor/ MEC, foi financiado pelo Banco Mundial e

apoiado pelo MEC. Fusari (1997) relembra que as escolas suspendiam as aulas durante uma semana e toda a equipe participava, em período integral, das atividades de formação contínua. Os bons resultados desse projeto evidenciaram, conforme o autor, o processo de formação contínua centrado na escola, apoiado na ação – reflexão - ação. Ele também assinala que o Cenafor ajudou a reduzir a gestão autoritária, desenvolvendo efetivo trabalho participativo entre os docentes e o corpo administrativo.

Para Fusari (1997), projetos com essa característica poderiam originar vários outros subprojetos e incentivar a participação de toda a comunidade escolar, “constituindo um rico processo de formação contínua” (FUSARI, 1997, p.168).

Canário (1995) também considera a escola o espaço ideal para formação (inicial ou contínua), desenvolvendo as potencialidades formativas das unidades escolares. Para ele, é fundamental adotar uma estratégia formativa centrada no ambiente escolar. Em suas palavras, tal formação é:

[...] então encarada como um processo individual e colectivo, em contexto, de transformação de representações, de valores e de comportamentos, por parte dos professores que colectivamente aprendem, produzindo novas formas de acção individual e colectiva. (CANÁRIO, 1995, p.07).

Para o autor, gerar mudanças na organização escolar, implica, não só mudar a ação individual, mas o modo como se pensa sobre a ação, principalmente a forma pela qual os conjuntos de ações individuais se articulam entre si. Trata-se de mudar os processos de interação social dos professores dentro da escola, substituindo a cultura individualista por outra, que priorize a colaboração e o trabalho em equipe.

De acordo com Canário (1995), a formação das pessoas depende de um trabalho realizado sobre si mesmas, porém salientando que ninguém se forma sozinho. A valorização da aprendizagem experiencial destaca a importância das interações entre seus pares, formal ou informal, nos processos formativos. “Formação centrada na escola não significa transferir para o território físico do estabelecimento de ensino as tradicionais, curtas e avulsas ações de formação, subordinadas ao paradigma doze mesas, doze cadeiras e um formador” (CANÁRIO, 1995, p.08).

Canário (1995) também alerta para a importância das organizações escolares que, isoladas, não permitem pontos de referências, muito menos comparações e avaliações sobre o seu funcionamento. “A criação de redes de estabelecimentos de ensino que comunicam entre si

(informações, experiências) facilita a disseminação de inovações através de processos de reapropriação, em que se transferem métodos e não produtos” (CANÁRIO, 1997, p.17).

Essa interseção entre várias organizações escolares favorece mudanças diante de um contexto de interação recíproca. Para o autor, a importância atribuída à formação contínua nas últimas décadas traz, de modo velado, a ideia de adaptar os docentes a mudanças em um nível central. A formação centrada na escola estabelece:

[...] uma ruptura com esta lógica adaptativa e instrumental, em que as pessoas são formadas para agir, dando lugar a uma perspectiva de agir para formar ou de formar-se agindo. Por isso se torna tão importante a metodologia de projecto na concepção e planeamento deste tipo de práticas formativas. Neste sentido, o professor deixa de ser encarado como um técnico que executa decisões e utiliza os materiais produzidos pela indústria do ensino para ser visto como um processador de informação que, em contextos singulares, analisa situações, toma decisões, produz materiais pedagógicos, reflecte criticamente sobre as suas práticas reorientando-as. O sentido da formação será então construído, a partir da sua forte finalização relativamente à autonomia e ao exercício da responsabilidade. (CANÁRIO, 1995, p.23).

Canário (1995) enfatiza a necessidade da escola constituir o centro de quaisquer níveis de formação, de modo a formar um professor que atue em contextos singulares, analisando as situações, tomando as mais acertadas decisões, refletindo criticamente sobre elas na busca por sua autonomia profissional.

Para Fusari (1997), deve-se atentar para os excessos advindos das propostas de formação contínua dentro da escola, pois o ideal, segundo ele, é que ocorra de maneira articulada, fora e dentro do espaço escolar. “Por um lado, a prática da formação contínua no cotidiano da escola apresenta muitos pontos positivos, mas, por outro, a saída dos educadores para outros locais formadores também pode ser bastante enriquecedora” (FUSARI, 1997, p.168).

Conforme o autor, o estranhamento sobre seu próprio local de trabalho, seu distanciamento, analisando-o sob outras perspectivas, pode ter efeito relevante na avaliação do docente sobre o seu trabalho e de seus colegas, o que significa que a formação contínua fora da escola poderá também apresentar vantagens.

Fusari (1997) aborda ainda a participação dos educadores em encontros e congressos regionais, estaduais e nacionais, nos quais se promove formação contínua distante do ambiente educacional. Essas situações são, para o autor, extremamente fecundas aos professores, pois conseguem, no distanciamento do trabalho, da família e da sua cidade, desfrutar de momentos

riquíssimos. “O desenvolvimento pessoal e profissional do educador dever ser considerado sempre no contexto mais amplo da cultura do país e do mundo” (FUSARI, 1997, p.169).

Imbernón (2011) preconiza, como um dos pressupostos da formação centrada na escola, o foco no processo ação-reflexão-ação, como unidade primária de mudança, desenvolvimento e melhoria. Também reafirma a importância da escola constituir local transformador de sua própria realidade cultural e evidencia a necessidade de novos valores, distantes do individualismo, da dependência e da direção externa e mais próximos dos conceitos modernos de colaboração, autonomia e crítica colaborativa.

O autor assinala ainda um ponto fundamental da formação: ser centrada na escola, no respeito e no reconhecimento do poder e da capacidade dos professores. Para ele, a escola é vista como nicho ecológico para o desenvolvimento e formação. Complementa:

O professor é sujeito e não objeto de formação. Parte da premissa de que o profissional de educação também possui uma epistemologia prática, possui um conhecimento e um quadro teórico construído a partir de sua prática. Por isso é necessário um modelo de aprendizagem cujas metas sejam dirigir-se a si mesmo e orientar-se para a capacitação para a autonomia e cujas características principais sejam: criação de atitudes de valorização e respeito; presença de um currículo de formação articulado em torno das necessidades e aspirações dos participantes; estabelecimento de relações de estímulo e questionamento mútuo. (IMBERNÓN, 2011, p.86-87).

Imbernón (2011) valoriza as necessidades que emergem da prática docente e do contexto escolar, enaltecendo o trabalho do professor, cerne da educação. Evidencia sua capacidade de tomadas de decisões baseadas na reflexão sobre a ação e alerta ser indispensável a autonomia docente como elemento promotor da valorização profissional.

Fusari (1997) também se refere a algumas condições que objetivam aprimorar projetos de formação contínua realizados na escola ou em outros locais, a saber: a valorização dos educadores, respeitando-os e ouvindo-os, para expor suas experiências, ideias ou expectativas. A valorização dos saberes formulados com base nas suas experiências de prática docente, identificando, pelos projetos, quais teorias utilizam. Posteriormente, devem refletir sobre elas e questionar com base no refletido, dialogando com seus pares novos fundamentos teóricos que possibilitem gerar transformações no contexto de sua atuação. Nesse sentido, a troca de experiências revela-se ponto central na formação contínua centrada (ou não) no espaço de trabalho.

Para o autor, o sucesso da formação contínua de educadores na educação básica, que atuam nas escolas, reside na gestão administrativa (gestores e coordenadores pedagógicos), em “encará-



la como valor e condição básicos para o desenvolvimento profissional dos trabalhadores em educação” (FUSARI, 1997, p.170).

O autor assinala a importância de uma estrutura que promova a gestão democrática como elemento essencial e possibilite:

[...] a participação, o envolvimento dos professores e técnicos. Nesse sentido [...] oportunidades para que os professores se encontrem, analisem, problematizem, façam trocas, enfim, reflitam na e sobre a ação, concretizando, assim, a formação contínua na rotina escolar. Dessa forma, ela não será percebida como eventual, esporádica, mas como algo inerente ao trabalho educativo que a escola realiza. (FUSARI, 1997, p.170).

O incentivo da gestão administrativa à formação contínua em serviço ou fora dele é essencial, pois a mesma, na maioria dos casos, é responsável por propiciar momentos de formação individual ou conjunta, de modo a favorecer a troca de experiências e a reconstrução dos saberes advindos da prática docente, incentivando-os a refletir com base na ação.

Imbernón (2011) menciona fatores que prejudicam o bom funcionamento escolar, entre eles a dinâmica celularista, em que os membros da escola assumem posturas e condutas de trabalho que privilegiam o individualismo e a autonomia excessiva. Destaca também a tendência exagerada à burocratização, priorizando os formalismos e simbolismos nas escolas em detrimento dos processos que, de fato, merecem atenção, como o ensino e a aprendizagem.

Há, ainda, falta de valorização docente e de estima do trabalho do professor, aspecto que também dificulta a formação no ambiente escolar, conforme refere Imbernón (2011). Para o autor, modismos representam outro elemento que circunda este espaço. Eles estão presentes no currículo, em módulos e em avaliação contínua sem um redimensionamento para o contexto escolar, “que no fundo não supõem uma mudança radical nas instituições” (IMBERNÓN, 2011, p.89), dificultando a mudança e a inovação.

E, como último elemento, o autor menciona as condições de trabalho nas escolas que interferem na atividade dos docentes, por exemplo, o espaço para a realização de aulas; salas de aula desestruturadas; escassez de material; número inapropriado de alunos por sala, entre outros.

Imbernón (2011) enfatiza que as escolas precisam promover:

[...] um clima/cultura de colaboração que deve centrar-se em criar participação, no sentido de tomar decisões compartilhadas; de delegar; de formar equipes; de trabalhar com professores. Com essa formação, pretende-se que se “reconstruam” as instituições por fora e por dentro. (IMBERNÓN, 2011, p.89-90).

Todavia, para que as escolas consigam promover tais ações, reitero a necessidade, assinalada por Fusari (1997), de uma gestão democrática que enalteça o envolvimento e a participação dos professores, assegurando a formação contínua centrada na escola não como única, mas principal possibilidade formativa docente.

Fusari (1997) destaca a necessidade, por parte dos educadores, de reivindicar melhores condições de formação, inicial ou contínua, e de trabalho, “binômio fundamental para conceber, elaborar, desenvolver e avaliar um projeto político- pedagógico da escola comprometida com a formação da cidadania do educando” (FUSARI, 1997, p.170).

Conforme o autor, o aluno sempre será inserido na sociedade, porém o foco deve residir na escola e na forma pela qual o currículo estabelece mediação com o conhecimento. A escola deve propiciar formação contínua aos docentes, por meio da qual possam desenvolver percepção crítica e reflexiva sobre a e para a sociedade, posicionando-se de forma autônoma frente aos desafios da profissão, a fim de que abandonem propostas arcaicas e “ajam coerentemente com suas crenças e intenções” (FUSARI,1997,p.171).

Libâneo e Pimenta (1999) também pontuam elementos que interferem no bom desenvolvimento escolar, um deles a transformação das escolas:

[...] em suas práticas e culturas tradicionais e burocráticas – as quais, por meio da retenção e da evasão, acentuam a exclusão social – em escolas que eduquem as crianças e os jovens, propiciando-lhes um desenvolvimento cultural, científico e tecnológico que lhes assegure condições para fazerem frente às exigências do mundo contemporâneo, exige esforço do coletivo da escola – professores, funcionários, diretores e pais de alunos –, dos sindicatos, dos governantes e de outros grupos sociais organizados. (LIBÂNEO e PIMENTA, 1999, p.260).

Para os autores, a atividade docente vem se modificando face às transformações nas concepções de escola e formas de construção dos seus respectivos saberes, o que evidencia a necessidade de se repensar a mediação pedagógica-didática na prática escolar. Segundo eles, as avaliações educacionais, como o Saresp<sup>20</sup> (1996,1997 e 1998), visam ao investimento na qualidade

---

<sup>20</sup> O Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (Saresp) é aplicado pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo com a finalidade de produzir um diagnóstico da situação da escolaridade básica paulista, visando orientar os gestores do ensino no monitoramento das políticas voltadas para a melhoria da qualidade educacional. No Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (Saresp), os alunos do 2º, 3º, 5º, 7º e 9º anos do Ensino Fundamental e da 3ª série do Ensino Médio têm seus conhecimentos avaliados por meio de provas com questões de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Humanas, Ciências da Natureza e redação. Os resultados são utilizados para orientar as ações da Pasta e também integram o cálculo do Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo (Idesp). Para maiores informações consultar o site: <http://www.educacao.sp.gov.br/saresp>.

da formação dos docentes e no aperfeiçoamento das condições de trabalhos nas escolas, no intuito de favorecer a construção coletiva de projetos pedagógicos capazes de modificar os resultados anteriormente mencionados sobre a escolarização.

A escola constitui, portanto, espaço privilegiado de trabalho docente, porém não se modifica sozinha, necessitando do empenho dos participantes nela inseridos e que a permeiam, especialmente da gestão escolar e dos professores, inclusive para transformar sua cultura tradicional e burocrática de modo a promover ascensão social. Porém, é nesse momento que a formação contínua docente assume maior relevância. Para que seja viável, é de real importância que haja uma reflexão crítica na e sobre a prática docente, visando atingir, ao final do processo, o aluno, de forma que venha a atuar na sociedade na qual já se insere, porém habitando-a de uma forma reflexiva e crítica.

Para Fusari (1997), a formação contínua, apesar de todas as dificuldades que permeiam a educação brasileira, tem se sobressaído enquanto proposta, área de conhecimento. “Um indício imediato é o espaço que a formação contínua tem conseguido em congressos e reuniões (nacionais, estaduais e municipais) de educadores. É preciso cautela para que ela não decole como área independente, mas como parte integrante da formação do educador” (FUSARI, 1997, p.171).

O autor ainda evidencia a importância de não delegar unicamente ao Estado a responsabilidade pela formação contínua. Para o autor:

Cada educador é responsável por seu processo de desenvolvimento pessoal e profissional; cabe a ele o direcionamento, o discernimento e a decisão de que caminhos percorrer. Não há política ou programa de formação contínua que consiga aperfeiçoar um professor que não queira crescer, que não perceba o valor do processo individual- coletivo de aperfeiçoamento pessoal-profissional. (FUSARI, 1997, p.171).

Concluo, nesse subitem, com base nos autores centrais Fusari (1997) e Imbernón (2011), que a formação contínua ou permanente é fundamental para a reconstrução das práticas. Também é necessária para a construção da autonomia e reflexão da/na prática dos professores diante de seus contextos educacionais. Destaco também a importância da escola como principal, mas não único, espaço de formação contínua docente.

Diante do exposto, encerro esse subitem com o pensar do autor Fusari (1997):

[...] é necessário instituir uma jornada de trabalho para educadores em escolas básicas que preveja tempo e espaço para aulas e atividades pedagógico- administrativas de formação contínua e pesquisa. Dizendo de outra maneira, algumas atividades de formação em

serviço são obrigatórias para os professores, principalmente quando vinculadas ao desenvolvimento do projeto pedagógico da escola. (FUSARI, 1997, p.172).

#### 1.4 A reflexão como instrumento formativo

Nesse subitem, serão tratados os conceitos sobre a reflexão como instrumento formativo, baseando-me em autores como Pimenta (1996), Ghedin (2002) e Perrenoud (2002).

A reflexão é fundamental para o desenvolvimento da formação contínua docente no próprio local de serviço, pois conforme Pimenta (1996) o professor reflexivo contrapõe-se à racionalidade técnica que caracteriza o seu trabalho. Ser professor reflexivo, para ela, é “como um intelectual em processo contínuo de formação” (PIMENTA, 1996, p.84).

Para a autora, a construção do professor reflexivo requer concebê-la em um continuum de formação inicial e contínua, entendendo que a formação consiste, na verdade, em autoformação, “uma vez que os professores reelaboram os saberes iniciais em confronto com suas experiências práticas, cotidianamente vivenciadas nos contextos escolares” (PIMENTA, 1996, p.84).

É nessa interação entre os conhecimentos iniciais da formação e aqueles advindos da prática docente que o professor vai edificando seus saberes, assim como os reelabora em um processo coletivo de troca de experiências. Desse modo, constitui-se em *praticum*, ou seja, aquele que constantemente reflete *na e sobre a prática*” (PIMENTA, 1996, p.84).

A autora ainda assinala que o processo de formação envolve diversos saberes: originários de uma prática reflexiva; de uma teoria especializada; de uma militância pedagógica, aplicando-os para:

[...] produzir a profissão docente, dotando-a de saberes específicos que não são únicos, no sentido de que não compõe um corpo acabado de conhecimentos, pois os problemas da prática profissional não são meramente instrumentais, mas comportam situações problemáticas que requerem decisões num terreno de grande complexidade, incerteza, singularidade e de conflito de valores. (PIMENTA, 1996, p.85).

São evidentes a complexidade do contexto educativo e a necessidade de formar profissionais bem preparados para enfrentar, com autonomia, as dificuldades atualmente presentes nas escolas. Nesse sentido, a autora reafirma a importância de se conceber a formação inicial e contínua em um projeto único, caminhando concomitantemente e convergindo em vários pontos.

Para Pimenta (1996), o processo formativo possui dois polos: o de autoformação e formação nas instituições escolares onde os docentes atuam. Reafirma também a concepção da

escola como espaço de trabalho e de formação, de modo que o professor possa repensar sua prática, refletir e ser autônomo, o que implica, no entanto, a necessidade de uma gestão democrática e práticas curriculares participativas “propiciando a constituição de redes de formação contínua, cujo primeiro nível é a formação inicial” (PIMENTA, 1996, p.85-86).

A autora cita dois importantes estudiosos que contribuem significativamente para a elaboração do conceito de professor reflexivo. Com base em Pimenta (1996), os autores Schon (1990) e Zeichner (1993) ressaltam:

[...] a importância de preparar professores que assumam uma atitude reflexiva em relação ao seu ensino e às condições sociais que o influenciam. A defesa de uma perspectiva dos professores como práticos reflexivos leva o autor a rejeitar uma visão das abordagens de cima para baixo das reformas educativas, nas quais os professores aplicam passivamente planos desenvolvidos por outros atores sociais, institucionais e/ou políticos. (PIMENTA apud ZEICHNER, 1996, p.86).

[...] a importância do triplo movimento sugerido por Schon, da reflexão na ação, da reflexão sobre a ação e da reflexão sobre a reflexão na ação, enquanto constituinte do professor compreendido como profissional autônomo (relativamente autônomo). (PIMENTA apud SCHON, 1996, p.85).

Os autores citados por Pimenta (1996) contribuem para sua compreensão a respeito da temática do professor reflexivo. Com base nos pensamentos desses estudiosos, a autora entende, por esse conceito, um projeto humano emancipatório. Afirma que “desenvolver pesquisas nessa tendência implica posições político-educacionais que apostam nos professores como autores na prática social” (PIMENTA, 1996, p.86).

Para a autora, a tendência reflexiva na formação de professores configura-se como política de valorização profissional e pessoal do professor e das instituições escolares onde atuam. Reforça também a ideia das instituições escolares promoverem a formação contínua dos educadores, porém estabelecendo parceria com outras, com vistas à reflexão abrangente sobre os vários contextos, ampliando olhares sobre um mesmo foco. São suas as palavras:

[...] trabalhar o conhecimento na dinâmica da sociedade multimídia, da globalização, da multi-culturalidade, das transformações nos mercados produtivos, na formação dos alunos, crianças e jovens também eles em constante processo de transformação cultural, de valores, de interesses e necessidades, requer permanente formação, entendida como re-significação identitária dos professores. (PIMENTA, 1996, p.87).

Nessa perspectiva da permanente formação e necessidade de um professor reflexivo, reporto-me a Ghedin (2002) quando assinala que todo ser humano é dotado da capacidade de

refletir, porém lembra que nem toda reflexão ocorre de modo semelhante para todas as pessoas. Complementa que, historicamente, a reflexão é concretamente situada, interligando-se, portanto, a contextos sociais, políticos econômicos e históricos. “Todo ser humano, pelo caráter geral de sua cultura e por ser portador da cultura humana e da cultura de uma determinada sociedade, é um sujeito reflexivo” (GHEDIN, 2002, p.130).

A capacidade de cada ser humano refletir em maior ou menor grau depende do próprio indivíduo, das condições históricas a ele circundantes, bem como de sua escolha profissional. Em outras palavras:

[...] a questão distintiva das diversas formas sociais de reflexão são simultâneas e anteriores ao próprio processo reflexivo. Este processo anterior e que marca radicalmente o resultado do conhecimento fundado na reflexividade situa-se, por um lado, nas condições históricas e objetivas do sujeito que reflete e, por outro, diríamos, no trabalho, como ação fundante do humano e de sua condição. (GHEDIN, 2002, p.130).

Além das condições inerentes ao sujeito determinarem inicialmente seu ato reflexivo, o fator preponderante para que se almejem outros patamares diz respeito ao trabalho que ele desempenha como ação fundante do humano e de sua condição.

Ghedin (2002) refere-se ao ser humano e sua ascensão em um movimento contínuo e permanente por meio do trabalho. “Somos muito mais o resultado deste fazer que as possibilidades de nosso pensar sobre ele. Mais que isto, esta dialética entre fazer e pensar possibilitou, no humano, a instituição de seu ser” (GHEDIN, 2002, p.130).

Portanto, é o trabalho, em um processo contínuo e permanente de se autoconstruir, que possibilita a reflexão e a criticidade no ser humano. “O ser humano é fundado neste movimento contínuo, permanente e duradouro de pensar fazendo-se e ao fazer-se pensante” (GHEDIN, 2002, p.130).

O autor destaca um problema que emerge da formação docente em vias de atingir uma formação para reflexão, afirmando que o modelo de formação que temos atualmente, pautado no positivismo pragmático, não contempla as necessidades percebidas pelos professores ao longo da carreira, as quais configuram, conforme já mencionado, desafios complexos e singulares.

A questão não se restringe a formar um profissional preparado para atuar nos contextos educacionais atuais, sendo reflexivo, crítico e autônomo, isto é:

[...] o problema de formação dos professores não está centrado tanto no como formar bons profissionais da educação e sim, em quais os pressupostos que possibilitam e tornam possível uma proposta válida em detrimento e em oposição à outra. (GHEDIN, 2002, p.131).

Para o autor, a formação está centrada em situações que decorrem da prática docente, as quais não deixam de ter importância e relevância, porém não fundamentam, com profundidade, uma perspectiva que possibilite superá-las. Limita-se somente a questioná-las, sem que seja construído um saber pedagógico melhor fundamentado.

Perrenoud (2002) alerta para a necessidade de saber refletir sobre a própria prática docente, concebendo o processo reflexivo como algo necessário à formação inicial ou contínua do professor. Nesse sentido, o autor questiona: “a reflexão na e sobre a ação não é própria da espécie humana?” (PERRENOUD, 2002, p.47).

Para ele, os futuros professores pouco necessitam de uma formação profissional para aprender a pensar, pois suas trajetórias já lhes conferem, de certa forma, o exercício desse aprendizado. No entanto, novamente interroga o autor: “... será que eles possuem as posturas e os hábitos mentais próprios de um profissional reflexivo?” (PERRENOUD, 2002, p.47).

Ainda segundo o autor, há, em qualquer ser humano, uma disponibilidade para refletir e uma prática reflexiva que “sejam à base de uma análise metódica, regular, instrumentalizada, serena e causadora de efeitos; essa disposição e essa competência, muitas vezes, só podem ser adquiridas por meio de um treinamento intensivo e deliberado” (PERRENOUD, 2002, p.47).

O autor também faz referência a Schon e pontua que seus estudos e pesquisas se direcionam a diversas profissões, tomando como temática o conceito de reflexão. Porém, segundo ele, os estudos do referido autor não fornecem respostas em relação ao fato do professor ser ou dever ser um profissional reflexivo. Nesse sentido, Perrenoud (2002) pontua suas inquietações sobre a necessidade de trabalhar um conceito que já deveria constituir o cerne da profissão docente.

Perrenoud (2002) elenca dez ações relacionadas ao que seria altamente desejável a um contexto educacional, na expectativa que uma prática reflexiva docente:

compense a superficialidade da formação profissional; favoreça a acumulação de saberes de experiência; propicie uma evolução rumo à profissionalização; prepare para assumir uma responsabilidade política e ética; permita enfrentar a crescente complexidade das tarefas; ajude a vivenciar um ofício impossível; ofereça os meios necessários para trabalhar sobre si mesmo; estimule a enfrentar a irredutível alteridade do aprendiz;

aumente a cooperação entre colegas e aumente as capacidades de inovação. (PERRENOUD, 2002, p.48).

Todas essas ações, para o autor, constituem desafios da profissão docente, inerentes ao exercício da docência, vivenciados cotidianamente pelos professores, sendo a prática reflexiva fator de grande importância para superá-los.

Para Ghedin (2002), a questão central reside no fato do conhecimento necessitar advir da prática, embora não deva nela se concentrar exclusivamente. “É decorrente desta redução que se faz da reflexão situada nos espaços estreitos da sala de aula que se situa sua crítica” (GHEDIN, 2002, p.131-132).

O conhecimento, para o autor, é algo que sempre estabelece uma relação entre a prática e suas interpretações pessoais; a teoria, por consequência, seria um modo de ver e interpretar nosso modo de agir no mundo. Já a reflexão sobre a prática docente “constitui o questionamento da prática, e um questionamento efetivo inclui intervenções e mudanças” (GHEDIN, 2002, p.132).

O pressuposto da reflexão é a capacidade que o sujeito tem de questionamento e autoquestionamento; a reflexão não existe de forma isolada, mas resulta de vários processos de indagações sobre o que se pensa e o que se faz realmente (GHEDIN, 2002).

Para Perrenoud (2002), existe uma prática reflexiva, a qual é conquistada e desenvolvida pelo sujeito por meio da própria prática. O autor refere que ela só se transforma em um componente duradouro quando se torna parte de um *habitus* ao indivíduo.

Ao discorrer sobre o processo de reflexão, ele assinala que todas as formações preparam os profissionais para resolver problemas com o auxílio de métodos, aplicando os saberes advindos da teoria ou da experiência de colegas. “Deve-se refletir sobre sua aplicação, pois, à medida que a complexidade das tarefas aumenta, é necessário considerar a pertinência de vários métodos e combiná-los, bem como inventar outros para enfrentar a singularidade da situação” (PERRENOUD, 2002, p.64).

Segundo ele, um profissional reflexivo questiona suas tarefas, melhor adequa as estratégias e articula mais corretamente os recursos, de tal modo que a prática reflexiva é:

[...] uma *relação com o mundo*: ativa, crítica e autônoma. Por isso, depende mais da postura do que de uma estrita competência metodológica. Uma formação em resolução de problemas, mesmo no sentido amplo, incluindo sua identificação e renunciando a todo procedimento padronizado, não é suficiente para formar um profissional reflexivo. (PERRENOUD, 2004, p.65).



A reflexão por parte do professor, como assevera o autor, deve ser ativa em seu cotidiano; crítica sob o contexto educacional no qual se insere e autônoma, com base nas necessidades sentidas pelo próprio educador em sua prática, buscando meios para atendê-las.

Ensinar o professor a ser reflexivo requer, portanto, superar a formação técnica, que propicia resoluções de problemas e competências metodológicas. Ser um profissional reflexivo, para o autor, é utilizar a prática reflexiva em qualquer circunstância, afinal já faz parte da sua identidade profissional. Para Perrenoud (2004), os profissionais que trabalham em ambientes tranquilos “deixarão de refletir após haver dominado as dificuldades iniciais” (PERRENOUD, 2002, p.69).

Essa recomendação aplica-se a profissionais de qualquer área de atuação, devendo ser autônomo o ato reflexivo. Deve-se, independentemente do contexto e tempo de atuação profissional, reavaliar constantemente a prática, neste caso a docente.

Para Perrenoud (2002), a formação do professor reflexivo deve ter origem na formação inicial e perdurar por todas as demais que se desenvolverem, principalmente, no decorrer do exercício profissional. Para o autor, seria inadmissível:

[...] o desenvolvimento da prática reflexiva durante a formação inicial para, no futuro, despreocupar-se com ela. Essa é a função dos inspetores, dos diretores, da formação contínua, dos sindicatos, do corpo docente. Diversos professores iniciantes, que chegam a um determinado estabelecimento escolar com uma postura reflexiva, abandonam-na quando ouvem comentários de que estão aborrecendo todos com perguntas que ninguém quer ouvir. (PERRENOUD, 2002, p.70).

Ainda para o autor, após a formação inicial do professor, há necessidade de disponibilizar espaços e tempos para momentos reflexivos, imprescindíveis ao docente que se encontra constantemente lidando com situações singulares e com seres humanos em desenvolvimento.

Pimenta (2002) alerta que as propostas do governo brasileiro para a formação de professores permanecem, na maioria das vezes, somente na retórica. No entanto, não há apropriação dos conceitos. É o caso:

[...] por exemplo, do conceito do professor reflexivo, que suporia significativa alteração nas condições de trabalho dos professores nas escolas com tempo e estabilidade, ao menos, para que a reflexão e a pesquisa da prática viessem a se realizar. Ou são efetivamente implantados, como as políticas de formação contínua, mas fragmentadas como vimos. Ou ainda as reformas na formação inicial que estão configurando um aligeiramento geral, acompanhadas de explícitas e às vezes sutis desqualificações das universidades para realizar essa formação, e mesmo da desqualificação e da falta de

incentivos para as pesquisas sobre formação de professores que estas têm realizado em escolas públicas, gerando significativo conhecimento sobre as necessidades para as políticas de formação e de desenvolvimento profissional dos professores, das escolas e mesmo dos sistemas de ensino. (PIMENTA, 2002, p.41).

A autora, ao evidenciar as propostas brasileiras, no caso sua ausência, deixa subentendida a necessidade de colocá-las em prática, na tentativa de melhorar a formação inicial e contínua dos professores, como também os espaços e tempos que propiciem a reflexão. Alerta, porém, para a importância de que as mesmas não se tornem fragmentadas e arcaicas. Políticas públicas reais e adaptadas ao nosso contexto, que favoreçam a formação dos professores, das escolas e dos sistemas de ensino que as regem, podem levar a uma mudança efetiva e não somente paliativa e reducionista.

Entretanto, como afirma Pimenta (2002):

No contexto dessas políticas importa menos a democratização e o acesso ao conhecimento e à apropriação dos instrumentos necessários para um desenvolvimento intelectual e humano da totalidade das crianças e dos jovens e mais efetivar a expansão quantitativa da escolaridade, mesmo que seus resultados sejam de uma qualidade empobrecida. (PIMENTA, 2002, p.41).

Afinal, segundo a autora, ainda que a qualidade seja empobrecida, está sendo assegurada a escolaridade, sendo, neste caso, essencial também o número de alunos inseridos nos diversos âmbitos educacionais brasileiros. Porém, quando esses resultados refletem-se na sociedade, “responsabilizam-se os professores, esquecendo-se que eles são também produto de uma formação desqualificada historicamente, via de regra, através de um ensino superior, quantitativamente ampliado nos anos 1970, em universidades-empresas” (PIMENTA, 2002, p.41).

Para Pimenta (2002), é indiscutível a contribuição da reflexão para a profissão docente, pois propulsiona a valorização do professor, dos saberes, do trabalho coletivo e das escolas como espaços de formação contínua. A reflexão possibilita ao professor produzir conhecimento por meio de sua própria prática, “desde que na investigação reflita intencionalmente sobre ela, problematizando os resultados obtidos com o suporte de teoria” (PIMENTA, 2002, p.43).

Entretanto, a autora também considera problemática a perspectiva do professor reflexivo: “o individualismo da reflexão, a ausência de critérios externos potenciadores de uma reflexão crítica, a excessiva (e mesmo exclusiva) ênfase nas práticas, a inviabilidade da investigação nos espaços escolares e a restrição desta nesse contexto” (PIMENTA, 2002, p.43).

Para tal, Pimenta (2002, p.43) propôs, com base nos problemas apontados, algumas alternativas para superá-los. São elas:

- A. *“Da perspectiva do professor reflexivo ao intelectual crítico reflexivo; ou da dimensão individual da reflexão ao seu caráter público e ético”* (PIMENTA, 2002, p.43). Nesse primeiro item, a autora vinculou a palavra criticidade ao conceito, pois o professor, embora deva ter opiniões formadas, necessita refletir sobre elas cotidianamente, readaptando-as a cada contexto e situação. Já a necessidade de superação da individualidade profissional para a reflexão no âmbito coletivo viabiliza a reestruturação de conceitos individuais circunscritos, deslocando para uma esfera macro, na qual o diálogo com os pares amplia pensamentos antes não questionados no âmbito individual.
- B. *“Da epistemologia da prática à práxis; ou da construção de conhecimentos por parte dos professores a partir da análise crítica (teórica) das práticas e da ressignificação das teorias a partir dos conhecimentos da prática (práxis)”* (PIMENTA, 2002, p.44). É premente a necessidade de preparar o professor para atuar como pesquisador e, mediante o seu trabalho cotidiano nas escolas brasileiras, produzir conhecimento a respeito de sua própria prática. Contudo, também revela-se importante a análise crítica e reflexiva de suas práticas docentes, assim como é benéfico contrapô-las às teorias vigentes, visto que propagar o senso comum não contribui para melhorias no meio educacional.
- C. *“Do professor-pesquisador à realização da pesquisa no espaço escolar como integrante da jornada dos profissionais da escola, com a colaboração de pesquisadores da universidade”* (PIMENTA, 2002, p.44). Para a autora, é primordial que o professor seja pesquisador de sua própria prática, realizando pesquisa individual ou coletiva no seu próprio âmbito de trabalho, com a intenção tanto de melhorar o ambiente em que atua quanto aprimorar a si próprio e a profissão que exerce. Contudo, a autora explicita a necessidade do professor-pesquisador manter-se em constante interação com os pesquisadores da universidade, em uma troca mútua de teoria versus prática, de modo que ambas possam se complementar, tendo a escola como locus privilegiado de aplicação.
- D. *“Da formação inicial e dos programas de formação contínua, que podem significar um descolamento da escola, aprimoramento individual e um corporativismo, ao desenvolvimento profissional”* (PIMENTA, 2002, p.44). O desenvolvimento profissional, para a autora, resulta de uma associação entre a formação inicial e o exercício profissional, práticas pessoais e

coletivas, integrando-se mutuamente. Assim, a formação inicial e a contínua desempenham um papel fundamental no processo de desenvolvimento profissional. Na escola originam-se as reais problemáticas, de modo que, na interação com as práticas individuais de cada um, aquelas que se mostrem válidas para os docentes, poderão ser reestruturadas coletivamente.

- E. *“Da formação contínua que investe na profissionalização individual ao reforço da escola e do coletivo no desenvolvimento profissional dos professores”* (PIMENTA, 2002, p.44). A formação contínua na escola, considerada espaço principal, mas não único, do continuum do profissional, coloca em posição de destaque o professor-reflexivo e pesquisador como um dos propulsores das melhorias do ambiente escolar.

A autora ponderou os prós e os contras a respeito do professor reflexivo, ao mencionar a necessidade de uma política de formação e exercício docente que valorize os professores e as escolas como “capazes de pensar, de articular os saberes científicos, pedagógicos e da experiência na construção e na proposição das transformações necessárias às práticas escolares” (PIMENTA, 2002, p.44). As políticas também devem estar compromissadas com uma educação de qualidade social, objetivando um ensino integral aos alunos.

Para a autora, faz-se necessária uma política que converta as formações fragmentadas em integrais, elevando os salários dos professores a patamares dignos, e valorizem sua profissão. Contudo, faz-se necessário um compromisso das universidades brasileiras, no sentido de proporcionar qualidade e consistência à formação inicial e incentivar iniciação à investigação nos processos formativos. Para Pimenta (2002), políticas com esse foco objetivam a emancipação e mostram-se compromissadas em tornar a escola mais justa e igualitária, além de parceira na promoção da democratização social. “Esse projeto confronta com os projetos da sociedade neoliberal, que investe tão somente no desenvolvimento quantitativo, ao mesmo tempo que desqualifica a escola e os professores” (PIMENTA, 2002, p.45).

Os professores e as escolas públicas, principalmente, conforme Pimenta (2002), não devem ser considerados meros executores de decisões técnicas e burocráticas, manipuladas de fora. Devem atuar como pesquisadores em seus espaços de trabalho e, com base em suas práticas, propor mudanças. Para tanto:

[...] o investimento na sua formação inicial e no desenvolvimento profissional e o investimento nas escolas, a fim de que se constituam em ambientes capazes de ensinar

com a qualidade que se requer, é grande. São necessárias condições de trabalho para que a escola reflita e pesquise e se constitua num espaço de análise crítica permanente de suas práticas. (PIMENTA, 2002, p.44).

A autora, ao se posicionar sobre as políticas públicas brasileiras, objetiva uma melhoria qualitativa não somente para os professores, mas, também, para as instituições escolares e universidades. Sua intenção caminha no sentido de que essas políticas vigorem, assim gerando transformações efetivas no preocupante cenário em que se encontram os professores, desvalorizados ora pelos baixíssimos salários, ora pela formação deficitária. Tal situação agrava-se, pois resulta em baixos índices quantitativos advindos de avaliações externas, contemplando os princípios da sociedade neoliberal, porém desconsiderando diversos setores da sociedade.

Retomando a reflexão como processo formativo, Ghedin (2002), ao discorrer sobre o professor e sua reflexividade, alerta que para ser um professor reflexivo é preciso mais do que investir em formação inicial e contínua. É necessário que o próprio profissional tenha consciência para mudar. O ser humano sempre age em busca de algum projeto, tendo ou não consciência do que o motiva. “A prática requer um constante vai-e-vem de um plano a outro, o que só pode ser assegurado se a consciência se mostrar ativa ao longo de todo o processo prático” (GHEDIN, 2002, p.134).

Daí justifica-se a busca incessante para que o professor se torne pesquisador e produtor de conhecimento, pois somente assim desenvolverá uma consciência dirigida para mudanças. Conforme Ghedin (2002), o fato do conhecimento estar sendo produzido por especialistas não o valida pela prática e, dessa forma, chega ao docente um conhecimento gerado e legitimado por outro. “É o professor quem procura articular o saber pesquisado com a sua prática, interiorizando e avaliando as teorias a partir de sua ação, na experiência cotidiana. Deste modo, a prática se torna o núcleo vital da produção de um novo conhecimento” (GHEDIN, 2002, p.135).

Para o autor, os conhecimentos resultantes da experiência docente não se configuram como outros saberes, mas são formadores de todos os demais. “É na prática refletida (ação e reflexão) que este conhecimento se produz, na inseparabilidade entre teoria e prática” (GHEDIN, 2002, p. 135). Os autores Pimenta (2002) e Ghedin (2002) concordam quando mencionam que a experiência docente se revela um espaço gerador e produtor de conhecimento, porém a análise sobre ele é fundamental. Além da sistematização desses conhecimentos, há necessidade de uma postura crítica do professor frente às próprias experiências. O autor vai mais além ao afirmar que:

Refletir sobre os conteúdos trabalhados, as maneiras como se trabalha a postura frente aos educandos, frente ao sistema social, político, econômico, cultural é fundamental para se chegar à produção de um saber fundado na experiência. Deste modo, o conhecimento que o educador “transmite” aos educandos não é somente aquele produzido por especialistas deste ou daquele campo específico de conhecimento, mas ele próprio se torna um especialista do fazer (teórico-prático-teórico). (GHEDIN, 2002, p.135).

Esse rigor reflexivo e crítico diante da prática é o que conduz o conhecimento produzido pelo docente a um parâmetro de pesquisa. Fundamentar o saber docente na práxis, ação-reflexão-ação, significa romper com o paradigma da sociedade neoliberal, apoiado no modelo “tecnicista mecânico”, instaurando um novo paradigma epistemológico:

[...] capaz de emancipar e “autonomizar” não só o educador, mas, olhando-se a si e à própria autonomia, possibilitar a autêntica emancipação dos educandos, não sendo mais um agente formador de mão de obra para o mercado, mas arquiteto da nova sociedade, livre e consciente de seu projeto político. (GHEDIN, 2002, p.135).

A reflexão sobre como é fundamental e, conseqüentemente necessário, o processo formativo faz-se premente, seja na formação inicial, seja na contínua, dentro ou fora do espaço escolar, pois possibilita a construção e reconstrução do ser humano, como ser dotado da capacidade de pensar e consciente de seus atos.

O docente não deve agir como mero executor de teorias impostas verticalmente. Devem partir dele, e de suas práticas cotidianas, as mudanças que serão disseminadas para todas as demais esferas educacionais. Que as universidades, assim como a educação básica brasileira, possam contar com políticas públicas íntegras, deixando a outrora a fragmentação da formação. Pois, conforme Ghedin (2000), os professores são arquitetos das gerações futuras; preparam os alunos não somente para o mercado de trabalho, mas para que sejam livres e, sobretudo, tenham a consciência de pensar sobre a sua sociedade e mundo que pertencem.

No próximo capítulo será abordado os caminhos metodológicos pelos quais a pesquisa permeou, apontando: (i) a natureza da pesquisa; (ii) o contexto da pesquisa; (iii) o perfil da escola; (iv) os sujeitos em questão; (v) a observação e; (vi) do empírico ao interpretativo.

## 2 Capítulo 2: Caminhos metodológicos: a escola estudada

[...] fazer pesquisa científica em educação, implica em estabelecer recortes, assumir valores, selecionar prioridades, atitudes que inevitavelmente conferem à ação investigativa educacional, um caráter implicitamente político, e aos produtos da pesquisa, um conhecimento datado, situado, histórico e provisório. (FRANCO, 2005, p.46).

A pesquisa é realizada em um espaço e tempo que reúne pensamentos e ações do pesquisador, que tem a intenção de elaborar uma mudança em seu entorno, baseado na realidade que está participando no momento, em vista de contribuir para superar os problemas enfrentados.

A pesquisa para ser elaborada parte de uma inquietação do pesquisador sobre um determinado tema, a curiosidade o motiva e desperta inúmeros pressupostos para uma possível mudança, das quais o levam a se adentrar no campo dos aportes teóricos, culminando no acúmulo de conhecimentos para a elaboração da pesquisa.

A pesquisa para ser significativa e coerente deve partir de um propósito social, pois seu problema de pesquisa; o pesquisador; os sujeitos que serão seu objeto de estudo; pertencem a uma sociedade, que nela subjetivamente contém as ambições pessoais, interesses e a vida em si cotidiana (LÜDKE e ANDRÉ, 1986).

Para os autores é possível compreender como nasce o ato de pesquisar, como se constitui, desde o seu início até os caminhos que percorre para se legitimar. Portanto a pesquisa para ter aplicabilidade e tornar-se válida para a sociedade deve partir da mesma por consequência, ao contrário, poderá surgir possíveis pensamentos errôneos supondo que a solução dos problemas é exterior a ela.

A ciência, que norteia a pesquisa, se caracteriza pelo acúmulo de conhecimentos científicos, que norteiam ações, porém não se caracteriza como verdade absoluta, “vem sempre e necessariamente marcado pelos sinais de seu tempo, comprometido, portanto com sua realidade histórica” (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p.02).

Franco (2005) também evidenciou a pesquisa em educação como sendo algo que transforma-se a cada momento; a cada contexto, sendo datada, situada e provisória. Portanto nenhum conhecimento científico é concreto e estanque, devendo ser sempre analisado por outra perspectiva pelos pesquisadores, afim de que não se esbarre no senso comum.

A pesquisa no âmbito educacional, tem como objetivo implícito aproximá-la do cotidiano dos sujeitos que nela pertençam, tornando-a um instrumento para transformações das práticas

pedagógicas. Contudo deve-se ressaltar que a pesquisa sendo desenvolvida a partir de atividades humanas e sociais trará consigo uma carga de valores, opiniões, preferências, interesses e princípios dos participantes analisados (LÜDKE e ANDRÉ, 1986).

Lüdke e André (1986) e Franco (2005) comungam do mesmo pensamento ao descrever que toda a pesquisa carrega um ato político implicitamente. A pesquisa se caracteriza dessa forma, pois o pesquisador não pode estabelecer uma separação entre seu eu profissional da sua matriz cultural (SACRISTÁN, 2000). O pesquisador tem sentimentos e vontades, além da razão, que transparecem ao produzir a pesquisa educacional.

Tendo em vista essas considerações iniciais, este capítulo vem a explicar a natureza da pesquisa; o contexto; os sujeitos em questão; a metodologia utilizada e a pré-análise dos dados.

## **2.1 A natureza da pesquisa**

O autor Stake (2011) descreve que a ciência nos indica como tudo funciona, sendo que as ciências mais exatas, que tem como abordagem a pesquisa quantitativa, indica com mais precisão como as coisas funcionam. “Pelo menos se precisão realmente significa precisão” (STAKE, 2011, p.21).

Para o autor a palavra quantitativa significa que seu raciocínio se baseia principalmente em atributos lineares, medições e análises estatísticas, além de tabelas, gráficos e tabulações. Já a pesquisa qualitativa significa trabalhar principalmente na percepção e na compreensão humana. “Cada uma das divisões da ciência também possui um lado qualitativo em que a experiência pessoal, a intuição e o ceticismo trabalham juntos para ajudar a aperfeiçoar as teorias e os experimentos” (STAKE, 2011, p.21).

Bogdan e Biklen (1994) descrevem que a investigação qualitativa agrupa diversas estratégias de investigação que têm determinadas características. Os dados que resultam da pesquisa qualitativa são ricos em pormenores e são descritivos em relação às pessoas, locais e conversas. As questões que são investigadas não se resumem a operacionalização de variáveis, mas o objetivo da pesquisa qualitativa é investigar os fenômenos em toda a sua complexidade.

A pesquisa qualitativa, conforme os autores, não tem como objetivo testar hipóteses ou responder a questões prévias, dando maior importância para a compreensão dos fatores que circundam a pesquisa.



Para Stake (2011) a pesquisa qualitativa esta para a quantitativa, quanto ambas se constituem. “Todo pensamento científico é uma mescla dos pensamentos quantitativo e qualitativo. A pesquisa é investigação, um estudo deliberado, uma busca pela compreensão” (STAKE, 2011, p.23).

Porém, o fato de toda a pesquisa compreender minimamente essas duas vertentes não significa que todas as pesquisas do âmbito educacional tenham que, necessariamente, abordá-las, não sendo relevante em todo e qualquer projeto de pesquisa. “Muitos projetos tendem a parecer qualitativos ou quantitativos, e os estudos que enfocam a experiência pessoal nas situações descritas são considerados qualitativos” (STAKE, 2011, p.24).

Bogdan e Biklen (1994) já descrevem que a investigação qualitativa não se recorre ao uso de questionários e nem a entrevistas pouco estruturadas, porém pode ocorrer que o pesquisador utilize-as eventualmente sob alguma circunstância. Contudo é mais típico que o investigador seja o único instrumento, na tentativa que os sujeitos da pesquisa expressem da forma mais livre e real as suas opiniões acerca do que está sendo analisado.

Os autores ainda apontam que a pesquisa qualitativa tende a ser naturalista, pois diferentemente das pesquisas laborais, o pesquisador procura analisar o contexto; as pessoas; as situações no próprio ambiente em que se desenvolvem. O pesquisador frequenta os locais em que essas condições se apresentam, observando o que de fato ocorre.

Stake (2011) concorda com os autores citados acima e elabora um quadro de características especiais do estudo qualitativo, em resumo, as características são:

1. “O estudo qualitativo é interpretativo. Fixa-se nos significados das relações humanas a partir de diferentes pontos de vista” (p.25). Para o autor os pesquisadores que utilizam a pesquisa qualitativa se sentem a vontade com a quantidade de significados que os sujeitos os trazem. Os pesquisadores respeitam e levam em consideração sua intuição e conseqüentemente são mais receptivos para reconhecer situações inesperadas. E por fim, a pesquisa qualitativa se desenvolve pela interação entre o pesquisador e os sujeitos e a partir deles que surgem as descobertas.
2. “O estudo qualitativo é experiencial. É empírico e está direcionado ao campo” (p.25). A pesquisa qualitativa, conforme o autor, esforça-se para ser naturalística, pois a mesma tem como função não interferir e nem manipular para obter os dados. O pesquisador que permear o

estudo qualitativo deve analisar o contexto; os sujeitos nos próprio ambiente em que se desenvolvem.

3. “O estudo qualitativo é situacional. É direcionado aos objetos e às atividades em contextos únicos” (p.25). Para o autor, a pesquisa feita pelos pesquisadores são realizadas em locais e momentos que possuem características únicas e específicas que se opõem a generalização.
4. “O estudo qualitativo é personalístico” (p.25). Conforme Stake (2011), o pesquisador é empático e trabalha para compreender as percepções individuais de cada sujeito da pesquisa, buscando uma singularidade e a diversidade.
5. “Quando o estudo qualitativo é bem conduzido, também é provável que seja bem triangulado” (p.26). Para o autor, a triangulação se expressa como o pesquisador articula suas interpretações com a teoria pertinente a pesquisa e com os dados que dela emergem.
6. “Os pesquisadores qualitativos têm opções estratégicas” (p.26). Os pesquisadores que tem como característica a pesquisa qualitativa possuem vários caminhos para estruturar o seu trabalho, podendo ser geradores de conhecimento ou auxiliar no desenvolvimento da prática. Assim, para o autor, a pesquisa qualitativa estabelece um leque de possibilidades para o pesquisador.

Para o autor todo o pesquisador precisa estabelecer um bom-senso diante sua pesquisa, pensando sobre qualquer doutrina que venha privilegiar a prática efetiva de transformação da realidade em detrimento da atividade exclusivamente especulativa, devendo, além de tudo, ser receptivo às diferenças das outras pessoas pela harmonia da sociedade. Isso é fundamental, pois a pesquisa:

[...] atrai diferentes tipos de personalidades. A formação de uma comunidade de pesquisa requer diversas personalidades. O excesso de comprometimento em promover mudanças ou o excesso de ceticismo na comunidade irão talhar o escopo e o ritmo da pesquisa. (STAKE, 2011, p.27).

Já Bogdan e Biklen (1994) apontam cinco características/especificidades da investigação qualitativa, porém reforçam que nem todos os estudos que considerariam qualitativos seguem estas características com igual rigorosidade. “Alguns deles são, inclusivamente, totalmente desprovidos de uma ou mais das características. A questão não é tanto a de se determinada investigação [...] qualitativa; trata-se sim de uma questão de grau” (p.47).

Para os autores a primeira característica é acerca da fonte direta dos dados serem agrupadas no ambiente em que ocorrem, sendo naturalística. O pesquisador/investigador é o instrumento principal, pois introduzem-se e despendem uma grande quantidade de tempo introduzidos no lócus da pesquisa, em busca de elucidar questões que emergem da realidade, no caso educacional.

O pesquisador pode utilizar no meio naturalístico alguns equipamentos que auxiliem, porém os dados mais relevantes são colhidos através do contato direto do pesquisador com os sujeitos. “Os investigadores qualitativos frequentam os locais de estudo porque se preocupam com o contexto. Entendem que as acções podem ser melhor compreendidas quando são observadas no seu ambiente habitual de ocorrência” (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p.48).

Na segunda característica é evidenciado pelos autores a questão da pesquisa qualitativa ser descritiva. Os dados que os pesquisadores obtêm são em forma de palavras ou imagens, porém não de números. Os dados da pesquisa contem transcrições de entrevistas; notas de campo; possíveis fotografias; vídeos sobre o contexto; documentos que regem o contexto; documentos pessoais; entre outros. “Tentam analisar os dados em toda a sua riqueza, respeitando, tanto quanto o possível, a forma em que estes foram registrados ou transcritos” (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p.48).

Para os autores a pesquisa qualitativa exige que o mundo seja analisado minuciosamente com a percepção que nada é trivial, que as coisas que rodeiam o pesquisador têm potencial para constituir uma pista que desvende melhor o objeto de estudo. Nada pode ser considerado como um dado já adquirido e nada pode escapar da avaliação criteriosa do pesquisador.

A terceira característica da pesquisa qualitativa envolve os investigadores/pesquisadores desenvolverem mais interesse pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos (BOGDAN e BIKLEN, 1994). Essa ênfase mais no processo do que no produto gera um maior detalhamento, pelo pesquisador, de todas as circunstâncias que envolvem o objeto em estudo, devendo ter mais atenção aos detalhes e minúcias que se estabelecem no contexto, para obter resultados significativos e sólidos.

Já a quarta característica é referente aos investigadores qualitativos tenderem a analisar os seus dados de forma indutiva. Confirmar ou infirmar hipóteses não é objetivo para os pesquisadores da pesquisa qualitativa, ao invés disso, recolhem os dados à medida que vão se agrupando cotidianamente. “Uma teoria desenvolvida deste modo procede de “baixo para cima”

(em vez de “cima para baixo”), com base em muitas peças individuais de informação recolhida que são inter-relacionadas” (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p.50).

A última característica é em detrimento de a pesquisa qualitativa dar importância vital na abordagem qualitativa. Os pesquisadores que permeiam a abordagem qualitativa estão em busca de analisar como diferentes pessoas dão sentido para suas vidas. Anseiam pela necessidade de aprender as diferentes perspectivas que os sujeitos vivenciam e como pensam a respeito de como as vivenciam. “O processo de condução de investigação qualitativa reflecte uma espécie de diálogo entre os investigadores e os respectivos sujeitos, [...], dado estes não serem abordados por aqueles de uma forma neutra” (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p.51).

Para os autores Stake (2011) e Bogdan e Biklen (1994) a abordagem qualitativa é de extrema importância, tendo características próprias, sendo um instrumento fundamental de auxílio na investigação e na análise de dados coletados, tendo como objetivo entender como as coisas funcionam, observando de maneira ampla como algumas outras coisas específicas funcionam, mais ainda, pela integridade de seu pensamento. “Essa é a maneira como normalmente os pesquisadores qualitativos trabalham, pois é consistente com suas prioridades de singularidade e contexto” (STAKE, 2011.p.37).

A natureza da pesquisa revelou-se, também, ser um estudo de caso, pois conforme Bogdan e Biklen (1994) consiste na observação detalhada de um contexto, ou indivíduo, de uma única fonte de documentos ou de um acontecimento específico.

De acordo com os autores, os estudos de caso podem ter graus de dificuldade variável, tanto para principiantes como para investigadores experientes, apresentando como característica o serem mais fáceis de realizar do que os estudos realizados em múltiplos locais. “Comece por um estudo de caso. Tenha uma primeira experiência gratificante e prossiga, se assim o desejar, para estudos mais complexos.” (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p.89).

Em relação aos estudos de caso usando a técnica da observação, Bogdan e Biklen (1994) explicitam que o foco do estudo centra-se numa organização particular (escola, centro de reabilitação) ou em algum aspecto particular dessa organização. Para os autores, os setores da organização que, tradicionalmente, se focam nestes estudos são os seguintes: (i) um local específico dentro da organização (salas de aulas, a sala de professores); (ii) um grupo específico de pessoas (professores, gestores, entre outros) e; (iii) qualquer atividade da escola.

Normalmente, o investigador escolherá uma organização, como a escola, e irá concentrar-se num aspecto particular desta. A escolha de um determinado foco, seja ele um local na escola, um grupo em particular, ou qualquer outro aspecto, é sempre um acto artificial, uma vez que implica a fragmentação do todo onde ele está integrado. O investigador qualitativo tenta ter em consideração a relação desta parte com o todo, mas, pela necessidade de controlar a investigação, delimita a matéria de estudo. (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p.91).

O investigador tem de observar a organização para poder escolher quais os locais, grupos ou programas que proporcionarão agrupamento realizáveis. Após várias visitas à escola poderá fazer as suas escolhas. Para os autores, um bom ambiente físico para estudar é aquele que um mesmo grupo de pessoas utiliza repetidamente.

Bogdan e Biklen (1994) reforçam que a escolha de um ambiente ou grupo como foco de um estudo de caso de observação, terá que se atentar ao número de indivíduos, pois quanto menor for, o comportamento destes será alterado pela sua presença. Um maior número de indivíduos, por outro lado, torna normalmente menos intrusiva a presença do pesquisador.

Para os autores o que se torna difícil é a necessidade de recolher informação de todos os participantes e trabalhar todos os dados e, conseqüentemente suas relações. Indicam que para o seu primeiro estudo deve-se escolher um ambiente ou um grupo que seja suficientemente grande para que o pesquisador não se sobressaia, porém suficientemente pequeno para que não se deixe submergir pela tarefa.

A partir desse panorama, contextualizaremos, brevemente, o *locus* de desenvolvimento da investigação tendo como referência Lüdke e André (1986); Bogdan e Biklen (1994) e Stake (2011) quando descrevem a importância do contexto da pesquisa se desenvolver no ambiente em que ela ocorre.

## **2.2 O contexto da pesquisa**

Este subitem tem a finalidade de apresentar a região onde se situa a Escola Municipal investigada e algumas das suas principais características. Tendo como pressuposto que essa descrição e caracterização ajudarão a nortear e, possivelmente, compreender como se constroem as relações do entorno escolar com os demais aspectos da unidade escolar, aspectos estes que tornam o contexto único e singular, aspectos políticos, econômicos, sociais e culturais determinantes do *locus*.

Não se pode desconsiderar o conjunto de valores, crenças, costumes e o modo de agir que compõe o perfil do contexto da pesquisa. Seriam esses os elementos que corroboram na compreensão do objeto em estudo, pois esse funcionamento e os aspectos que o envolvem influenciam na 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” (MENDES, 2011, p.51).

Nesta perspectiva, a pesquisa permeou o município de Praia Grande<sup>21</sup>, onde é um município da Microrregião de Santos, situada na Região Metropolitana da Baixada Santista<sup>22</sup>, que pertence ao estado de São Paulo/Brasil. A população, de acordo com o Censo de 2010 do IBGE era de 262 051 habitantes. Possui uma área total de 147,065km<sup>2</sup>, está a 72km da cidade de São Paulo (capital) e compõe junto com os municípios de Bertioga, Cubatão, Guarujá, Itanhaém, Mongaguá, Peruíbe, Santos e São Vicente, a Região Metropolitana da Baixada Santista.

O município de Praia Grande tem uma das mais movimentadas praias do Brasil. Na alta temporada, nos meses de dezembro e janeiro, estimasse receber por volta de 1,4 milhão de turistas (sendo cinco vezes a sua população fixa). A cidade fora de temporada se configura com tranquila e serena. Porém sua população está se desenvolvendo e aumentando, com o crescimento de 56.000 entre 2000 e 2009, recebendo o título da cidade que mais crescer em todo o Brasil.

A beleza do Município de Praia Grande chama atenção para quem mora e para quem visita. Seus principais pontos turísticos são o Portinho; Fortaleza de Itaipu; Praça das Cabeças; Cachoeira do Guariúma; Caminho de Anchieta; Palácio das Artes; Capela de Nossa Sra. da Guia; Palácio São Francisco de Assis; Feirinhas de Artesanato e as exuberantes praias que se estendem por toda a orla.

O município de Praia Grande teve originalmente esse nome pela quantidade de praias que abrange, segundo a prefeitura do município, o nome é uma tradução do seu nome tupi, *Peabuçu*, que significa grande desembocadouro, grande praia.

Curiosamente os índios consideravam o local como um “grande porto”, contudo a região não é adequada para os navios atualmente. A cidade compreende dez praias ao longo de toda a

---

<sup>21</sup> A história e algumas curiosidades sobre o Município da Praia Grande pode ser visualizado no site oficial: <http://www.praiagrande.sp.gov.br/PraiaGrande>.

<sup>22</sup> No intuito de contribuir com a presente pesquisa, e com os possíveis leitores que não pertençam ao Estado de São Paulo, exemplifiquei no apêndice 3, a localização do/da: (i) Estado de São Paulo no mapa geográfico do Brasil; (ii) Baixada Santista no mapa geográfico do Estado de São Paulo e; (iii) Praia Grande no mapa geográfico da Baixada Santista. Há também informações quantitativas acerca: (i) dos municípios; (ii) da população; (iii) do PIB; (iv) do PIB per capita.

cidade. São elas: Praia do Forte; Praia do Boqueirão; Praia da Guilhermina; Praia da Aviação; Praia da Tupi; Ocian; Praia da Mirim; Praia do Caiçara; Praia do Imperador e Praia de Solemar.

A Praia Grande é dividida em três distritos: o Distrito Sede; o Distrito de Samaná, na Região Serrana e o Distrito de Solemar, próximo à divisa de Mongaguá. Já os bairros podem ser caracterizados entre bairros litorâneos, que se localizam entre a Rodovia Padre Manoel da Nóbrega e a praia e bairros periféricos, localizados na terceira zona residencial, entre a rodovia e os morros.

Em 1992, houve a criação de um Projeto chamado Rumo, onde cada bairro passou a ser identificado com uma cor diferente, inserida em todas as identificações públicas relativas a cada bairro. Além disso, alguns bairros são subdivididos em regiões menores denominadas Praças Administrativas, que antigamente tornava os endereços residenciais mais específicos, auxiliando o serviço dos correios, porém agora servem apenas para agrupar lugares que possuem características comuns, para caso a administração municipal precise trabalhar em alguma necessidade específica.

Além do mais, a cidade da Praia Grande é um dos destinos mais procurados no litoral paulista. São aproximadamente vinte e dois quilômetros de belas praias, com uma orla urbanizada com coqueiro, inúmeros quiosques para se refrescar e se alimentar. Praia Grande também é referência no quesito ecologia, tendo por toda a sua extensão ciclovias para o tráfego seguro.

E quando se trata de diversão, a cidade não deixa a desejar, contando com uma lista imensa de alternativas para alegrar a todos que por lá passam ou moram. E o Município só tem previsão de melhorar ainda mais nos próximos anos. Afinal a cidade vem atravessando um grande processo de desenvolvimento benéfico, transformando a qualidade de vida dos moradores, se tornando referência de tranquilidade e infraestrutura. E para os turistas? Está sendo considerado pelos mesmos como um refúgio de toda a agitação da capital e de outras cidades.

A cidade está se tornando, para o praia-grandense, um motivo de orgulho, pois além de trazer a beleza natural, está se modernizando com os projetos que são referência no Brasil e na América do Sul, como a Infovia por fibra ótica e a Central de Monitoramento por câmeras. Praia Grande está, sem dúvida, no caminho do desenvolvimento.

### 2.3 O perfil da escola

A Escola Municipal Roberto Mario Santini<sup>23</sup> está situada na Rua Quito N° 81– Vila Guilhermina – Praia Grande/SP. Esta Unidade Escolar de Ensino tem como finalidade atender o disposto da Constituição Federal e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, ministrar a educação do Ensino Fundamental de 1° ao 5° ano, como também a Sala de Recursos para atendimento dos alunos Portadores de Necessidades Educacionais Especiais, mantendo as salas de acordo com a legislação e as normas especificamente aplicadas.

Sua inauguração foi em fevereiro de 2008, atendendo hoje 672 alunos. O motivo pelo qual a escola ter esse nome é devido a uma homenagem ao Sr. Roberto Mário Santini, que foi um importante jornalista, que tinha um grande carinho pela área educacional. Santini atuava e contribuía sempre com os aspectos educacionais e com o desenvolvimento social da Baixada Santista.

Nos dias de hoje, em caráter emergencial<sup>24</sup>, infelizmente, a escola atende crianças do 1° ao 5° ano em três períodos, matutino das 7h às 11h (3° ano A, B, C, 4° anos e 5° anos, sendo um 5° ano de Projeto), vespertino das 14h às 18h (2° anos, 3° anos D e E, sendo uma turma de 3° ano de Projeto) e o período intermediário das 11h às 15h (1° anos). O perfil dos alunos do Santini é residente do Município de Praia Grande, em sua maioria, próximo à U.E. como Guilhermina, Boqueirão, Aviação, Jardim Gloria e Guaramar, mas também existem alunos em bairros mais distantes como Vila Sonia e Tude Bastos.

Há também atendimento na Sala de Recurso Multifuncional que ocorre das 7h às 11h para os alunos do período da tarde e o atendimento do período da manhã esta sendo feito à tarde na E.M. Carlos Roberto Dias.

A Sala de Recurso Multifuncional conta com diversos materiais pedagógicos, brinquedos lúdicos e com equipamentos de informática, como computadores, com as devidas adaptações necessárias para atender a diversos tipos de deficiências.

---

<sup>23</sup> No primeiro anexo, desta pesquisa, encontra-se o mapa de localização das escolas no Município da Praia Grande, no intuito de auxiliar na visualização da Unidade Escolar Municipal Roberto Mario Santini.

<sup>24</sup> Conforme Fusari (2015) a sociedade vê de forma natural uma escola que funcione atendendo a três períodos, mas como pesquisadores, precisamos reagir a essa realidade. Concordo com o autor quando especifica que a população precisa e merece uma escola pública que funcione em período integral, assim como já existem nos países considerados desenvolvidos.



A escola é um referencial para o Município de Praia Grande, particularmente é denominada de escola modelo<sup>25</sup>. Tudo se originou no ano de 2013, quando o Roberto Mário Santini passou a ser o Polo para os alunos que tem como deficiência a surdez. A escola conta com duas intérpretes de libras por período. As mesmas dão suporte aos alunos com surdez de grau leve, que estão distribuídos em várias salas de aula da unidade. Seu trabalho é acompanhar os processos de ensino e aprendizagem dos alunos com surdez seja de grau leve ou profunda, cotidianamente.

Apesar de suas limitações, a escola se preocupa muito com o fator de inclusão, para tal oferece formação contínua para funcionários, docentes e para toda a equipe técnica, tendo como objetivo principal a inclusão de todos e facilitar a comunicação. Já ocorreu no ano passado algumas palestras realizadas pelas interpretes e este ano está programado para que todos os componentes da escola façam o curso online específico do curso de Libras.

A escola tem como público uma comunidade predominante da classe baixa e média, onde as atividades sociais e econômicas são de desenvolvimento autônomo, como por exemplo, comércio. Já o grau de estudo dos responsáveis pelos alunos é o ensino fundamental, sendo escassos os casos de pais ou mães que cursaram o ensino superior ou uma pós-graduação.

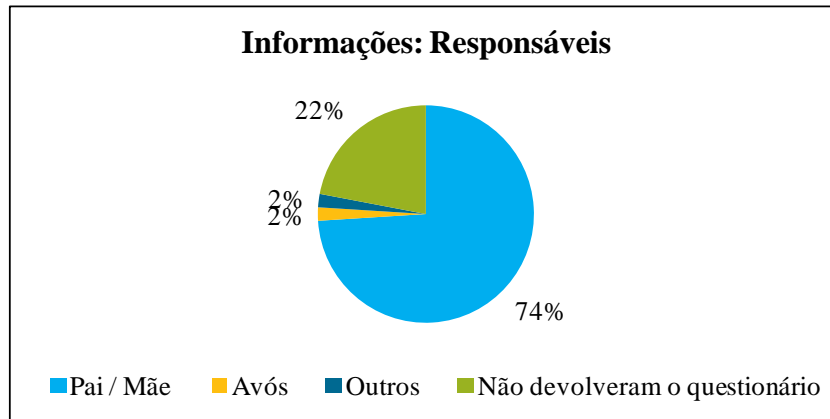
Todo final de ano é feito a reestruturação do Projeto Político Pedagógico, como o ano de 2015 estava apenas no começo, à imagem a seguir remete ao PPP do ano de 2014 que faz referência ao ano de 2013. Abaixo segue o gráfico sobre o perfil dos responsáveis dos alunos do colégio Roberto Mario Santini<sup>26</sup>.

---

<sup>25</sup> Concordo mais uma vez com o autor Fusari (2015) ao dizer que em um futuro próximo, precisamos da efetivação da democratização dos sistemas públicos de ensino: laico, gratuito e com qualidade para todos. Garantindo acesso para todos, permanência para todos (fim da evasão) e quantidade-qualidade para todos, em período integral.

<sup>26</sup> Os gráficos a seguir foram retirados do Projeto Político Pedagógico (2014) da Unidade Municipal Escolar Roberto Mario Santini, tendo a permissão da coordenação da unidade escolar para anexar.

Gráfico 1: Informações sobre os responsáveis

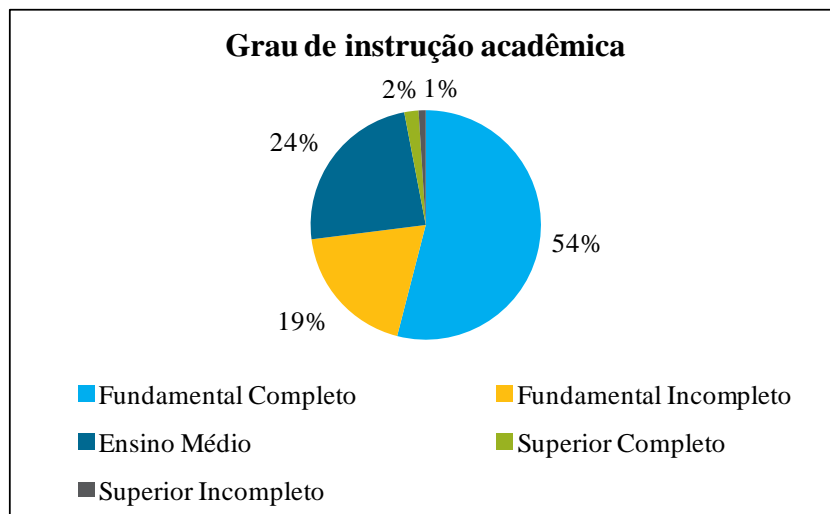


Fonte: Projeto Político Pedagógico da Unidade Municipal Escolar Roberto Mario Santini, 2014.

Como podemos observar, 74% dos responsáveis sobre os alunos são os pais e as mães, já 22% não retornaram os questionários e os outros 4 % foram divididos entre avós como responsáveis legais e o restante optou pela categoria outros.

O gráfico a seguir mostra o grau de instrução dos responsáveis pelos alunos do colégio, dentre os quais que responderam o questionário, pode-se observar o grau de cultura.

Gráfico 2: Grau de instrução acadêmica



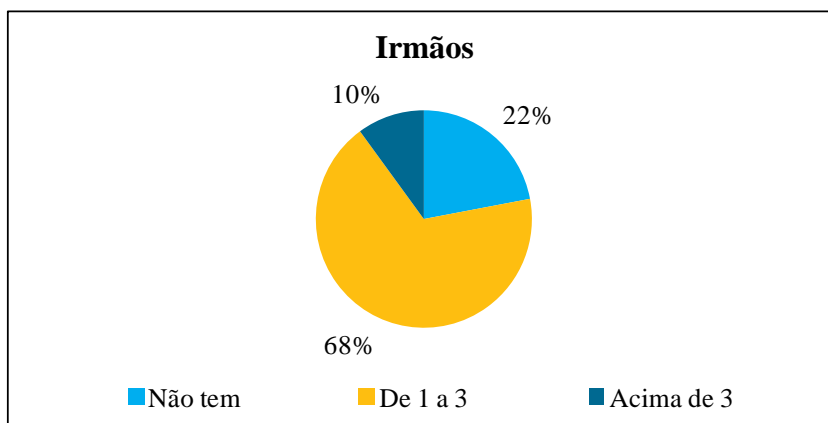
Fonte: Projeto Político Pedagógico da Unidade Municipal Escolar Roberto Mario Santini, 2014.

São 54%, mais da metade dos responsáveis pelos alunos, possuem o fundamental completo, já para 19% responderam que não chegaram a completar o ensino fundamental. Com

24% responderam que completaram o ensino médio, porém somente 2% se formaram no ensino superior e 1% não chegou a se formar no ensino superior.

O último gráfico representa a quantidade de irmãos que os alunos que estudam na U.E. Roberto M. Santini possuem. Abaixo pode-se verificar:

Gráfico 3: Irmãos



Fonte: Projeto Político Pedagógico da Unidade Municipal Escolar Roberto Mario Santini, 2014.

São 68% a quantidade de um à três irmãos por casa, acima de três temos 10% do total e finalizando temos 22% que são filhos únicos.

A finalidade de transferir esses quadros para esse subitem foi de demonstrar o perfil dessa Unidade Escolar, evidenciando pontos relevantes da escolaridade dos responsáveis e a quantidade de filhos por nicho familiar.

A partir desse momento pode-se compreender melhor a missão que adota a escola Roberto Mario Santini, apesar de suas *limitações*<sup>27</sup>, o objetivo principal é a aquisição de conhecimentos e desenvolvimento de competências e habilidades, formando indivíduos capazes de compreender criticamente o mundo em que vivem, intervindo de forma solidária na sua comunidade. O respeito; a tolerância; a cidadania e valorização em prol do seu próprio entorno, pois é na escola que os alunos aprendem a conviver com as diferenças.

Em contrapartida têm-se as aspirações da equipe escolar, consideradas por muitos simplórias, contudo são arraigadas de sentido e intencionalidade. Para a equipe o objetivo

<sup>27</sup> Reforço, novamente, que a educação, seja do município ou do estado, deveria funcionar em regime integral, atendendo todas as necessidades que os alunos necessitam. Conforme Fusari (2015) seria um grande impacto se existisse uma escola pública de currículo pleno, funcionando em período integral. Teríamos professores trabalhando em período integral; bem remunerados para isso; arquitetura escolar à altura do currículo; entre outros.

principal é formar cidadãos que saibam ler, primeiramente, interpretando informações diversificadas, mediante a isso, formar opiniões sólidas, sujeitos capazes de serem críticos. Além de a equipe escolar realizar um trabalho ético junto com os alunos, na tentativa de abranger as suas necessidades de acordo com a proposta da rede educacional municipal.

Para a Unidade Municipal Escolar Roberto Mario Santini o conceito de educação é referente a aquisição de conhecimento, de valores, de atitudes e convivência social, que são todos os aspectos que permeiam a formação do ser humano. Para a escola, a educação acontece em vários ambientes em que os alunos circundam, não sendo a única detentora dessa missão. Alguns lugares em que a educação transita, por exemplo, é na família; na igreja; na comunidade, contudo a escola é entendida sociologicamente como *locus* primário.

O ponto principal para U.M.E. Roberto Mario Santini é garantir a formação de alunos que pensem criticamente; que sejam criativos frente aos desafios; participativos; autônomos e capazes de analisar as situações e a partir delas constituir sua própria opinião. Como também assegurar conhecimentos que potencializem suas capacidades, certificando-se que tenham base para o ano posterior.

A Equipe escolar trabalha com a superação da visão fragmentada do conhecimento e da realidade propiciando ao aluno um conjunto articulado de conhecimentos significativos a partir do que ele já sabe. Diante disto, a Unidade focará seus trabalhos nos seguintes objetivos: utilização de estratégias diversificadas explorando mais o raciocínio do que somente a memorização; relacionamento das disciplinas em projetos de estudo, pesquisas e ações; contextualização dos conteúdos. (Projeto Político Pedagógico da Unidade Municipal Escolar Roberto Mario Santini, 2014, p.242-243).

Com base na superação da fragmentação do conhecimento, a U.M.E. Roberto Mario Santini tem como proposta trabalhar os conceitos/ teorias de Piaget; Vygotsky e Paulo Freire. A escola baseia-se no processo escolar nos pressupostos sócio-interacionista, que dinamiza a prática docente como, também, a aprendizagem dos alunos.

Trabalhar o concreto e o significativo para as crianças, como prega Vygotsky, e conhecer as fases do desenvolvimento cognitivo das crianças, como prega Piaget, é a intenção por parte da escola Roberto M. Santini, na intenção de que os professores desenvolvam atividades mais dinâmicas e coerentes com a faixa etária dos alunos.

Para a escola em questão, trabalhar Paulo Freire é assumir uma proposta anti-autoritária, onde os professores e os alunos ensinam e aprendem de uma forma mútua. Baseados no autor, ao dizer que a educação tem como princípio um ato de saber, professor-aluno e aluno-professor,

devem engajar-se em um diálogo constante e permanente por um relacionamento horizontal, sem autoritarismos e hierarquias.

A intenção da escola<sup>28</sup> Roberto M. Santini é tornar o ambiente escolar em um círculo de cultura, pois conforme Freire a pedagogia é um ato político, tendo como caráter a liberdade e autonomia do ser, em busca da politização da educação.

Educação e Política, na concepção Freireana, apontam sempre na direção de um ser pleno de cidadania, capaz de assumir para si o comando dos seus processos de existência liberta e progressista.

Freire acredita que a educação tem papel imprescindível no processo de conscientização e nos movimentos de massas. Por considerá-la desafiadora e transformadora, mostra que para alcançá-la são imprescindíveis o diálogo crítico, a fala e a convivência. Para Freire, o diálogo não é apenas um método, mas uma estratégia para respeitar o saber do aluno que chega à escola. (Projeto Político Pedagógico da Unidade Municipal Escolar Roberto Mario Santini, 2014, p.248).

Para a escola Roberto M. Santini, outro fator que teve grande destaque e uma significativa melhoria foi à presença considerável das famílias nas diversas atividades escolares. A participação dos pais e/ou responsáveis nas Reuniões de Pais e Mestres e em outros eventos realizados durante todo o ano letivo incentivou ainda mais os alunos, se sentindo mais importantes no processo de aprendizagem na instituição.

Porém, a escola gosta de ressaltar que estas ações ocorreram sempre de forma natural, sem imposição alguma de autoritarismo da escola para comunidade, reconhecendo que a participação dos pais nos diferentes momentos será sempre uma importantíssima colaboração para validar o trabalho coletivo, fazendo uma ponte entre família – escola – alunos.

No Projeto Político Pedagógico<sup>29</sup> a escola elencou algumas melhorias significativas que auxiliaram os alunos a melhorarem qualitativamente seu desempenho escolar. Trago aqui cinco melhorias para a escola Roberto M. Santini:

- I. Houve uma preocupação maior da Equipe Escolar para contribuir com os avanços dos alunos, tendo como estratégia melhorar o reforço escolar. Os alunos foram alocados por dificuldades, a partir disso, foi realizada uma rotina diária pré-estabelecida para as aulas de reforço alinhadas com o andamento da sala de aula na qual o aluno pertence, propiciando uma

---

<sup>28</sup> Os resultados das aprendizagens dos alunos de 2014, da escola Roberto Mario Santini, do Município da Praia Grande, se encontra no anexo, no final desta pesquisa.

<sup>29</sup> O Projeto Político Pedagógico da unidade escolar se encontra no apêndice desta pesquisa. O mesmo não pode ser reproduzido na íntegra por questões de confidencialidade.

evolução nas dificuldades através do reforço em vistas de proporcionar melhorias na sala de aula.

- II. Foram elaboradas provas mensais internas, tendo datas pré-agendadas que tinha como intenção contribuir de modo satisfatório a evolução dos alunos. Mediante as avaliações puderam notar as falhas do trabalho tanto dos docentes quanto da equipe pedagógica e a partir delas reestruturar o percurso para cada ano.
- III. Além do reforço, a equipe escolar, acompanhou individualmente os alunos que apresentavam dificuldades de aprendizagem e mediante a recuperação paralela, realizada pelos professores, que acontece uma hora depois do horário de aula do período do aluno, na tentativa de auxiliar o educando a superar suas barreiras. Também há oportunidade de atendimento na sala multifuncional, onde os alunos tem acesso a ferramentas diferenciadas da sala de aula, com o foco no desenvolvimento cognitivo e emocional. Com essas medidas, os educandos, transformaram suas atitudes sociais, elevando sua autoestima, conseqüentemente, resultou em um melhor aproveitamento pedagógico.
- IV. As HTP's visaram à busca pelo trabalho coletivo na escola, "a fim de garantir, aos professores e direção, uma atuação pedagógica consistente, coerente e de forma integrada" (p.254). As reuniões, também, visam discutir caminhos e alternativas para a concretização de ações no cotidiano escolar.
- V. E por fim, o uso dos materiais pedagógicos da unidade escolar foi um fator determinante, pois houve uma maior aquisição na compra de livros para a biblioteca; jogos pedagógicos; letras móveis; silabário para casa sala de aula; entre outros. A lousa digital interativa em casa sala de aula aguçou a curiosidade dos alunos, tornando o ensino-aprendizagem atrativos, além do uso dos Netbooks para cada criança, facilitando a prática pedagógica do professor.

Todavia, a escola ressaltou, também, quais foram às alternativas que não deram resultado e suas possíveis causas. São elas:

- I. Falta de interesse em aprender e falta de perspectivas por parte de alguns alunos;
- II. Alguns alunos apresentaram dificuldades com atividades em que envolviam raciocínio lógico;
- III. Indisciplina durante a aula e fora da sala de aula por parte de alguns alunos;
- IV. A falta de respeito dos alunos com os professores e demais membros da equipe escolar, como também com os colegas da própria sala de aula;

- V. Algumas famílias não manifestavam empenho ou interesse pela vida escolar de seus filhos e, também, apresentavam resistência quando seus respectivos filhos eram encaminhados para algum centro de desenvolvimento, emocional ou mental, muitas vezes por preconceito em aceitar que seu filho fosse diferente dos demais;
- VI. Falta de hábito para o estudo e para rotina escolar; excesso de faltas no reforço e a não realização das tarefas pertencentes à recuperação paralela e, dentro da sala de aula, a falta da execução da lição de casa.

A escola Roberto Mario Santini visa a formação de alunos críticos; solidários; envolvidos com a transformação da sociedade. “Os saberes devem ser significativos e de interesse dos alunos. A nossa escola deseja ser inovadora, com recursos financeiros e didáticos, e que dê oportunidade de aprendizagem a todos que nela estão inseridos” (Projeto Político Pedagógico da Unidade Municipal Escolar Roberto Mario Santini, 2014, p.255).

A equipe escolar, também, prioriza uma educação que respeite o tempo de cada aluno em relação à aprendizagem, tendo significado com que se estuda. Com isso e por isso, a equipe escolar do colégio Roberto M. Santini acredita que a avaliação deve ser realizada para desenvolver todos os aspectos dos alunos, “ou seja, global, contextual e que priorize todos os indivíduos, avaliando dos dois lados: avaliar e ser avaliado”(Projeto Político Pedagógico da Unidade Municipal Escolar Roberto Mario Santini, 2014, p.256).

A partir das necessidades/dificuldades evidenciadas pelo colégio, foram delimitadas algumas estratégias para superação das mesmas. As que envolvem as Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo, são:

- A. Capacitação profissional dos docentes nas HTP’S com palestras, dinâmicas de grupo, troca de experiências, principalmente no que diz respeito ao trabalho de inclusão e Libras (Língua Brasileira de Sinais) além de estimulá-los a estar sempre em busca de novos conhecimentos (p.256);
- B. Conscientizar os professores, nas HTP’S, sobre a necessidade de encontrar caminhos adequados e prazerosos para a concretização do processo ensino-aprendizagem construindo um ambiente inclusivo, estimulador e agradável (p.256);
- C. Realização de um trabalho mais dinâmico e eficaz junto aos docentes, estimulando - os na prática pedagógica diária e conscientizando-os da importância da assiduidade do docente em

suas aulas e da importância do respeito à diversidade educacional de cada aluno, porém nunca esquecendo de que deve ser feito um plano de ação para que o aluno progrida a cada dia sem estagnar os que estão em um estágio mais avançado do desenvolvimento, ou seja, trabalhar o mesmo conteúdo de forma acessível a todos os alunos (p.256).

Mediante as três estratégias direcionadas as HTPC's pode-se notar uma preocupação acerca da temática e a necessidade de utilizar esse espaço/tempo como formação contínua dos professores em serviço.

A escola conta, também, com vários instrumentos avaliativos internos e externos. Podemos citar como avaliação interna as provas mensais e trimestrais, elaboradas pelos professores da Unidade Escolar Roberto M. Santini, orientadas pela Equipe Pedagógica, atendendo aos parâmetros de cada trimestre elaborados no início do ano letivo e atendendo, do mesmo modo, os conteúdos trabalhados a cada mês.

Da mesma forma, a escola adota os Portfólios que abrange Língua Portuguesa e Matemática, configurando como avaliação interna. E por fim, a Unidade Escolar adota Avaliação Contínua, onde se leva em consideração a participação, assiduidade e o comprometimento do educando.

Já avaliação externa permeia o IDEAL PG, na qual são avaliações elaboradas pela SEDUC, a partir de sugestões enviadas pelos docentes e selecionadas pelos ATP's. Outras avaliações que fazem parte do ano letivo da escola são: ANA (Avaliação Nacional da Alfabetização) aplicada somente para os terceiros; SARESP (Sistema de Avaliação do Ensino de São Paulo) aplicadas somente para os terceiros e quintos anos; Prova Brasil que é aplicada para os quintos anos, em intervalo de dois anos, que serve como instrumento indicador para o IDEB e Provinha Brasil, aplicada para os segundos anos.

Para a escola Roberto Mario Santini as avaliações internas e externas contribuem não somente para julgar e quantificar a aprendizagem dos alunos, mas serve como um instrumento que revela o que estes mesmos alunos já sabem, quais caminhos percorreram para alcançar o conhecimento e seu processo de construção.

Porém, houve apontamentos para possíveis melhorias nas avaliações que ocorrem fora da escola. Para a Equipe Pedagógica escolar em comunhão com os docentes, essas avaliações



externas poderiam considerar e oportunizar os alunos que pertencem ao quadro de inclusão ou que tenham necessidades especiais e individuais.

A Equipe salienta que as provas externas deveriam vir adaptadas aos alunos, como por exemplo, figuras maiores para facilitar o entendimento para os educandos que têm Deficiência Auditiva, outro exemplo é considerar as limitações dos alunos com Deficiência Intelectual, no intuito de avaliar o que realmente a criança aprendeu durante o ano letivo.

A Unidade Municipal Escolar Roberto M. Santini teve como meta para o ano de 2014 evidenciar aos pais que seus respectivos filhos necessitam de acompanhamento, conseqüentemente, suas participações na vida escolar dos mesmos, para a melhoria do desempenho pedagógico.

Para a Equipe escolar, o envolvimento dos responsáveis ativamente na vida acadêmica dos alunos implicará fatores positivos no futuro escolar dos educandos. Uma das estratégias encontradas pela coordenação é a realização de projetos onde a participação dos responsáveis seja indispensável no produto final, tendo como objetivo a valorização do trabalho acadêmico elaborado pelos alunos durante todo o semestre.

A preocupação da Equipe Pedagógica decorreu-se devido uma grande quantidade significativa dos pais/mães do colégio desconhecerem a vida escolar dos seus respectivos filhos, muitas vezes não se recordavam em qual o ano, seu próprio filho, estava cursando. A situação se agravou quando notou-se pela Equipe que as reuniões destinadas aos pais para abordar assuntos do desenvolvimento pedagógico de seus filhos, não havia a presença esperada, deixando os professores preocupadíssimos.

A preocupação eminente dos professores afligiu a coordenações e algumas posturas começaram a ser adotadas para a superação dessa realidade. A Equipe verificou que a situação escolar dos alunos fica intransponível quando os mesmo percebem que não há participação dos responsáveis em suas vidas, desencadeando posturas inóspitas, como por exemplo: a falta de limites; desrespeito às normas; desinteresse pelas atividades escolares e desempenho pedagógico insatisfatório.

Todos esses apontamentos pelo grupo de professores e pela Equipe Pedagógica são os responsáveis pelo índice de retenção escolar dos alunos, sendo a saída para essa problemática a participação mais ativa nos responsáveis pela vida pessoal e escolar de seus filhos. A escola não trabalha sozinha no desenvolvimento humano dos alunos, por isso:

[...] cobra mais a participação dos pais na gestão da escola e nas atividades escolares. Este procedimento tem algumas implicações, considerando que a relação entre modelos de organização familiar e a assimetria destas faz recair a responsabilidade pela educação sobre a escola, sendo, portanto, uma difícil tarefa a de atrair a família para que sua participação seja mais ativa. As tentativas não descartam a possibilidade de estabelecermos um vínculo afetivo para que as mesmas se sintam acolhidas neste ambiente. É visível que quando conseguimos resgatar um ente distante, a atuação do aluno dentro da escola se modifica para melhor. Isso tudo tem implicações mais do que importantes para uma educação escolar, que tem por finalidade a formação humana, a colaboração e aceitação da família quanto às suas responsabilidades. (Projeto Político Pedagógico da Unidade Municipal Escolar Roberto Mario Santini, 2014, p.261).

No Projeto Político Pedagógico da Unidade Municipal de Ensino Roberto M. Santini, foram evidenciadas as problemáticas a serem trabalhadas por toda a Equipe escolar. Contudo, foram subdivididas em três fases: alta; média e baixa.

A fase alta compreendia as problemáticas da retenção; a participação dos pais no processo de ensino-aprendizagem; baixo rendimento escolar e participação dos responsáveis no ambiente escolar. As ações propostas para essas problemáticas circundavam a conscientização da importância da criança como indivíduo; conscientização da importância da família na escola e acompanhamentos no círculo familiar, com a articulação da Pedagoga Comunitária. Palestras e reuniões motivadoras também foram uma estratégia para a superação da realidade em que a escola vivenciava.

Segunda fase definida como média permeava as seguintes problemáticas: excesso de faltas e ausência de laudos para possíveis casos. As pedidas para suplantação foram à conscientização e as parcerias feitas com a comunidade. Houve, também, por parte da SEDUC implantação de projetos como a “Evasão Escolar” e “Dificuldade de Aprendizagem”.

Por fim, a terceira fase denominada como baixa explicita como problemática os valores (disciplina; organização e regras), além da mudança de endereço e telefones constantes por parte dos responsáveis. Para tais itens elencados, foram elaboradas medidas que circundavam a realização de palestras, evidenciando a importância de atualizar junto à secretaria os dados pessoais para contato.

Foram elaboradas vinte e quatro ações para a melhoria da Unidade Escolar para o ano de 2014, todavia somente uma aborda a questão do presente relatório, na qual se refere ao “estudo de casos com alunos da escola que enfrenta alguma dificuldade (Sugestão nos H.T.P’s) (p.265).

A maioria das ações estava atrelada a necessidade e importância de tornarem os responsáveis pelos alunos mais presentes na vida escolar de seus filhos, no intuito de se sentirem mais prestigiados, elevando assim o interesse dos alunos pelo estudo. As ações, também, permeavam os projetos ofertados pela SEDUC, sendo a Equipe Pedagógica mediadora entre eles, evidenciando a importância de usufruir desses direitos pela comunidade.

Todo esse cenário compõe o perfil da escola e seu engajamento com o papel que desempenha perante a educação oferecida no Município da Praia Grande. No subitem a seguir veremos os participantes da escola, os que dão corpo; forma e alma a presente pesquisa qualitativa.

#### **2.4 Os sujeitos em questão**

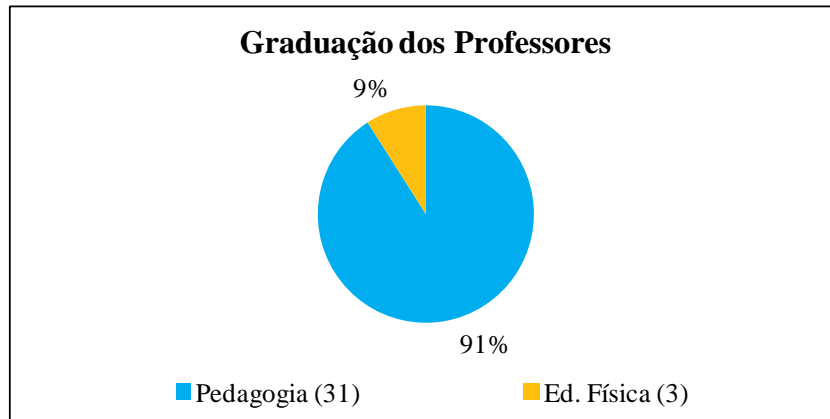
Os sujeitos da presente pesquisa são os professores polivalentes e a Equipe Pedagógica do Ensino Fundamental I, do 1º ao 5º ano, da Unidade Municipal Escolar Roberto M. Santini<sup>30</sup> que participaram da Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo, abrangendo o período matutino; vespertino e intermediário.

Como se pode observar no gráfico abaixo, durante os três períodos onde ocorrem as HTPC's, se têm aproximadamente trinta e quatro professores, havendo algumas variações de um ano letivo para outro. Contudo, há trinta e um professores que cursaram Pedagogia (91%), como primeira Licenciatura e três que cursaram Educação Física (9%), participando desse espaço/tempo de formação contínua em serviço.

---

<sup>30</sup> Os dados expostos nesse subitem foram elaborados pela própria pesquisadora de acordo com os números apresentados no Projeto Político Pedagógico da Unidade Escolar, anexados ao final desta pesquisa.

Gráfico 4: Graduação dos Professores

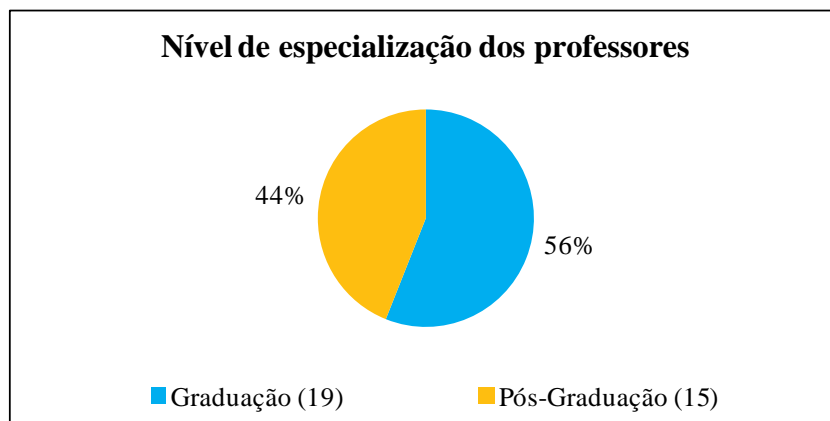


Fonte: Elaboração própria.

As HTPC's da rede Municipal da Praia Grande contam com professores específicos, mais precisamente de Educação Física, como podemos visualizar no gráfico acima. Porém para esta pesquisa, somente, foquei nas setes observações os professores polivalentes do Ensino Fundamental I, dos três períodos, e a Equipe Pedagógica da escola, exceto a Supervisora Escolar, mas para este subitem achei interessante analisar o todo que compõe esse espaço/tempo de formação contínua em serviço.

Contudo, desses trinta e quatro docentes, polivalentes e específicos, somente quinze professores (56%) têm pós-graduação em torno da área educacional, como se pode ver no gráfico a seguir.

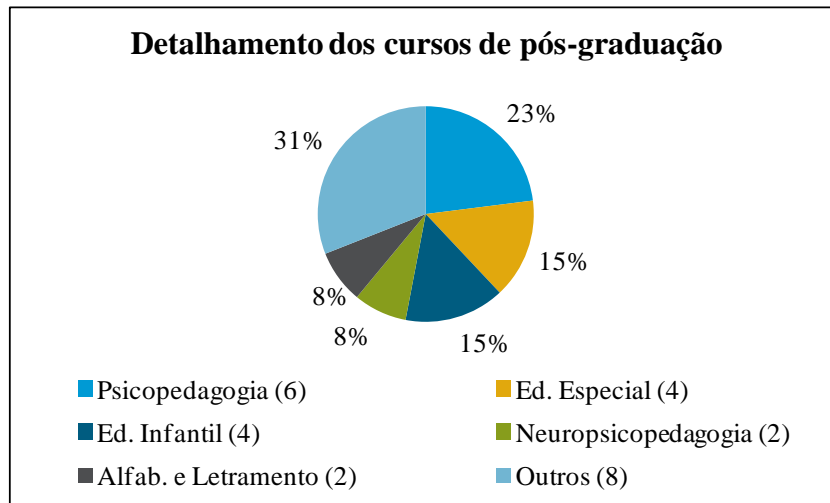
Gráfico 5: Nível de especialização dos professores



Fonte: Elaboração própria.

Desses quinze professores que possuem uma especialização ou mais, da Unidade Municipal Escolar Roberto Mario Santini, seis cursaram Psicopedagogia; quatro cursaram Educação Infantil; quatro cursaram Educação Especial; dois cursaram Alfabetização e Letramento e; dois cursaram Neuropsicopedagogia, como se pode observar no gráfico a seguir.

Gráfico 6: Detalhamento dos cursos de pós-graduação

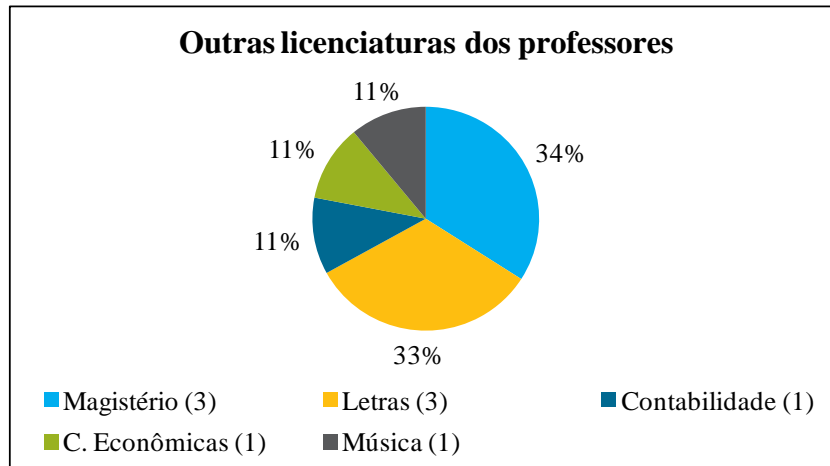


Fonte: Elaboração própria.

Pode-se observar o interesse dos professores acerca de formações complementares que os ajudem na complexidade do cotidiano escolar, buscando uma formação contínua fora desse ambiente. Ao todo são 23% dos professores que acreditam que a Psicopedagogia auxilia nos desafios da prática docente, porém apenas 8% realizaram uma Pós-Graduação em Alfabetização e letramento. É algo a suspeitar, pois os professores que atuam na Unidade Municipal Escolar Roberto Mario Santini são professores polivalentes no Ensino Fundamental I, onde a alfabetização e o letramento são fundamentais para esses primeiros anos no ensino básico.

Contudo chamou atenção, também, outras licenciaturas que os professores realizaram, algumas complementando a área educacional outras não, como se pode observar no gráfico a seguir.

Gráfico 7: Outras licenciaturas dos professores



Fonte: Elaboração própria.

No gráfico, observa-se que 34% dos professores ainda buscam o magistério para complementar a Pedagogia; já 33% realizaram a licenciatura em Letras; 11% realizaram licenciatura em Contabilidade; 11% realizaram licenciatura em Ciências Econômicas e; 11% realizaram licenciatura em Música.

Percebe-se o interesse dos professores acerca de conhecimentos que os auxiliem no ensino/aprendizagem dos alunos, por isso o motivo de estarem em constante formação acadêmica.

Outro fator interessante foi observar a Equipe Técnico-Pedagógica<sup>31</sup> da Unidade Municipal Escolar Roberto Mario Santini, mais precisamente a Direção; Assistente Técnico-Pedagógica e Pedagoga Comunitária foram fundamentais nas HTPC's que observei.

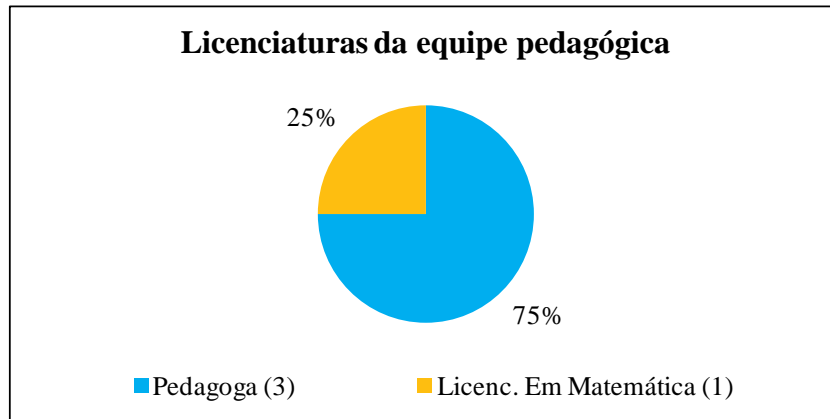
Conforme Fusari (1997) a formação contínua de educadores que atuam em serviço, mais precisamente na escola básica, será mais bem-sucedida se a equipe escolar, liderada pelos seus diretores e coordenadores, encará-la como valor e condição básica para o desenvolvimento profissional dos educadores.

Para saber um pouco mais sobre a Equipe Pedagógica<sup>32</sup> da Unidade Municipal Escolar Roberto Mario Santini, segue abaixo um gráfico sobre seus percursos acadêmicos.

<sup>31</sup> Na presente pesquisa não foi possível ter interação com a Supervisora desta Unidade Municipal Escolar. Porém sua participação foi observada nas questões burocráticas advindas da SEDUC do Município.

<sup>32</sup> Nos gráficos 7 e 8, coloquei dados da Equipe Pedagógica, de uma escola pública da Baixada Santista, especificando as licenciaturas e as Pós-Graduações realizadas pela Supervisora; Diretora; Assistente Técnico-Pedagógica e Pedagoga Comunitária.

Gráfico 8: Licenciaturas da equipe pedagógica



Fonte: Elaboração própria.

Como se pode observar, 75% da Equipe Pedagógica cursou Pedagogia, como primeira licenciatura. Já 25% cursou Matemática como primeira licenciatura. De acordo com Fusari (1997), a estrutura e a e a gestão democrática são elementos essenciais por enaltecem a participação, o envolvimento dos professores e técnicos.

Portanto, é de extrema importância que os integrantes da equipe pedagógica<sup>33</sup> de qualquer escola, seja pública ou privada, terem em sua formação o conceito bem definido sobre o pedagógico<sup>34</sup>, para propiciar uma formação contínua em serviço de qualidade, além de conseguir envolver todos os membros participantes da escola em busca de um projeto político pedagógico coerente com suas necessidades educacionais, tendo como elemento essencial a participação democrática para que essas ações ocorram.

Franco (2008) afirma que o a equipe pedagógica da escola precisa ser bem formada, como também os professores que nela atuam, e essa é uma questão que precisa ser enfrentada nos cursos de Pedagogia. Porém para a autora o mais importante é a rediscussão do sentido da escola, tendo a certeza que essa escola poderá se sustentar com a qualidade do ambiente reflexivo que possuir.

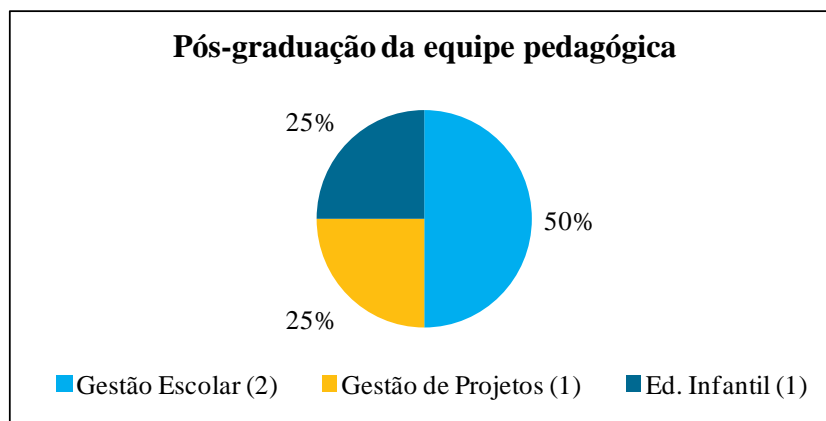
<sup>33</sup> Conforme os objetivos específicos da presente pesquisa, evidenciados na Introdução, compreendi as possibilidades de participação dos membros da Gestão Escolar, em parceria com a Assistente-Técnica Pedagógica e Pedagoga Comunitária na Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo, por isso evidenciei algumas peculiaridades da Equipe Técnica-Pedagógica, com o intuito de delinear o perfil dos integrantes, para poder atender os objetivos específicos da pesquisa.

<sup>34</sup> De acordo com Franco (2008), o pedagógico permeia as ações dos docentes em salas de aula; permeia a gestão escolar e, também, permeia as políticas públicas. Para a autora caberá à atividade de coordenação pedagógica, nos seus diferentes níveis de atuação, ser a interlocutora interpretativa das teorias implícitas na práxis, sendo mediadora de sua transformação, para fins cada vez mais emancipatórios. Franco (2008) ao definir sobre o pedagógico afirma que: (i) o pedagógico não existe em uma esfera de abstração; (ii) o pedagógico tem corpo e; (iii) o pedagógico é o processo reflexivo-crítico da práxis docente.

A autora, ainda explicita que coordenar o pedagógico de uma escola implica ações constantes de redirecionamento e esclarecimento coletivo. A tarefa de coordenar o pedagógico não é uma tarefa fácil, pois conforme Franco (2008) envolve uma clareza de posicionamentos políticos, pedagógicos, pessoais e administrativos. “Como toda ação pedagógica, esta é uma ação política, ética e comprometida, que somente pode frutificar em um ambiente coletivamente engajado com seus pressupostos pedagógicos assumidos.” (FRANCO, 2008, p.128).

A seguir, pode-se notar, no gráfico, a preocupação da Equipe Pedagógica com relação a sua formação contínua, no intuito de formação mais e melhor seu corpo docente.

Gráfico 9: Pós-graduação da equipe pedagógica



Fonte: Elaboração própria.

Como pode-se observar, 50% da Equipe Pedagógica possui uma especialização na área da Gestão Escolar. Já 25% se especializou em Gestão de Projetos e 25% se especializou em Educação Infantil. Com isso, pode-se concluir a necessidade que a Equipe Pedagógica teve em relação ao desempenho de uma gestão de qualidade, pois conforme Fusari (1997) a gestão participativa precisa valorizar seus educadores; respeitá-los e; ouvi-los. Mais ainda, devem incentivá-los a produzir conhecimentos mediante seus saberes advindos da experiência; devem garantir espaço/tempo onde possam analisar suas práticas, refletir sobre elas e dialogar sobre essas práticas com seus pares, na tentativa de superação das dificuldades enfrentadas no cotidiano escolar.

Portanto, a equipe pedagógica é fundamental para o desenvolvimento da formação contínua em serviço. Sua gestão democrática aproxima os integrantes da escola, facilitando a união do grupo para o desenvolvimento de um projeto político pedagógico coerente com a realidade e com as necessidades daquela unidade escolar. Indo mais além:



Esse movimento de reapropriação da responsabilidade social docente, do compromisso político da profissão, produzirá um processo crescente de conscientização dos professores e dos gestores da prática pedagógica em relação à responsabilidade social e política da prática exercida cotidianamente. (FRANCO, 2008, p. 126).

Já no decorrer das sete observações realizadas nas HTPC's, pode-se observar mediante a tabela a seguir, a quantidade de docentes por reunião e suas especialidades:

Tabela 1: Número de professores por HTPC

<b>Observações</b>	<b>Professores</b>
1 <sup>a</sup>	Dez professores; sendo nove pedagogos e um professor de educação física.
2 <sup>a</sup>	Treze professores; sendo doze pedagogos e um professor de educação física.
3 <sup>a</sup>	Treze professores; sendo doze pedagogos e um professor de educação física.
4 <sup>a</sup>	Quinze professores; sendo quatorze pedagogos e um professor de educação física.
5 <sup>a</sup>	Quatorze professores; sendo treze pedagogos e um professor de educação física.
6 <sup>a</sup>	Sete professores; sendo seis pedagogos e um professor de educação física.
7 <sup>a</sup>	Quinze professores; sendo quatorze pedagogos e um professor de educação física.

Fonte: Elaboração própria.

Conforme a tabela acima, podemos verificar que em todas as HTPC's há um profissional específico da área de Educação Física. Contudo todas as temáticas que circundavam esse espaço/tempo de formação contínua em serviço foram destinadas aos professores polivalentes, deixando as angústias e os questionamentos dos professores específicos<sup>35</sup> em segundo plano.

Na próxima tabela, serão evidenciados quais são os cargos que os professores polivalentes da Escola Municipal Roberto Mario Santini pertencem e exercem, na intenção de delinear o perfil desses sujeitos.

<sup>35</sup> De acordo com o banco de teses/dissertações da CAPES e artigos no banco de dados da Scielo, não há pesquisa alguma acerca da temática dos professores específicos que participam das HTPC's do Ensino Fundamental I. Normalmente as HTPC's da Educação Infantil e do Ensino Fundamental I são voltadas, exclusivamente, para a formação contínua em serviço dos professores polivalentes, deixando as dificuldades da prática dos professores específicos em segundo plano. A partir disso, senti a necessidade de evidenciar esta problemática no texto, a título de curiosidade para futuros professores-pesquisadores.

Tabela 2: Cargos administrativos do município

<b>Cargos Administrativos</b>		
PI	11	Professor de Educação Infantil até o 5º ano do Ensino Fundamental I.
PI (LM Prolongada)	1	Professor de Educação Infantil até o 5º ano do Ensino Fundamental I que está em Licença Médica Prolongada.
PI - Libras	1	Professor de Educação Infantil até o 5º ano do Ensino Fundamental I especialista em Libras.
PII	1	Professores que possuíam o diploma de Pedagogia pelo Ensino Superior. Essa nomenclatura já não existe mais na Prefeitura de Praia Grande.
Prof. Adjunto I	13	Professor de Educação Infantil até o 5º ano do Ensino Fundamental I, porém realiza uma hora a mais do que o PI, trabalhando cinco horas diárias. Após o período probatório de cinco anos, este profissional passa a ser considerado PI e sua carga horária de trabalho diminui uma hora.
Prof. Adjunto I (LM Prolongada)	1	Professor de Educação Infantil até o 5º ano do Ensino Fundamental I, porém realiza uma hora a mais do que o PI, trabalhando cinco horas diárias. Após o período probatório de cinco anos, este profissional passa a ser considerado PI e sua carga horária de trabalho diminui uma hora, porém esta de Licença Médica Prolongada.
Prof. Adjunto I (Libras)	1	Professor de Educação Infantil até o 5º ano do Ensino Fundamental I, porém realiza uma hora a mais do que o PI, trabalhando cinco horas diárias. Após o período probatório de cinco anos, este profissional passa a ser considerado PI e sua carga horária de trabalho diminui uma hora. Profissional, também, especialista em Libras.
PIII	1	Especialista em outra área.
PIII- Ed. Física	2	Especialista e professor de Educação Física.
PIII- Educação Especial (LM)	1	Especialista e professor de Educação Especial, porém em Licença Médica.
Ed. Especial	1	Especialista em Educação Especial.

Fonte: Elaboração própria.

Nessa escola, podemos observar que a grande parcela dos educadores são Professores Adjunto I, atuando na Educação Infantil até o 5º ano do Ensino Fundamental I, contudo realizam uma hora a mais do que o Professor I (PI), tendo como carga horária de trabalho cinco horas diárias. Essa nomenclatura somente se modifica após cinco anos, referentes ao período probatório. Posteriormente a nomenclatura se transforma em PI automaticamente e, conseqüentemente, a carga horária trabalhista diminui uma hora.

O Professor Adjunto I utiliza dessa uma hora a mais para desenvolver o reforço escolar, após o período de aula. O reforço escolar ocorre na escola uma hora antes ou uma hora depois, dependendo do período em que o professor leciona, auxiliando os alunos que possuem dificuldades de aprendizagem.

Portanto, a maioria<sup>36</sup> dos professores da escola Roberto Mario Santini possui menos de cinco anos de docência na Prefeitura de Praia Grande, podendo ser classificados como professores iniciantes. Já onze são considerados como Professor I, tendo, conseqüentemente, mais de cinco anos de docência na educação básica no Município, sendo assim, classificados como professores mais experientes no ato de lecionar.

Pode-se observar, também, a quantidade de professores afastados por licença médica, seja prolongada por tempo indeterminado ou reduzida. Em conversas informais com os docentes e não registradas em documentos oficiais, foi exposto que a problemática da saúde mental e física dos professores vem agravando através dos anos devido à complexidade educacional vivenciada nas escolas. Seja pelos baixos salários; pela desvalorização profissional; pela comunidade que se atende nas escolas; pelos pais que não participam da vida escolar dos alunos e, em detrimento disso, alunos que não valorizam o estudo, resultam em profissionais esgotados, desenvolvendo doenças a partir da profissão.

E por fim, se pode observar que há três profissionais especializados em educação especial, abrangendo Libras e outras especialidades, em vistas de atender outros alunos com necessidades especiais, não restringindo somente a educandos surdos, evidenciando assim a preocupação didática da Equipe Pedagógica para com esses alunos.

No desenvolvimento deste subitem, pode-se notar uma nomenclatura diferente de outros municípios da Baixada Santista, sendo o Município da Praia Grande pioneiro nessa nova vertente educacional que é a Pedagoga Comunitária.

A Pedagoga Comunitária tem como função atuar nas escolas desempenhando uma integração entre escola-família-comunidade, comprovando que a educação pode ocorrer dentro e fora da unidade escolar. A intenção dessa proposta é construir uma educação de qualidade, porém não ficando na dependência, somente, da escola, para que solucione todos os dilemas da aprendizagem dos alunos. Para que uma educação completa ocorra, sendo eficaz para o educando, deverá haver uma cooperação conjunta da família, como núcleo primário e fundamental da criança

---

<sup>36</sup> Nesta pesquisa não foi analisada a idade média dos professores polivalentes ou da Equipe Pedagógica.

e da sociedade na qual pertença, fornecendo subsídios que potencializem a construção de um indivíduo integral, resultando em futuros transformadores sociais<sup>37</sup>.

A Pedagoga Comunitária<sup>38</sup> desenvolveu no ano de 2013/2014 um projeto permeando três esferas (escola-família-comunidade) e denominou como “Comunidade Presente, Educação Eficiente” que teve como justificativa a viabilização da sociedade e da família na parte educacional do aluno. Para pedagoga, a presença desses componentes na vida escolar do educando auxilia no processo educativo e na melhoria da qualidade de vida.

É fundamental que haja situações onde familiares percebam a importância de sua participação no processo educacional do aluno, na tentativa de diminuir a vulnerabilidade das crianças e adolescentes, reduzindo o índice de retenção escolar e assiduidade irregular, fatores que prejudicam diretamente o processo de ensino.

O objetivo geral desse projeto foi o de transformar os pais dos alunos e a comunidade em parceiros da escola, ajudando a melhorar as dificuldades de aprendizagem, a violência e a disciplina, com o intuito de melhorar o desempenho dentro das salas de aula.

Para a Equipe Escolar, os objetivos desse projeto, permearam o propósito de diminuir o índice de retenção em até 2% em relação ao ano de 2008. Melhorar, também, a qualidade de vida na Educação Infantil, Ensino Fundamental, Complementação Educacional e Educação de Jovens e Adultos. Conscientizar os pais e responsáveis em relação à frequência escolar, de acordo com as legislações vigentes que permeiam a Unidade Municipal Escolar. E, por fim, orientar os pais e/ou responsáveis quanto à importância de valorizarem e incentivarem hábitos de estudo.

Na tabela a seguir, pode-se observar as ações que nortearam a Pedagoga Comunitária em 2013/2014, com o intento de permear a escola; a família e a comunidade, esferas que pertencem a Unidade Escolar.

---

<sup>37</sup> Para a Pedagoga Comunitária, os futuros transformadores sociais atuarão na sociedade de forma crítica e reflexiva, em busca do equilíbrio e do bem comum.

<sup>38</sup> Os autores que fundamentam a proposta da Pedagoga Comunitária são: Vygotsky; Piaget e Freire.

Tabela 3: Ações da pedagoga comunitária

<b>Ações da Pedagoga Comunitária</b>	
A.	Entrevistar pais e/ou responsáveis.
B.	Orientar sobre hábitos de saúde e higiene.
C.	Oferecer oficinas sobre higiene, saúde e organização de mochilas.
D.	Orientar os funcionários da escola em relação à forma de tratamento com os pais/responsáveis dos alunos da Unidade Escolar.
E.	Orientar e Informar os familiares sobre os avanços dos alunos.
F.	Planejar e promover palestras; cursos ou atividades acerca das necessidades reais das famílias e da comunidade pertencentes à Unidade Escolar.
G.	Observar atitudes e rotinas dos educandos, na tentativa de orientá-los para melhorar a vida acadêmica.
H.	Conhecer o círculo familiar dos alunos e do entorno, objetivando a integração de todos no ambiente escolar.
I.	Elaborar canais de comunicação, como por exemplo, painéis informativos; bilhetes; textos; visitas; telefonemas; convocações; caixa de sugestões, entre outros.
J.	Mapear os alunos que apresentam baixo rendimento escolar.

Fonte: Elaboração própria.

A Pedagoga Comunitária para conseguir desenvolver as ações acima explicitadas, conta com parcerias, como por exemplo, da equipe escolar; das demais secretarias do Município de Praia Grande; ONGs e Associações de bairros; pais/ responsáveis; Conselho Tutelar; Comunidade Escolar e Comunidade de Entorno.

A pedagoga também elabora fichas como forma de feedback para as ações propostas e desenvolvidas, como por exemplo, tabela de controle sobre as visitas e atendimentos aos pais/responsáveis; fichas de acompanhamento da Educação Infantil; fichas de acompanhamento do Ensino Fundamental; fichas de acompanhamento da EJA e fichas de acompanhamento de complementação educacional.

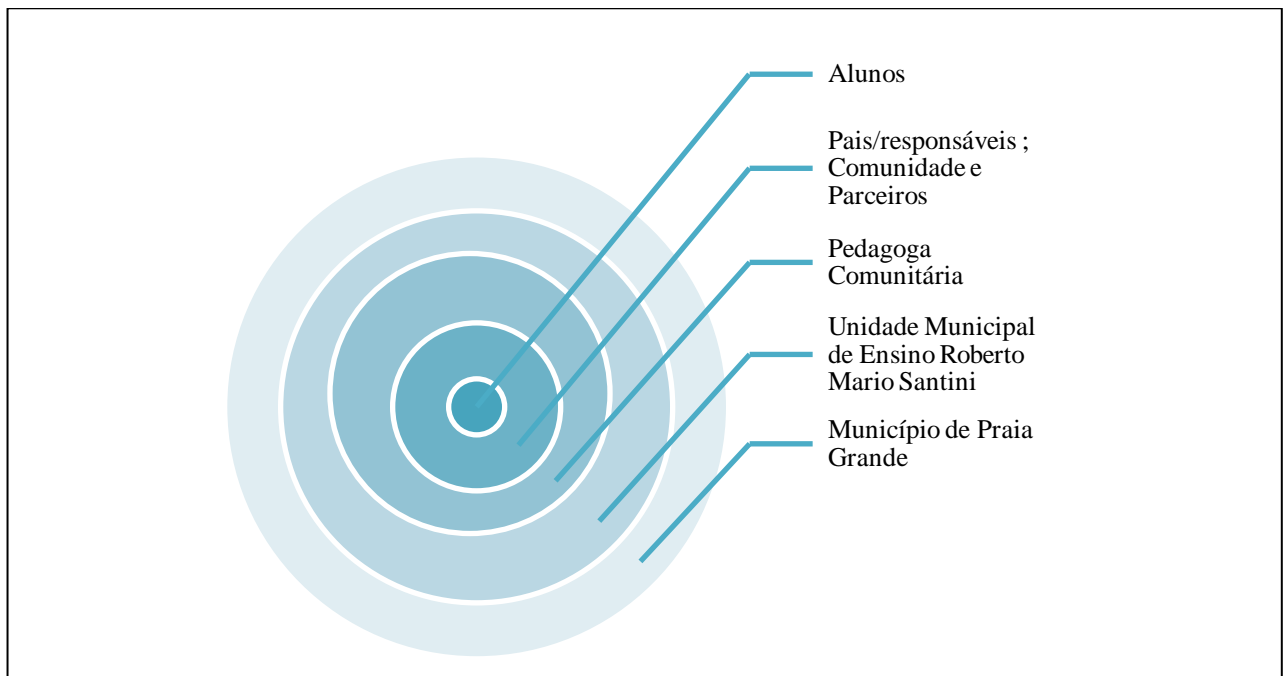
As metas traçadas entre a Pedagoga Comunitária e a Equipe Escolar foram prioridade alta para o ano de 2013/2014. Foram enumerados quatro objetivos fundamentais que contou com a participação de todos os membros do ambiente escolar. Foram eles:

1. Diminuir em até 2% a retenção escolar do Município de Praia Grande, no âmbito das escolas municipais, baseados no ano de 2008;
2. Elevar a frequência dos alunos no ambiente institucional escolar;

3. Ascender à participação de pais/responsáveis no processo educacional dos seus respectivos filhos;
4. Contribuir para a melhoria da qualidade da educação do Município de Praia Grande.

Para finalizar, na sequência foi elaborada uma figura que traz um organograma simples sobre as esferas por onde o trabalho da Pedagoga Comunitária perpassa até chegar seu ponto central que é o aluno.

Figura 1: Esferas do trabalho da pedagoga comunitária



Fonte: Elaboração própria.

## 2.5 A observação

Após mapear a natureza da pesquisa; o contexto; o perfil da escola e os sujeitos em questão, adentra-se, neste subitem, em outro universo, porém contínuo, de um mesmo processo. A pesquisa teve como etapa primária e, única, a técnica da observação.

Para Vianna (2003) existe uma grande diferença entre observação casual e observação científica. O ponto central dessa profunda disparidade permeia o pesquisador e a pesquisa que

elabora, pois ao recorrer à observação como técnica, deve valer-se de dados que sejam válidos e confiáveis.

A técnica de observação, conforme o autor é a mais precisa que abrange o estudo de comportamentos complexos, como por exemplo, a interação professor/aluno, fundamental e decisivo no processo da aprendizagem. “Os estudos de observação, dessa forma, apresentam problemas de grande complexidade e, talvez, por essa razão, não são numerosos no campo educacional” (VIANNA, 2003, p.10).

Além da preocupação do pesquisador sob o fator da observação ser criteriosa, na tentativa de obter dados fidedignos, há também a preocupação, por parte desse mesmo pesquisador, em atuar no lócus da pesquisa sem modificar o contexto e a situação que irá observar (VIANNA, 2003).

Contudo não é possível, na visão do autor, eliminar toda influência da presença do observador e isso deve ser considerado nas análises. Outra precaução que se deve ter sobre a técnica da observação é a demanda de certo espaço temporal para que seja concretizada, com a intenção de se conseguir dados significativos e esclarecedores.

A presente pesquisa foi elaborada *in lócus* da Unidade Municipal Escolar Roberto Mario Santini, culminando em sete observações realizadas no espaço/tempo das HTPC's, com a duração de dois meses, aproximadamente. As observações realizadas foram nas HTPC's dos períodos Matutino; Intermediário e Vespertino, tendo um roteiro estruturado para anotar as informações que iam se construindo a medida da interação que havia entre os professores e a Equipe Pedagógica, com a intenção de capturar momentos únicos que se constituam na formação contínua.

Para Vianna (2003) um fator relevante da técnica da observação é estar fundamentada em teóricos consistentes que se relacionam com a natureza dos fatos. Sem uma boa teoria, onde haja conhecimentos bem estruturados, a pesquisa observacional produzirá elementos esparsos e não conclusivos.

As setes observações realizadas no ambiente escolar, mais precisamente durante as HTPC's, contou com “fichas de observações”, estruturadas<sup>39</sup> que continham:

- ✓ Informações do grupo: Número de professores; Turma; Disciplina; Coordenadora (ATP); Direção; Local; Hora; Espaço e Pedagoga Comunitária (PC).
- ✓ Atividades: Início; Material pedagógico e Atividades dos professores.
- ✓ Observações da Pesquisadora: Pontos relevantes que considere durante as observações.
- ✓ Frases dos Professores: Frases chaves, arraigadas de sentido e intencionalidade que eram ditas nas HTPC's.

De acordo com Vianna (2003), a observação é uma das mais importantes fontes de informação em pesquisas qualitativas do ambiente educacional. “Sem acurada observação, não há ciência” (VIANNA, 2003, p.12). Contudo as anotações devem ser extremamente cuidadosas e transmitir o máximo de detalhes possíveis, pois somente assim vão se construindo os dados brutos decorrentes dessas observações.

As observações terão caráter maior ou menor em detrimento da habilidade do observador, como também da sua capacidade de observar os acontecimentos, por isso, a presente pesquisa contou com o olhar atento da orientadora Prof<sup>a</sup> Maria Amélia do Rosário Santoro Franco.

Para Vianna (2003) o observador não basta somente o ato de olhar, devendo saber ver; identificar, descrevendo os acontecimentos, tipos de interação e processos humanos que ocorrem durante a pesquisa. “Todas essas características exigem intenso e adequado treinamento para formar um pesquisador com suficiente experiência e que possua, assim, capacitação para coletar elementos de informação que sejam válidos [...]” (VIANNA, 2003, p.13).

Para o autor, a observação tem suas dimensões, apresentando diferentes concepções de como se observar e o papel que desempenha o observador, servindo a diferentes objetivos para uma pesquisa. Vianna (2003, p.17) baseou-se em Flick (1999) ao elencar as cinco dimensões que a técnica da observação pode permear em uma pesquisa. São Elas:

---

<sup>39</sup> Baseada em Bogdan e Biklen (1994), estruturei as fichas de observações para facilitar a análise final dos dados da presente pesquisa. Para os autores, existem sete preciosas dicas que ajudam a estruturar uma boa recolha dos dados, são elas: (i) obrigue-se a tomar decisões que estreitem o âmbito de estudo; (ii) obrigue-se a tomar decisões relativas ao tipo de estudo que quer realizar; (iii) desenvolva questões analíticas; (iv) planifique as sessões de recolha de dados à luz daquilo que detectou em observações prévias; (v) escreva uma grande quantidade de comentários do observador acerca das ideias que lhe vão surgindo; (vi) escreva para si próprio memorandos sobre o que vai aprendendo e; (vii) ensaie ideias e temas junto dos sujeitos. Apenas a sétima dica que não foi aplicada, para elaborar a recolha de dados desta pesquisa.



- I. Observação oculta versus observação aberta: para esta pesquisa a observação teve como característica ser aberta aqueles que estavam sendo observados nas HTPC's.
- II. Observação não-participante versus observação participante: como observadora e sob orientação nos grupos de pesquisa, optou-se por realizar uma observação não-participante, não tornando a pesquisadora parte ativa no campo dos observados.
- III. Observação sistemática versus observação não-sistemática: para esta pesquisa a observação foi de forma sistemática, padronizada e não sendo flexível aos próprios processos, seguindo uma linearidade e consonância com os objetivos traçados.
- IV. Observação in natura (naturalista) versus situações artificiais (laboratórios): a pesquisa seguiu os conceitos trazidos de Stake (2011) e Bogdan e Biklen (1994), ao descreverem que a pesquisa desenvolvida no âmbito educacional deve acontecer no lócus onde ocorre, no seu próprio ambiente e contexto. Portanto, a pesquisa, ocorreu em uma escola pública municipal da Baixada Santista, nos meses de março a maio do ano de 2015. A mesma permeou os espaços e tempo das HTPC's nos períodos Matutino, Intermediário e Vespertino, na tentativa de compreender as possibilidades formativas desenvolvidas na HTPC de uma escola pública da Baixada Santista.
- V. Auto-observação versus observação de outros: a pesquisa foi realizada pela auto-observação, não contando com auxílio de outros pesquisadores no lócus da Unidade Escolar.

A partir dessas cinco dimensões da técnica da observação, há outras quatro questões relevantes a serem objeto de consideração ao adotá-la como técnica de pesquisa. Segundo Vianna (2003, p.20) deve ser observado ao longo do trabalho:

1. O que deve ser efetivamente observado? A presente pesquisa teve como intenção observar o espaço e tempo das HTPC's de uma escola pública da Baixada Santista.
2. Como proceder para efetuar o registro dessas observações? Foi adotada na pesquisa fichas de observações invariáveis para cada dia e período, sendo semi-estruturadas, pois conforme Vianna (2003), as pesquisas de campo são geralmente semi-estruturadas, tendo como contexto o ambiente natural onde ela ocorre e, quase sempre, não procuram dados quantitativos, muito menos testam hipóteses.
3. Quais os procedimentos a utilizar para garantir a validade das observações? Todas as sete observações realizadas permeando as HTPC's na Unidade Municipal Escolar, foram

ressignificadas com o auxílio da orientadora da pesquisa, norteador o olhar da professora-pesquisadora para fatos obscuros em detrimento da qualidade do trabalho.

4. Que tipo de relação estabelecer entre o observador e o observado, qual a sua natureza e como implementar essa relação? A observação foi não-participante, estabelecendo um distanciamento com os observados, porém possibilita que o pesquisador integre, conforme Vianna(2003), em outra cultura e veja o mundo por intermédio da perspectiva dos próprios sujeitos da pesquisa. A observação na área educacional, em um contexto natural, pode-se tornar problemático para o pesquisador, pois deve levar em conta a natureza de aspectos éticos, morais e até mesmo legais, tendo assim, que limitar bastante o grau de liberdade que o observador tem para com o seu objeto de estudo.

Vianna (2003), portanto estabelece algumas dimensões e questões relevantes sobre a técnica da observação na pesquisa qualitativa e completa explicitando que essa metodologia em um contexto interno, como por exemplo, em escolas; salas de aula; salas de reuniões, locais de trabalho; escritórios; entre outros, possibilita resultados melhores do que em relação ao um ambiente natural externo. “Além de propiciar resultados mais preciosos, ainda favorece o aprimoramento das observações semi-estruturadas [...]” (VIANNA, 2003, p.28).

O autor, também, aponta três vantagens de se realizar a observação e quatro desvantagens para aprofundar essa técnica. As vantagens são:

1. A observação não deve ser comparada ao survey, que tem como característica inúmeras questões acerca do objeto e tem como objetivo coletar dados sobre um comportamento não verbal. A técnica do survey somente é indicada para descobrir a opinião de uma pessoa sobre várias questões e estabelecer controvérsias.
2. A observação tem como vantagem “identificar comportamentos à medida que eles ocorrem; pode registrar em seu diário de campo aspectos relevantes dos comportamentos” (VIANNA, 2003, p.35). Além de que se pode, mediante a observação, aprofundar o estudo do conjunto dos indivíduos, ao contrário dos questionários.
3. A observação no meio natural é um das vantagens dessa técnica na pesquisa educacional, pois a observação passa a ser menos reativa e artificial que outras técnicas usadas como coleta de dados. Porém é válido lembrar, conforme Vianna (2003), que a presença de um estranho (observador) no contexto dos observados pode gerar um falseamento desses dados. “A

observação passa a constituir uma destreza do observador, que conseguirá registrar a ocorrência de certos elementos, que nem sempre são percebidos pelos próprios integrantes [...]” (VIANNA,2003, p.37).

4. A última vantagem apontada por Vianna (2003), é com relação à duração do processo que a técnica da observação pode ocorrer na pesquisa qualitativa. De acordo com o autor, essa técnica possibilita que o observador estude os eventos à medida que eles ocorrem, podendo observar por um período de tempo maior e determinar com maior facilidade as suas tendências. Já essa vantagem não é presente nas entrevistas e nos experimentos, pois têm um tempo restrito para que ocorram.

Seguindo a teoria de Bailey (1994), Vianna (2003, p.38), aponta para quatro desvantagens implícitas na técnica da observação. Elas são:

1. Para o autor, o ambiente natural nem sempre propicia vantagens, pois algumas vezes os dados se apresentam com variáveis irrelevantes que surgem durante o processo. Se o observador não estiver atento a esses percalços, a pesquisa pode acarretar falhas e se tornar irrelevante.
2. A observação não tem como característica quantificar seus dados como em uma pesquisa de survey. O observador tem como função observar um evento e ir registrando o que realmente acontece. Ao final de suas observações terá o registro de comportamentos e fatos, contudo não haverá tabelas numerosas a respeito dos sujeitos. “Isso não significa que os dados não possam ser quantificados em observações, mas ficam limitados a frequências e percentuais” (VIANNA, 2003, p.38). A preocupação em relação a, quantificar os dados, é em detrimento das pesquisas que se utilizam da técnica da observação realizarem análises puramente subjetivas, segundo alguns pontos de vistas. Mesmo que a observação seja registros de lembranças e não números, estruturá-las em uma quantidade e que tenham, principalmente, sentido e relevância a área educacional.
3. Um fator importante que se deve atentar ao realizar a técnica da observação está na permanência que o observador realiza a pesquisa. Os estudos de observação devem ser realizados em um período de tempo maior do que a técnica da entrevista e do survey. “Sob uma certa ótica,um estudo observacional longo,por sua vez,pode perder em confiabilidade, o mesmo ocorrendo quando muitos observadores são utilizados na tarefa” (VIANNA,2003,p.40).

4. Por fim, porém importante, os estudos de observação têm como característica serem realizados no meio natural onde ocorrem, com isso, é frequente que o observador encontre dificuldade para realizar a pesquisa, principalmente quando envolvem órgãos governamentais e instituições privadas. (VIANNA, 2003). O observador, conforme o autor, é visto, muitas vezes, como suspeito e barreiras são impostas as suas anotações e procedimentos, atrasando, conseqüentemente, o andamento da pesquisa.

A partir desse retrospecto sobre as características da técnica da observação trago à luz, em forma de tabela, as sete observações realizadas nos meses de março a maio do ano 2015, realizadas em uma escola pública da Baixada Santista, nos espaços/tempo das Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo dos professores polivalentes do Ensino Fundamental I, permeando os períodos Matutinos; Intermediários e Vespertinos.

Tabela 4: As sete observações realizadas

Informações	Observações						
	1	2	3	4	5	6	7
Número de professores	10	13	13	15	14	7	15
Temática das HTPC's	Assuntos burocráticos	Reestr. do PPP	Inserção de uma Plat. de Ensino	Alunos Incl.- Braille	O Serviço da Pedagoga Comunitária	Metas do ano letivo de 2015	Metas do ano letivo de 2015
Pessoas que coordenaram as reuniões	Diretora	Ass. Tec.- Pedag.	Rep. Da SEDUC de tecnologia do município	Assistente Tec.-Pedag.	Pedagoga Comunitária	Diretora	Assistente Tec.-Pedag.
Espaços em que as reuniões se desenvolveram	Sala dos Professores	Sala de Informática	Sala de Informática	Sala de Informática	Sala de Informática	Sala dos Professores	Sala dos Professores
Participantes que se ausentaram das reuniões	Assistente Tec.-Pedag.	Diretora	Pedagoga Comunit. / Diretora	Pedagoga Comunit. / Diretora	Diretora	Pedagoga Comunitária	Pedagoga Comunitária
Interação dos professores	Baixa	Baixa	Alta	Média	Baixa	Alta	Baixa
Duração das HTPC's	1hr	1hr	1hr	2hrs	1hr	2hrs	1hr
Anos em que os professores lecionam	4º e 5º anos do E.F. I	4º e 5º anos do E.F. I	4º e 5º anos do E.F. I	2º e 3º anos do E.F. I	4º e 5º anos do E.F. I	1º ano do E.F. I	4º e 5º anos do E.F. I
Horário em que as HTPC's se desenvolvem no ambiente escolar	11h - 12h	11h - 12h	11h - 12h	19h - 21h	11h - 12h	09h - 11h	11h - 12h
Período em os professores lecionam	Matutino	Matutino	Matutino	Vespertino	Matutino	Matutino	Matutino

Fonte: Elaboração própria.

Ao construir a tabela acima, levou-se em conta a questão-problema; o objetivo geral e dois objetivos específicos que são:

- Estudar/participar da Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo no contexto escolar (objetivo específico).
- Compreender as possibilidades formativas da HTPC de uma escola pública da Baixada Santista, no contexto institucional (objetivo específico).
- Compreender como as possibilidades formativas se constituem nas HTPC's em uma escola pública da Baixada Santista, tendo como sujeito de pesquisa os professores polivalentes dos anos iniciais do Ensino Fundamental I (objetivo geral).
- Quais são as possibilidades formativas desenvolvidas na HTPC de uma escola pública da Baixada Santista? (questão-problema).

Ao Participar das HTPC's, durante o período de dois meses, contabilizando sete observações, pude compreender que existem possibilidades formativas nas HTPC's, de uma escola pública, do Município da Praia Grande. Nesse espaço e tempo destinados aos professores polivalentes do Ensino Fundamental I, a Equipe Pedagógica aborda temáticas relevantes, como por exemplo, a elaboração do Projeto Político Pedagógico da Unidade Municipal Escolar.

A Lei Complementar nº592/2011 da seção II, do artigo 32, do Município de Praia Grande prevê que a Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo é um período remunerado que se destina às reuniões pedagógicas; aperfeiçoamento profissional e serve de espaço/tempo ao atendimento de alunos e pais. A Lei também designa que esse espaço/tempo das HTPC's seja cumprido na Unidade Escolar ou em outro local determinado pela Secretaria de Educação do município.

A Lei também salienta que os professores deverão cumprir, por semana, duas horas de Trabalho Pedagógico Coletivo, porém se houver a necessidade de estender esse horário pela Unidade Escolar não ocorrerá acréscimo no salário e, também, não contará como hora extra.

No decreto nº 5011 do dia 07 de novembro de 2011, regulamenta o disposto do art. 32 da Lei Complementar nº592 de 27 de junho de 2011, referente à Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo dos docentes nas escolas da rede municipal de ensino.

No artigo 3º desse decreto foi descrito que a Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) é de responsabilidade compartilhada da Direção da Unidade Escolar; da Assistente de Direção e do Assistente Técnico- Pedagógico, devendo ser elaborada; realizada e registrada em

conjunto, podendo, também, contar com a participação do Pedagogo Comunitário e do Supervisor da Unidade Escolar<sup>40</sup>. Esses responsáveis<sup>41</sup> devem assegurar que o HTPC da Unidade Escolar conte com a participação de todos os professores em exercício da escola; assegurar o caráter coletivo dos trabalhos nesse espaço/tempo e assegurar que as atividades desenvolvidas serão dinâmicas, contextualizadas e significativas, além de prazerosas.

As HTPC's devem apresentar uma pauta prévia e ser, posteriormente, registrada em uma ata específica, conforme o decreto nº 5011/2011. Já no artigo nº 4 deste mesmo decreto são especificadas as atividades que devem constituir esse espaço/ tempo, são elas:

1. Palestras ou oficinas na área de educação, com vistas à prática cotidiana escolar. Se ocorrer fora da Unidade Escolar e do horário de aula, haverá o repasse por parte do participante e também uma certificação devida e autorizada pelo Diretor da escola.
2. Palestras ou oficinas na área de educação voltada para a prática pedagógica, envolvendo todos os professores do período organizado pela Unidade Escolar ou pela Secretaria de Educação.
3. As HTPC's devem favorecer os estudos e discussões coletivas que permeiem situações de trabalhos pedagógicos escolares, envolvendo a Equipe Técnica e os Professores.
4. Estudo; análise e discussões de dados/casos de diferentes resultados, para ajudar outros professores de forma coletiva. Além de divulgar os avanços e estratégias bem sucedidas para o grupo, bem como, também, identificar as dificuldades a serem superadas propondo uma otimização dos resultados.
5. Elaboração; reformulação e implementação da Proposta Política Pedagógica da Unidade Escolar e de projetos específicos que a permeiem, fortalecendo a Unidade Municipal Escolar como sendo uma instância privilegiada.

---

<sup>40</sup> O cargo de Supervisão da Unidade Escolar Roberto Mario Santini é de responsabilidade do Município da Praia Grande. De acordo com o último decreto nº 5011 do dia 07 de novembro de 2011, regulamenta o disposto do art. 32 da Lei Complementar nº 592 de 27 de junho de 2011, o Supervisor Escolar precisa ter Licenciatura Plena em Pedagogia com habilitação específica em Supervisão Escolar, ter três anos de efetivo exercício docente no Magistério Público Municipal de Praia Grande e três anos na função de Diretor de Unidade Escolar na Rede Municipal de Ensino. Contudo, não é especificado na Lei Complementar nº 592 de 27 de junho de 2011, as atribuições que o Supervisor Escolar deve desempenhar em seu ofício no cargo. Também não foi especificado no Projeto Político Pedagógico da Unidade Escolar, anexado ao final da pesquisa, a função desse profissional.

<sup>41</sup> De acordo com o site oficial do Município da Praia Grande, foi realizado no ano de 2010, o 1º Encontro Municipal de Supervisão Escolar da Região Metropolitana da Baixada Santista. O encontro teve como objetivo discutir a importância dos supervisores escolares para a melhoria da educação. O evento contou com palestras, peça teatral e momento para troca de experiências entre os supervisores, além de apresentações culturais com alunos do Super Escola Cultural, vinculados à Coordenadoria de Esporte, Cultura e Complementação Educacional de Praia Grande. Para maiores informações consultar: [www.praiagrande.sp.gov.br](http://www.praiagrande.sp.gov.br).

6. Reformulação e adequações de metas/ações (curto; médio e em longo prazo), articulando os diversos segmentos da escola visando à construção do trabalho pedagógico.
7. Estudos; análise e organização dos mecanismos de acompanhamento e avaliação dos professores para com os alunos.
8. Planejamento; replanejamento e avaliação das atividades para atender as Diretrizes Curriculares Nacionais.
9. Grupos de estudos que articulem ações educacionais; a reflexão sobre a prática e que favoreça o intercâmbio de experiências promovendo o aperfeiçoamento individual e coletivo dos professores.

Mediante a lei complementar nº592/2011 e o decreto nº 5011/2011, do Município de Praia Grande, pode-se observar que não é descrita a palavra formação, porém estudo para ser desenvolvido nesse espaço/tempo chamado de HTPC. Também é possível observar a descrição de oficinas e palestras como promotores desse momento de estudo.

A partir dos subitens desenvolvidos neste capítulo, descreverei no próximo a interpretação dos dados, baseando-me em na tentativa de analisar, ainda mais, as possibilidades formativas desenvolvidas nas HTPC's, como espaço/tempo de formação contínua docente.

## **2.6 Do empírico ao interpretativo**

Ler significa reler e compreender, interpretar. Cada um lê com os olhos que tem. E interpreta a partir de onde os pés pisam. Todo ponto de vista é a vista de um ponto. Para entender como alguém lê, é necessário saber como são seus olhos e qual é a sua visão de mundo. Isso faz da leitura sempre uma releitura. [...] Sendo assim, fica evidente que cada leitor é co-autor. Porque cada um lê e relê com os olhos que tem. Porque compreende e interpreta do mundo que habita. (LEONARDO BOFF, 1997).

De acordo com o autor, cada sujeito interpreta algo conforme seu olhar no mundo. Cada sujeito tem uma história de vida singular, onde perpassa por situações e problemas únicos. É a partir de cada contexto onde o sujeito vive que seus olhos se moldam, notando detalhes que somente ele compreende. Mediante onde meus pés trilharam e por onde meu olhar se resvalou, interpretei os dados da presente pesquisa. Porém, é necessário, logo de início, lembrar que adentrei em um mundo novo, pois o cotidiano da escola pública, para mim, era algo inusitado.

Familiarizar-me com as necessidades dessa nova realidade foi um tanto quanto desafiador, e ao mesmo tempo instigante. Ao contrário de muitas pesquisas realizadas em torno da área educacional, não precisei me distanciar do meu objeto de estudo, ao contrário, necessitei submergir com o local de trabalho, com os sujeitos, com os quais nunca tive contato, com a rotina do local, entre outros.

Penso que o desafio maior para a pesquisa foi desenvolvê-la em apenas dois meses, afinal como não era membro efetivo do quadro de professores do município da Praia Grande, a Secretaria de Educação estabeleceu um limite de tempo máximo para a coleta dos dados da presente pesquisa.

A rigorosidade do processo crítico foi o norteador que me permitiu analisar os dados, com impessoalidade e neutralidade, a fim de obter com eles o olhar para as possibilidades formativas que são desenvolvidas na HTPC de uma escola pública da Baixada Santista.

- **LIMITES E POSSIBILIDADES DAS HTPC's**

As observações oferecem uma grande quantidade de dados, e quando se quer codificar ou classificar de uma forma sistemática, dificuldades aparecem. O observador vê-se com centenas e mesmo milhares de páginas de registro descrevendo o que aconteceu no dia-a-dia, mas que não são passíveis de sistematizar e categorizar de forma a permitirem conclusões relacionadas às hipóteses do seu estudo. (VIANNA, 2003, p.39).

Conforme Vianna (2003), a técnica da observação nos proporciona uma grande quantidade de dados, contudo objetivando a organização dos elementos de uma forma sistemática, a pesquisa se baseou em Bogdan e Biklen (1994) para uma análise no campo da pesquisa qualitativa onde a pesquisadora deve-se preocupar desde a recolha dos dados até sua efetiva interpretação.

Mediante tal complexidade, as fichas de observações contaram com uma estrutura rígida de recolha dos dados. Como evidenciou-se no subitem 2.5 deste capítulo, a estrutura contou com: (i) informações do grupo; (ii) atividades desenvolvidas pelos professores polivalentes; (iii) descrição do andamento das HTPC's; (iv) material pedagógico oferecido aos professores polivalentes; (v) observações da pesquisadora e; (vi) frases dos professores ditas nas reuniões.

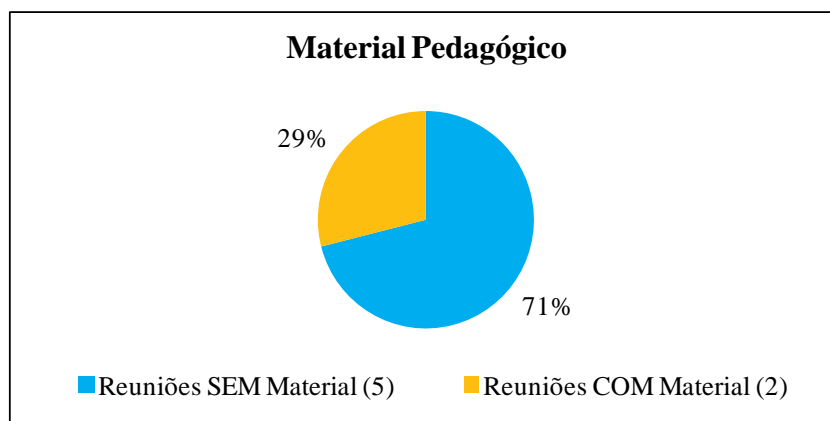
A partir dessa estrutura, os dados se apresentaram à luz da interpretação de forma mais organizada. De acordo com Bogdan e Biklen (1994) algumas sugestões podem ser de extrema valia, para os pesquisadores que almejam uma sistematização na pesquisa qualitativa, são elas:



1. Não tenha medo de especular (p.218): a falta de confiança que o pesquisador/investigador geralmente tem na sua primeira tentativa de investigação os torna extremamente cauteloso à elaboração de ideias. Bogdan e Biklen (1994) citam Barney Glaser, como um personagem determinante do processo da análise qualitativa. O autor citado sugere que a maior contribuição para a ciência do comportamento humano advém das boas ideias. “Os resultados são rapidamente esquecidos, mas as ideias permanecem.” (BOGDAN e BIKLEN apud GLASER, 1994, p.218).
2. A abertura a novas ideias (p.219): as ideias e a compreensão irão surgir regularmente à medida que realiza a sua investigação. Se debruçar sobre as ideias cria uma energia necessária ao arejamento dessas mesmas ideias. Expor as ideias a terceiros poderá ajudar na interpretação, porém a análise dos dados precisa de tempo quando está sozinho com o seu computador.
3. À medida que revê os seus dados, os assinale (p.219): escreva as ideias nas margens das suas notas de campo. Circunde palavras-chave e frases que os sujeitos utilizam. Para os autores, os dados devem ter um ar ousado.

A estrutura das fichas, de acordo com as observações realizadas, revelaram pontos significativos sobre o espaço/tempo de formação contínua docente em serviço, como se pode ver a seguir.

Gráfico 10: Material pedagógico



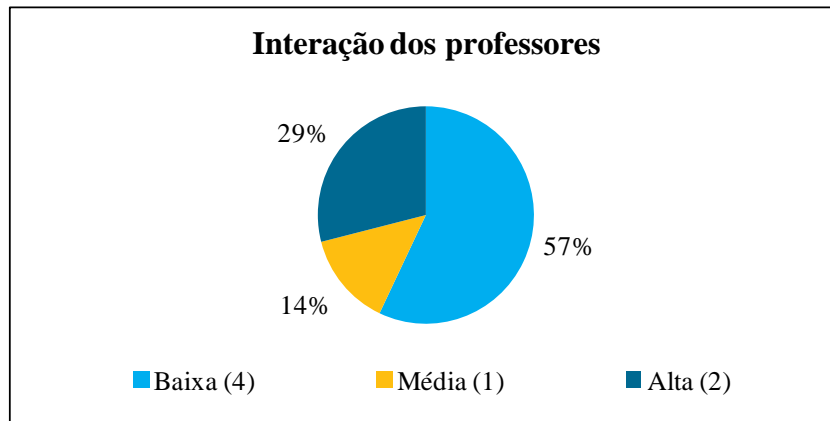
Fonte: Elaboração própria.

Conforme o Gráfico 10, somente 29% das HTPC's apresentaram material pedagógico aos professores polivalentes. De acordo com a Equipe Técnica-Pedagógica a Secretaria do Município

não tem verba suficiente para custear materiais impressos a todos os professores da rede, por essa razão, os disponibiliza através dos e-mails.

Outro dado interessante foi em relação à interação dos professores polivalentes nas reuniões semanais, como se pode observar no gráfico a seguir.

Gráfico 11: Interação dos professores



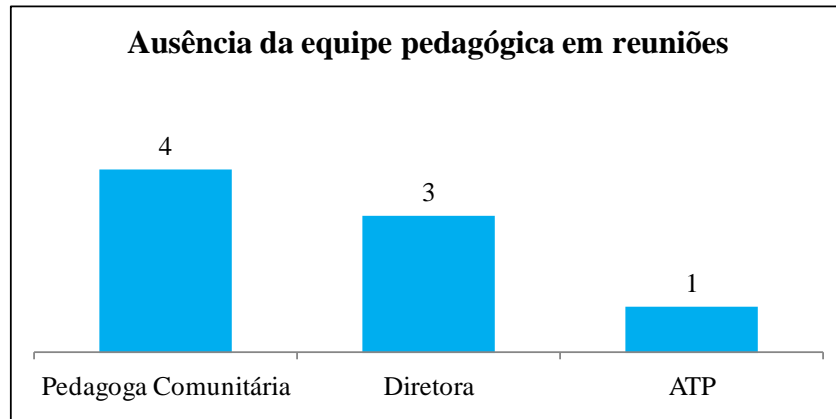
Fonte: Elaboração própria.

De acordo com o gráfico acima são 57% de interação baixa nas reuniões das HTPC's; já 29% são de interação alta e; 14% são de interação média. De acordo Sacristán (2000); Pimenta (2002) e Fusari (1997), os professores precisam de condições de trabalho, mínimas e aceitáveis, para que possa usufruir do processo de formação contínua docente.

Os professores polivalentes andam extremamente esgotados, fisicamente e psicologicamente, devido às condições de trabalho e a complexidade do trabalho docente. De acordo com Fusari (2015), uma estratégia para melhorar essas condições seria uma luta política a favor de escolas de tempo integral, tanto para o aluno quanto para o docente. A jornada desejada seria: (i) 1/3 com os alunos; (ii) 1/3 com seus pares, aprendendo a trabalhar em equipe, rompendo o individualismo e; (iii) 1/3 consigo mesmo, planejando; pesquisando; estudando; criando aulas interessantes/ desafiadoras; entre outras.

Observou-se, também, a ausência da Equipe Técnica-Pedagógica em algumas HTPC's, como pode-se ver no gráfico a seguir.

Gráfico 12: Ausência da equipe pedagógica em reuniões



Fonte: Elaboração própria.

Como se pode observar, a Pedagoga Comunitária não participou de quatro reuniões, das setes HTPC's que participei; já a Diretora não participou de três HTPC's e a Assistente Técnica-Pedagógica não participou de uma, das setes reuniões observadas.

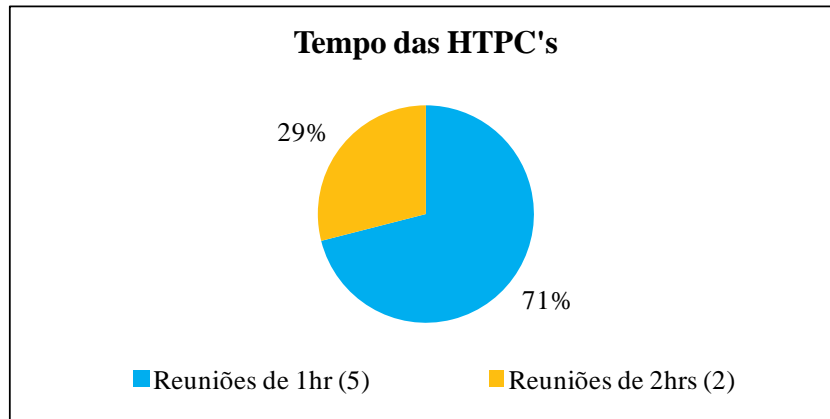
A causa das ausências dos participantes da Equipe Técnica-Pedagógica é em detrimento da rede municipal não ter profissionais suficientes para todas as Unidades de Ensino, assim a Pedagoga Comunitária e a ATP atendem duas escolas do Município da Praia Grande.

Com esse acúmulo de trabalho, a formação contínua docente em serviço acaba por ser prejudicada. A Equipe Técnica-Pedagógica precisa de condições de trabalho para que possam pesquisar; planejar e; dialogar entre si, com o intuito de oferecer uma formação contínua de qualidade, ajudando os professores polivalentes a (re) estruturar suas práticas.

Em contrapartida, a Direção Pedagógica da Unidade Escolar precisou três vezes se ausentar das HTPC's, pois surgiram problemas em relação aos alunos da própria escola. Para os professores polivalentes da Unidade Escolar é comum algum participante da Equipe Técnica-Pedagógica se ausentar na Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo, devido à ocorrência de problemas internos.

Outro fator curioso que se apresentou na análise dos dados foi o tempo cronológico das HTPC's, como se pode observar a seguir.

Gráfico 13: Tempo das HTPC's



Fonte: Elaboração própria.

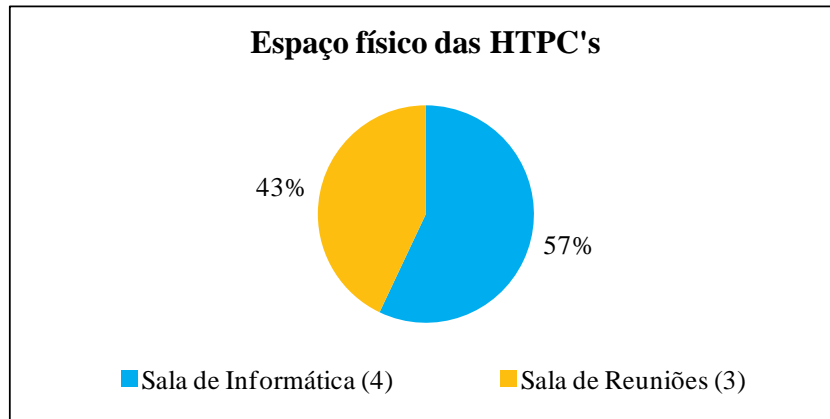
Como se pode observar acima, o gráfico aponta que 71% das reuniões têm o tempo cronológico destinado às HTPC's de, aproximadamente, sessenta minutos, contra 29% de tempo cronológico de, aproximadamente, cento e vinte minutos.

De acordo com a Equipe Técnica-Pedagógica da Unidade Escolar, as HTPC's que ocorrem no período matutino, tendem a ser mais produtivas, pois os professores polivalentes estão mais atentos e descansados do dia anterior.

O tempo cronológico das HTPC's, de acordo com a Equipe Técnica-Pedagógica, influencia na formação contínua docente em serviço. De acordo com a equipe, uma HTPC precisaria, no mínimo, de cento e vinte minutos para atingir todos os objetivos que são necessários a formação contínua desse professor polivalente, sendo realizada no período que antecede o seu respectivo horário de trabalho.

Outro fator que emergiu da análise dos dados foram os espaços físicos destinados às reuniões pedagógicas, como se pode ver no gráfico a seguir.

Gráfico 14: Espaço físico das HTPC's



Fonte: Elaboração própria.

Acima, pode-se visualizar que 57% das HTPC's se desenvolveram nas salas de reuniões dos professores polivalentes e 43% aconteceram na sala de informática da Unidade Escolar. A diferença é pouca entre uma e outra, pois a Equipe Técnica-Pedagógica preconiza entre as HTPC's a mudança dos espaços físicos, no intuito de fornecer formações contínuas mais dinâmicas e instigantes aos professores polivalentes.

Até este momento, pode-se destacar *três limites* que dificultam a realização da HTPC como espaço/tempo de formação contínua em serviço, de acordo com a análise dos dados, são elas: (i) o tempo cronológico destinado à sua realização; (ii) a ausência da Equipe Técnica-Pedagógica e; (iii) a interação dos professores polivalentes nas HTPC's.

Mediante o levantamento da análise dos dados referente à estrutura das fichas de observações, permearei através de Vianna (2003) as ocorrências-chave ou palavras-chave, que foram agrupadas das falas dos professores polivalentes e da equipe pedagógica<sup>42</sup>.

<sup>42</sup> As falas dos professores polivalentes e da Equipe Técnica-Pedagógica, se encontram nos apêndices desta pesquisa. Para uma melhor visualização dos dados, foram elaboradas categorias, conforme Vianna (2003) palavras-chave, que auxiliam no processo da análise dos dados.

Quadro 1: Palavras-chave dos Professores Polivalentes e da Equipe Técnico-Pedagógica, Período Matutino

<i>Palavras-chave dos Professores Polivalentes e da Equipe Técnica Pedagógica</i>	
<i>Período Matutino- Observações 1/2/3/5/7</i>	
<i>I. Falta de formação na área tecnológica. II. Sobrecarga de trabalho. III. Burocracia do município. IV. Sobrecarga de trabalho. V. Dificuldade de entendimento sobre o Portfólio e Metas. VI. Dificuldade de aprendizagem dos alunos.</i>	<i>P1</i>
<i>I. Entusiasmada com o Projeto do município. II. Resistente às tarefas que são impostas nas HTPI's.</i>	<i>P2</i>
<i>I. Sobrecarga de trabalho.</i>	<i>P3</i>
<i>I. Resistente com a fala da P3 em relação à sobrecarga de trabalho.</i>	<i>P4</i>
<i>I. Indisciplina dos alunos. II. Resistente às tarefas que são impostas nas HTPI's.</i>	<i>P5</i>
<i>I. Não há dificuldades.</i>	<i>P6</i>
<i>I. Falta de formação na área tecnológica.</i>	<i>P7</i>
<i>I. Falta de formação na área tecnológica.</i>	<i>P8</i>
<i>I. Sobrecarga de trabalho.</i>	<i>P9</i>
<i>I. Resistente às tarefas que são impostas nas HTPI's. II. Falta de formação na área tecnológica.</i>	<i>P10</i>
<i>I. Burocracia do município.</i>	<i>P11</i>
<i>I. Valorização da prática. II. Dificuldade de aprendizagem dos alunos. III. Dificuldade de entendimento do PPP. IV. Repetição de conteúdos.</i>	<i>P12</i>
<i>I. Dificuldade de aprendizagem dos alunos. II. Dificuldade de entendimento sobre o Portfólio.</i>	<i>P13</i>
<i>I. Indisciplina dos alunos</i>	<i>PC</i>
<i>I. Solução a resistência às tarefas que são impostas nas HTPI's.</i>	

*II. Avaliações podendo ser elaboradas pelo sistema que está sendo implantado pela SEDUC.*  
*III. Replanejamento do PPP / Argumentação em relação à dificuldade de aprendizagem dos alunos.*  
*IV. A necessidade da ATP estar em período integral em uma escola/ Argumentação em relação à repetição de conteúdos.*

ATP

*I. Intencionalidade pedagógica.*

*(Representante do sistema educacional-SEDUC)*

*I. Capacitar os professores nas HTPC's em relação ao uso das novas tecnologias/ Burocracia do município/Argumentação em relação à indisciplina dos alunos/ O uso de Smartphones na escola/ Problemas com as redes sociais/ Capacitar os professores em HTPC em relação ao uso das novas tecnologias/ Instruções aos professores/ Indisciplina dos alunos/ Requisitou que os professores tivessem mais autonomia.*

*II. Readequação dos conteúdos em relação à dificuldade de aprendizagem dos alunos/ Ressaltou a importância do Portfólio e do Material de Apoio/ Ressaltou a nova proposta da Secretaria de Educação para solucionar a repetição dos conteúdos das disciplinas de Ciências; História e Geografia.*

D

Fonte: Elaboração própria.

Nas palavras-chave dos professores e da Equipe Pedagógica do período matutino pode-se notar a sobrecarga do trabalho docente (P1, P3, P4, P9); a indisciplina dos alunos (P5, PC, D); dificuldade de aprendizagem dos alunos (P1, P12, P13, ATP, D) e resistência às tarefas que são impostas nas HTPI's (P2, P5, P10, ATP) norteiam as falas desses profissionais que permeiam as reuniões de trabalho pedagógico coletivo, dessa unidade municipal escolar.

Pode-se observar, também, a valorização da prática (P12), conforme Imbernón (2009) a formação deve aproximar-se da escola e partir das situações problemáticas que dela se desenrolam, contudo não é o que de fato acontece, por isso, acaba-se por dissociar a teoria da prática, conforme aponta Ghedin (2002). Todavia “quando isso acontece, o conhecimento e seu processo são enormemente tolhidos e dificultados. Perceber a teoria e a prática como dois lados de um mesmo objeto é imprescindível para se compreender o processo [...] de conhecimento”. (GHEDIN, 2002, p.133).

Outro fator apresentado pelos professores foi à resistência às tarefas que são impostas nas HTPI's (P2, P5, P10, ATP), conforme Nóvoa (1999) a resistência dos professores perante as mudanças nas práticas relaciona-se à deslegitimação dos docentes enquanto produtores de saberes, abrindo espaço para que teóricos da educação ditarem as regras nesse campo. Talvez, para o autor, esta seja a gênese da resistência a importantes mudanças das/nas práticas.

Em relação à sobrecarga do trabalho docente (P1, P3, P4, P9), de acordo com Sacristán (2002) não há como converter os professores em profissionais reflexivos, pessoas que refletem sobre/na prática, pois na verdade, o professor que trabalha não é o que reflete “[...] porque não tem tempo, não tem recursos, até porque, para sua saúde mental, é melhor que não reflita muito...” (SACRISTÁN, 2000, p.82).

Já a fala dos professores que apontou para dificuldade de aprendizagem dos alunos (P1, P12, P13, ATP, D) e a indisciplina dos alunos (P5, PC, D), pode-se triangular com os conceitos trazidos por Fusari (1997) ao descrever que o fio condutor do trabalho de formação contínua é a prática, a práxis e a experiência docente, em permanente processo de transformação. Mediante isso, a Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo é um espaço e tempo que propicia aos docentes uma formação contínua em detrimento da complexidade que o cotidiano se apresenta, assim, é um momento para apresentar as dificuldades encontradas e superá-las com estratégias que são eleitas pelo coletivo.

Porém, em nenhuma HTPC do período matutino, vespertino e intermediário foram permeadas as temáticas que os professores evidenciaram, como por exemplo, uma HTPC que propicie a formação em tecnologias; em dificuldades de aprendizagens dos alunos; indisciplina dos alunos; entre outros. Como se pode notar no quadro abaixo.

Quadro 2: Temáticas que circundaram as HTPC's

Temáticas que circundaram as HTPC's						
Observação	Observação	Observação	Observação	Observação	Observação	Observação
1	2	3	4	5	6	7
Assuntos burocráticos	Reestruturação do PPP	Inserção de uma plataforma de ensino	Alunos Inclusivos- Braille	O serviço da Pedagoga Comunitária	Metas do ano letivo de 2015	Metas do ano letivo de 2015

Fonte: Elaboração própria.

Conforme o decreto nº 5011/2011, do município de Praia Grande, no artigo nº 4 são especificadas as atividades que devem constituir o espaço/tempo das HTPC's, e como se pode verificar no quadro acima, e nos apêndices 1 ao 7, se cumprem: (i) as atividades relacionadas à elaboração; reformulação e implementação da Proposta Política Pedagógica da Unidade Escolar e



de projetos específicos que a permeiam, fortalecendo a Unidade Municipal Escolar como sendo uma instância privilegiada; (ii) a reformulação e adequações das metas/ações (curto; médio e a longo prazo), que se articulam aos diversos segmentos da escola visando à construção do trabalho pedagógico; (iii) Estudos; análise e organização dos mecanismos de acompanhamento e avaliação dos professores para com os alunos; (iv) planejamento; replanejamento e avaliação das atividades para atender as Diretrizes Curriculares Nacionais; e (v) o estudo; análise e discussões de dados/casos de diferentes resultados, trazidos pela Pedagoga Comunitária, para ajudar outros professores de forma coletiva, além de divulgar os avanços e estratégias bem sucedidas para o grupo, bem como, também, identificar as dificuldades a serem superadas propondo uma otimização dos resultados

Contudo, durante os dois meses de permanência no município, houveram alguns **limites** que dificultaram o desenvolvimento das HTPC's, onde não se presenciou: (i) as **HTPC's como espaço que favorece os estudos** e discussões coletivas que permeiem situações de trabalhos pedagógicos escolares, envolvendo a Equipe Técnica e os professores; (ii) **grupos de estudos** que articulem ações educacionais; a reflexão sobre a prática e que favoreça o intercâmbio de experiências promovendo o aperfeiçoamento individual e coletivo dos professores.

Portanto, se observou que as HTPC's são direcionadas à necessidades mais práticas, do que teóricas. Práticas no sentido de atender as necessidades advindas da Secretaria de Educação do Município, como também das Diretrizes Curriculares Nacionais e dos Parâmetros Curriculares Nacionais.

De acordo com Meneguim (2005) e Mendes (2011) o tempo das HTPC's se torna restrito para atender todas as necessidades que os professores carecem. No Município da Praia Grande, as HTPC's tem duração de 120 minutos, podendo ser subdivididas conforme a demanda da Equipe Técnica Pedagógica da Unidade Escolar.

Contudo observou-se na pesquisa que uma formação em serviço dentro do ambiente escolar que valorize o espaço/tempo da reflexão coletiva se torna insuficiente devido ao tempo cronológico. Ficou identificado que o tempo destinado à elas fragmenta a pauta, principalmente quando a esse tempo agrega-se temáticas a cerca de questões burocráticas que, mesmo sendo importantes/necessárias, poderiam ser tratadas em outro momento, não desviando o verdadeiro objetivo da HTPC.

A partir disso, o questionamento que surge é: a HTPC é formativa, porém que formação se espera que realize-se nas HTPC's? De acordo com os dados, a HTPC é um espaço formativo para a Secretaria de Educação do Município da Praia Grande, pois atende (a maioria) das especificidades descritas no Decreto nº 5011/2011. Contudo de acordo com Fusari (1997); Pimenta (2002); Meneguim (2005) e Mendes (2011) falta o cerne desse espaço/tempo, que é a formação, na íntegra, onde a troca de experiências alavanquem mudanças na prática do professor, mudanças estas percebidas tanto na parte profissional quanto na pessoal.

Também foi observado durante os dois meses na Unidade Escolar do Município de Praia Grande, conforme o Decreto nº 5011/2011, algumas atividades em relação: (i) a palestras ou oficinas na área de educação, com vistas à prática cotidiana escolar. Havendo a certificação devida e autorizada pelo Diretor da escola; e (ii) palestras ou oficinas na área de educação voltada para a prática pedagógica, envolvendo todos os professores do período organizado pela Unidade Escolar ou pela Secretaria de Educação.

Contudo, algumas oficinas oferecidas pela Secretaria de Educação da Praia Grande ocorriam no período noturno, com isso os professores teriam o abono em horas nas HTPC's, podendo ter um falta justificada durante o mês. Porém o fato interessante que ocorreu em relação a isso foi à falta de autonomia dos professores em relação à formação contínua docente em serviço.

De acordo com a Equipe Pedagógica da Unidade Escolar, os docentes que se ausentam das HTPC's, seja por abonos ou por qualquer outra eventualidade, não costumam verificar o que ocorreu nas HTPC's em sua ausência. Para a Equipe Pedagógica isso atrasa o andamento das atividades, porém os docentes não se manifestaram em relação à isso.

No próximo quadro será exposto as palavras-chave referente à fala dos professores e da Equipe Técnica-Pedagógica que circundaram a HTPC do período intermediário de uma escola pública da Baixada Santista.

Quadro 3: Palavras-chave dos Professores Polivalentes e da Equipe Técnica-Pedagógica – Período Intermediário

<i>Palavras-chave dos Professores Polivalentes e da Equipe Técnica Pedagógica</i>	
<b>Período Intermediário- Observação 6</b>	
<p><i>I. Dificuldades encontradas no primeiro ano do Ensino Fundamental I.</i>  <i>II. Medo da comunidade onde a escola está inserida.</i>  <i>III. Falta de segurança.</i>  <i>IV. Medo da comunidade onde a escola está inserida.</i>  <i>V. Falta de segurança.</i>  <i>VI. Medo da comunidade onde a escola está inserida.</i></p>	<i>P1</i>
<p><i>I. Dificuldades encontradas no primeiro ano do Ensino Fundamental I.</i></p>	<i>P2</i>
<p><i>I. Ressaltou a importância do PPP e suas especificidades que abrangem a comunidade local.</i>  <i>II. Falta de segurança.</i>  <i>III. A necessidade de qualificar e educar.</i>  <i>IV. Realidade das escolas públicas e a noção de segurança.</i>  <i>V. A formação universitária deficitária em comparação com a prática diária docente.</i></p>	<i>P3</i>
<p><i>I. Ressaltou a importância do PPP e suas especificidades que abrangem a comunidade local.</i>  <i>II. Falta de segurança.</i></p>	<i>P4</i>
<p><i>I. Falta de segurança.</i></p>	<i>P5</i>
<p><i>I. Falta de segurança.</i></p>	<i>ATP</i>
<p><i>I. Ressaltou a importância das metas.</i>  <i>II. Ressaltou a importância do PPP e suas especificidades que abrangem a comunidade local.</i>  <i>III. Ressaltou a importância da Pedagoga Comunitária.</i>  <i>IV. Reestruturação do PPP em vistas a atender as novas gerações, que utilizam as redes sociais como meio de comunicação.</i>  <i>V. Falta de segurança.</i>  <i>VI. Falta de segurança.</i>  <i>VII. Falta de segurança/ medo da comunidade onde a escola está inserida.</i>  <i>VIII. Falta de segurança/medo da comunidade onde a escola está inserida/descaso das autoridades.</i></p>	<i>D</i>

Fonte: Elaboração própria.

Observa-se nas palavras-chave dos professores da HTPC, do período intermediário, de uma escola pública da Baixada Santista a falta de segurança (P1, P3, P4, P5, ATP, D) que a escola sofre, devido ao entorno ser excessivamente perigoso, ocorrendo vários assaltos com os

professores; com a Equipe Pedagógica; com os alunos; com os responsáveis dos alunos e com todos que permeiam a Unidade Escolar.

Para Pimenta (2002) reformular os currículos para uma melhor formação de professores, onde sejam reflexivos e pesquisadores, deve-se levar em conta às condições de exercício de uma prática profissional reflexiva, que sejam, principalmente, desenvolvidas nos próprios ambientes educacionais. A partir disso, deve entrar em pauta de discussões questões organizacionais; o Projeto Político Pedagógico que atenda especificidades da comunidade local (P3, P4, D); a importância do trabalho coletivo (HTPC); questões referentes à autonomia dos professores (D/período matutino); das complexas necessidades que são colocadas às escolas e aos professores pela sociedade contemporânea das novas tecnologias da informação e do conhecimento (D); da violência (P1, P3, P4, P5, ATP, D); entre outras questões. “Num contexto de reformas curriculares [...] a formação de professores deve formar profissionais capazes de ensinar em situações singulares, instáveis, incertas, carregada de conflitos e dilemas” (PIMENTA, 2002, p.20-21).

Pode-se observar, também, a formação universitária deficitária em comparação com a prática diária docente (P3). Conforme Pimenta (2002) o aligeiramento do ensino universitário iniciou-se em meandros dos anos de 1970, ampliando quantitativamente as vagas nos cursos de formação, transformando as universidades em empresas e baixando o nível cultural dos cursos em detrimento da quantidade e não mais da qualidade do ensino.

Pimenta (2002) alertou, também, para a desqualificação e a falta de incentivos para o desenvolvimento de pesquisas em torno da temática de formação docente, que poderiam ser desenvolvidas nos centros universitários, utilizando as escolas públicas brasileiras como laboratórios para se desenvolver melhores práticas educacionais, além de gerar conhecimento que transformassem as políticas de formação e de desenvolvimento profissional dos professores, elevando o nível das escolas e dos sistemas de ensino. “No contexto dessas políticas importa menos a democratização e o acesso ao conhecimento [...] e mais efetivar a expansão quantitativa da escolaridade, mesmo que seus resultados sejam de uma qualidade empobrecida.” (PIMENTA, 2002, p.41).

No próximo quadro será exposto as palavras-chave referente à fala dos professores e da Equipe Técnica Pedagógica que circundaram a HTPC, do período vespertino, de uma escola pública da Baixada Santista.

Quadro 4: Palavras-chave dos Professores Polivalentes e da Equipe Técnica-Pedagógica – Período Vespertino

<i>Palavras-chave dos Professores Polivalentes e da Equipe Técnica Pedagógica</i>
<i>Período Vespertino- Observação 4</i>
<i>I. Dificuldades encontradas com alunos de inclusão.</i> <i>P1</i>
<i>I. Dificuldades encontradas com alunos de inclusão.</i> <i>P2</i>
<i>I. Informações relevantes de ensino/aprendizagem de alunos com inclusão.</i> <i>II. Informações relevantes de ensino/aprendizagem de alunos com inclusão.</i> <i>III. Informações relevantes de ensino/aprendizagem de alunos com inclusão.</i> <i>IV. Sobrecarga de trabalho.</i> <i>V. Sobrecarga de trabalho/a importância das HTPC's serem um espaço de formação contínua.</i> <i>VI. A importância das ATP's para as HTPC's.</i> <i>VII. Formação contínua para as ATP's.</i> <i>VIII. Escola modelo.</i> <i>IX. Escola modelo.</i>  <i>ATP</i>

Fonte: Elaboração própria.

Observa-se nas palavras-chave dos professores da HTPC, do período vespertino, de uma escola pública da Baixada Santista a importância das HTPC's serem um espaço de formação contínua (ATP). Conforme Fusari (1997) a formação contínua é exatamente ao contrário da inicial, sendo infinita enquanto possibilidade de crescimento pessoal e profissional do educador. Para o autor, a formação contínua é o espaço e tempo de formação profissional no próprio local de trabalho e a partir dele.

Evidenciou-se, também, a sobrecarga de trabalho (ATP) e dificuldades encontradas com alunos de inclusão (P1, P2, ATP). Mediante Fusari (1997) para que a formação contínua ocorra nas escolas básicas é preciso que sejam mantidas algumas condições existentes e outras ampliadas. “A estrutura da carreira, a forma de contrato, a jornada de trabalho, a estrutura e gestão escolar podem facilitar ou dificultar a implantação e/ou implementação de projetos de formação contínua.” (FUSARI, 1997, p.167).

Para o autor, os professores da educação básica deveriam ser contratados para uma jornada de trabalho onde teriam que atuar na docência, ministrando suas aulas, como também em atividades pedagógico-administrativas e em atividades de formação contínua em serviço, na própria escola (antigamente denominadas como horas-atividades pedagógicas e atualmente nomeadas como Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo) e fora dela também.

A partir disso, a escola teria, conforme o autor, um diagnóstico de suas necessidades reais, diversos e diferentes projetos em andamento, compilando um programa de formação contínua, contudo a participação do professor deveria ser de forma integral, tendo apenas um local de trabalho e conseqüentemente um salário digno para desempenhar tais funções.

E, por fim, pode-se observar a importância da formação contínua para as ATP's (ATP), pois na maioria das HTPC's são os Assistentes Técnico-Pedagógicos que preparam as reuniões pedagógicas aos docentes. Entretanto, vale ressaltar, conforme Imbernón (2009) que “há muita formação e poucas mudanças. Talvez seja porque ainda predominem políticas e formadores que praticam com afinco e entusiasmo uma formação transmissora e uniforme, com um predomínio de uma teoria descontextualizada.” (IMBERNÓN, 2009, p.34).

Nada obstante, não é de fator determinante uma escola ser considerada modelo (ATP) perante a comunidade e para a SEDUC, se algumas condições existentes não se implementarem ou mudarem significativamente. Todavia é preciso analisar o conceito da palavra *modelo* para o Município da Praia Grande.

A escola é conhecida por todos do Município como um exemplo a ser seguido. É considerada referência em relação ao atendimento dos alunos Portadores de Necessidades Educacionais Especiais. A Unidade Escolar conta também com a Sala Multifuncional, que tem como objetivo atender alunos da própria escola e escolas da região (bairro).

O atendimento se caracteriza da seguinte forma: uma vez por semana, no mínimo, com duração de 60 minutos, os alunos são atendidos em grupos, e quando há necessidade são atendidos individualmente. Esta sala visa o desenvolvimento dos alunos, a fim de, facilitar e garantir o aprendizado.

No ano de 2013, a escola passar a ser o Polo para os alunos com surdez e deficiência auditiva. A escola conta com duas intérpretes de libras por período, onde auxiliam os alunos com surdez leve, que estão distribuídos nas diversas salas de aula. Já com os alunos com surdez profunda, o acompanhamento é diário, acompanhando o processo de ensino/aprendizagem desses alunos.

Em detrimento disso, anualmente há uma formação para todos da Unidade Escolar, onde o objetivo é conhecer a Língua de Sinais Brasileira, e que façam uso da mesma, nas mais variadas situações. A capacitação dos funcionários, professores e equipe será realizada com um curso

online, porém não foi dito se esta formação seria ofertada pela Secretaria de Educação do Município ou por outro órgão da prefeitura.

Já dentro do ambiente escolar, o corpo de professores a considera como referência, também, pois a cobrança é igualada a de uma escola particular, onde a Equipe Pedagógica é presente, a gestão é democrática e participativa, auxiliando o trabalho docente.

A arquitetura escolar é relativamente nova, pois foi inaugurada em 2008, atendendo hoje aproximadamente 672 alunos que permeiam o Ensino Fundamental I, não atendendo outros níveis educacionais.

Contudo, o conceito de modelo no século XXI pede mais, conforme Fusari (2015), Pereira (2015) e Franco (2015)<sup>43</sup>, as escolas públicas, sejam elas federais, estaduais ou municipais, deveriam funcionar em período integral, onde os docentes não trabalhassem de forma “horista”, sendo contratados para trabalhar em regime integral, com salários dignos, com formação contínua em serviço e fora dela, com inúmeros projetos em desenvolvimento, tudo em benefício da qualidade de ensino e sua universalização. Com essas condições básicas as escolas poderiam ser consideradas modelo<sup>44</sup>, tanto objetivando o aluno como os profissionais que nela pertençam.

A partir disso, as próximas tabelas trazem as possibilidades formativas desenvolvidas nas HTPC's, construídas conforme as falas dos professores polivalentes e da Equipe Técnica Pedagógica da Unidade Escolar de uma escola pública da Baixada Santista, de acordo com as observações realizadas nos períodos matutino, intermediário e vespertino.

Para uma melhor organização dos dados da pesquisa, foram elencadas *três categorias*<sup>45</sup> de *possibilidades formativas* que permeiam as HTPC's desta escola, são elas: (i) HTPC como

<sup>43</sup> Os autores Fusari (2015), Franco (2015) e Pereira (2015) em minha qualificação, no mês de agosto, do ano 2015, abordaram inúmeros itens pertinentes e relevantes para esta pesquisa. Com a permissão dos mesmos, trouxe algumas delas para enriquecer o corpo da análise de dados.

<sup>44</sup> Ao adotar a palavra modelo, levou-se em conta o conceito da palavra, que para o Minidicionário da Língua Portuguesa, de acordo com Bueno (1996), significa aquilo que serve de exemplo ou norma. Porém este conceito “modelo” não tem a intenção de remeter ao modelo de ensino escolástico, que a educação pública sofre desde o final do século XX, onde o professor é detentor de todo o conhecimento, tornando os alunos sujeitos à passividade, repetição e subordinação, num caminho contrário ao projeto político pedagógico da escola do século XXI. Este modelo defende a autonomia, o cooperativismo, a educação de qualidade para com seus alunos e condições de trabalho dignas aos seus professores.

<sup>45</sup> Conforme Bardin (2011), o tratamento dos resultados obtidos e sua respectiva interpretação permearam a categorização. Ela é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação e, em seguida, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com critérios previamente definidos. As categorias são rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos sob um título genérico, agrupamento esse efetuado em razão das características comuns destes elementos. O critério para categorizar pode ser semântico (categorias temáticas); sintático (verbos, adjetivos); léxico (classificação de palavras segundo o seu sentido) e; expressivo. Para esta pesquisa adotou-se a categorização semântica, agrupando temas semelhantes para uma mesma categoria.

espaço/tempo troca de conhecimento; (ii) HTPC como espaço/tempo de escuta; (iii) HTPC como espaço/tempo de formação.

- HTPC como espaço/tempo troca de conhecimento

A troca de conhecimentos/experiências como uma das possibilidades formativas constituintes das HTPC's é um elemento que permeia o terreno do trabalho coletivo, quando se objetiva discutir teoria e prática. A seguir na tabela, pode-se visualizar a troca de conhecimentos no espaço/tempo das HTPC's.

Tabela 5: HTPC como espaço/tempo troca de conhecimento

---

### **A HTPC COMO ESPAÇO/TEMPO TROCA DE CONHECIMENTO**

---

“Por favor, não se esqueçam de quando falarem sobre personagens, os descrevam a eles, por exemplo, tinha uma criança deficiente visual que tinha medo do Papai Noel. O motivo pelo qual a criança tinha medo era que a voz que ouvia sempre era de um homem e era grossa a sonoridade, então ela tinha medo. Vocês são os olhos deles, não se esqueçam.” (ATP)

---

“Nós ATP's somos bem unidas, sempre uma ajuda à outra. Uma ajuda à escola da outra. Sentimos falta de compartilhar ideias e projetos. Então nos ajudamos, em busca de uma coordenação melhor para as nossas escolas.” (ATP)

---

“Tem aluno alfabético e tem aluno que não sabe o próprio nome, não podemos colocar como meta à curto prazo garantir a escrita alfabética, se vamos colocar temos que cumprir e meus alunos, alguns ou quase a maioria, são bebês. No primeiro ano a parte mais difícil são eles se acostumarem com a rotina. Sentarem; prestarem atenção e começarem a ter uma rotina de estudos é o que desgasta mais.” (P1- Período Intermediário)

---

“No primeiro ano precisamos passar bem o conceito de multiplicação e divisão para que nos anos seguintes ele consiga desenvolver as operações da melhor forma, pois no primeiro ano temos que fazer com que eles saibam perfeitamente adição e subtração.” (P2-Período Intermediário)

---

Fonte: Elaboração própria.



A esse respeito, Fusari (1988) explicita que um programa de educação do educador que está em serviço exige uma equipe empenhada com a transformação da sociedade e da educação brasileira. Este compromisso resulta em uma competência no sentido de um *saber fazer bem*.

Portanto, o coletivo deve ser capaz de desenvolver, na formação em serviço, a reflexão sobre a ação, garantindo avanços na produção de vários saberes, como na ação pedagógica sobre eles. Contudo, Fusari (1988) afirma que o coletivo somente alcançará essa proposta quando o educador, enquanto indivíduo, tornar-se um estudioso daquilo que faz, questionando seu próprio trabalho, suas propostas e suas ideias, no intuito de colaborar positivamente no grupo.

Para Mendes (2011) a troca de conhecimentos dos professores nas HTP's não pode e nem deve centrar-se em um relato aleatório, desvinculado da realidade escolar e estacionado no senso comum, sem uma intencionalidade pedagógica. Esse troca somente passa a ter sentido quando reafirma; modifica ou transgride a prática do professor.

A partir desse momento entra em cena a importância da equipe pedagógica da unidade escolar, tendo como função constituir um espaço/tempo de formação contínua em serviço, ofertando bibliografias afins; (re) elaborando procedimentos; discutindo sequências didáticas; auxiliando nas dificuldades de ensino/aprendizagem dos professores em relação aos seus alunos; entre outros.

Para Meneguim (2005), a organização pedagógica da escola é de responsabilidade de todos, porém as condições e os meios são de competência da Direção e do Coordenador, sendo requisitos básicos que garantem o desenvolvimento das ações formativas. Evidenciou em sua pesquisa que a gestão escolar e o desempenho do Coordenador, quando são inadequados, contribuem para restringir a formação no interior da unidade escolar, não garantindo assim um trabalho coletivo que se caracteriza com os diálogos, com as trocas de conhecimento/experiência; e com a formação docente.

Os mesmos pontos são evidenciados por Abdalla (2006) ao explicitar que a direção/coordenação são agentes cruciais para apoiar espaços de reflexão, investigação e tomadas de decisão colaborativas. Para a autora a gestão escolar precisa estar envolvida nesse processo, para que assim possam criar um espaço colaborativo de trabalho, onde motive uma prática de participação, de negociação dos significados e valores, integrando todos os sujeitos da escola em um processo permanente de formação.

De acordo com Abdalla (2006, p.94) o conhecimento é o ato ou efeito de conhecer; dar significado ao mundo. O encontro do professor com o conhecimento é que se firma e traduz o trabalho docente. E tudo estabelece um sentido quando o trabalho do professor é este conhecer permanente, contínuo: da exploração, das trocas de experiência, desse esforço infinito de passar da ignorância ao conhecimento.

Conhecer é aprender. Aprender é a apropriação do existente, produzir o novo, ressignificar o mundo. Conhecer para o professor é, portanto, sentir e compreender a realidade para ser possível escolher conscientemente, tomar decisões, intervir, buscar constantemente o novo, problematizando o velho, fazer o registro da história do grupo com o qual compartilhamos as múltiplas formas de conhecer: os múltiplos saberes. (ABDALLA, 2006, p. 95).

Portanto a troca de conhecimento/experiência possibilita o compartilhamento de múltiplos saberes, que se desdobram em objetivos sociais e pedagógicos, dentro das HTPC's, produzindo um saber escolar<sup>46</sup>.

Para a autora o conhecimento profissional afeta existencialmente o professor, devido a complexidade do trabalho que executa, do seu projeto político e cultural que leva em frente, influenciando assim as trocas de conhecimento/experiência no coletivo das HTPC's.

Com base em Abdalla (2006, p.97), o autor Lefebvre (1995) ressalta que em primeiro lugar, o conhecimento é prático, ele tem início pela experiência e pela prática. Em segundo lugar, é mediante essa prática que o conhecimento se torna social, de relações mais ricas e complexas. E, por fim, o conhecimento humano tem um caráter histórico.

De acordo com Valente (1996) é óbvia a necessidade de considerar o próprio serviço como uma prática pedagógica. Porém um dos elementos complicadores da formação em serviço é como/o que considerar dessa prática advinda do cotidiano. O autor relembra que para a perspectiva tradicional de observação na escola como ambiência cultural, até aquele momento, era considerada segunda categoria e, a prática pedagógica é sempre reduzida a algo de segunda categoria, também.

Porém, quando é considerada, a prática pedagógica é tomada por análises, conforme Valente (1996) ora mais ideológicas, recebendo o cunho de alienada, ora sob aspectos menos ideológicos, considerada como prática errada. Contudo o autor aponta uma saída para esse entrave,

---

<sup>46</sup> De acordo com Abdalla (2006) o saber escolar estrutura e organiza o trabalho docente, objetivando a transmissão/assimilação/produção/construção consciente de conhecimentos, habilidades, para os alunos.

onde o educador assim como a equipe pedagógica deve tomar o cotidiano escolar como lugar de criação e invenção.

Esse olhar possibilita uma análise diferenciada das práticas que ocorrem no interior das escolas. “Assim, tornam-se preciosos elementos de reflexão o exemplo, a experiência, as situações vividas pelos profissionais do ensino. Sob essa nova perspectiva de análise do cotidiano escolar, ganha importância ímpar a troca de experiências.” (VALENTE, 1996, p.10).

Contudo o autor ressalta a necessidade de distinguir bem o que significa uma experiência de prática pedagógica e, o sentido de trocá-la com o outro. Para ele, pode-se pensar que uma experiência de prática pedagógica, seja uma ação ou um conjunto de ações, desenvolvidas no cotidiano escolar que merece reflexão, na tentativa de possibilidade de apropriação em outros contextos escolares, daquele de onde se originou.

Todavia, tal reflexão, deve contextualizar a experiência, colocar-lhe data e momento histórico, integrando todos os ingredientes necessários à sua aplicação. É essa possibilidade de apropriação que dá sentido à troca de experiências.

Em continuidade, evidencia-se a seguir a segunda categoria<sup>47</sup> das possibilidades formativas desenvolvidas nas HTPC's de uma escola pública da Baixada Santista.

- HTPC como espaço/tempo de escuta

A primeira impressão que tive ao elencar as falas dos professores polivalentes e da Equipe Pedagógica era de um HTPC que pudesse negar o espaço de formação, que o transforma frente às necessidades de desabafar as dificuldades enfrentadas no cotidiano do professor, se transformando na *Hora de Trabalho Perdido Coletivo*. Vejamos na tabela a seguir algumas frases que expressam esse sentimento particular da pesquisadora.

---

<sup>47</sup> Para Bardin (2011) classificar elementos em categorias impõe a investigação do que cada um deles tem em comum com outros. Para o autor o que vai permitir o seu agrupamento é a parte comum existente entre eles. A categorização é um processo de tipo estruturalista, comportando duas etapas: (i) o inventário, processo de isolar os elementos e; (ii) a classificação, processo de repartir os elementos, portanto, procurar ou impor certa organização às mensagens. Para essa pesquisa adotou-se o processo de classificação, na tentativa de organização das mensagens.

Tabela 6: HTPC como espaço/tempo de escuta

<b>HTPC COMO ESPAÇO/TEMPO DE ESCUTA</b>
“Ainda não temos uma pessoa que se responsabilize sobre os Tablets, estamos aguardando, ansiosamente, a SEDUC nos enviar um profissional para manusear e se responsabilizar pelos mesmos. Também não gosto dessa situação. Quero que os alunos usem logo, pois são materiais caros e estão carregados lá na sala, mas falta isso.” (D)
“O que vamos fazer com relação ao celular? Muitas vezes eu não vejo eles tirando fotos ou mexendo, posso estar escrevendo na lousa!” (P 3-Período Matutino)
“E se os alunos não quiserem entregar o celular? O que devemos fazer? Eles batem de frente.” (P 5-Período Matutino)
“Vocês devem me chamar! Eu ou a ATP, qualquer uma. Não batam de frente. Os pais questionam quando vocês tomam o celular deles. Deixem que nós nos responsabilizemos e entregamos na mão dos pais.” (D)
“Mas eles trazem, tenha certeza. Na última festa o que eu vi no Facebook de fotos tiradas aqui de dentro, não foi brincadeira! Teve até vídeo impróprio de aluna dançando Pole Dance, no mastro da escola. Isso não pode acontecer. Temos que tirar mesmo. E vocês devem dar o exemplo.” (D)
“Já ocorreu um caso de eu mesma ter que apagar as fotos do celular de uma aluna. A mãe ficou muito irritada com minha postura, falando que invadia a privacidade da menina, mas é regra da escola, tem que ser igual a todos.” (D)
“Quando dá algum problema com o Facebook e os pais vem me procurar. Pergunto se os mesmos não tinham conhecimento que a idade mínima para participar dessa rede social é de dezoito anos. Eles me respondem automaticamente que não sabiam, mas mesmo assim não tomam uma postura mais enérgica. Se não sabe manusear essa rede social, bloqueia a internet, faça algo, proteja sua filha contra a exposição. Sempre alerta os pais.” (D)
“Eu gasto mais tempo fazendo HTPI quanto me pagam.” (P 10-Período Matutino)
“A recuperação paralela é feita de forma errada, pois o aluno deve fazer a atividade com autonomia, mas ele não consegue. Eu não consigo dar atenção ao aluno que tem dificuldade e para os outros.” (P 1-Período Matutino)
“Como ele (aluno) vai ler? Pontinho por pontinho? Ele soletrará letra por letra? E como vai juntar tudo?” (P 1- Período Vespertino)
“Vocês precisam ter intencionalidade pedagógica e não entrar na plataforma só por entrar.” (Representante do sistema educacional)
“Como devo lidar com as dificuldades do meu aluno?” (P 2- Período Vespertino)
“Essa escola já mudou muito. Antigamente os pais eram extremamente ausentes. Hoje, com a PC, estão totalmente presentes. Claro que não vamos atingir nunca 100%, mas a grande maioria hoje participa da nossa escola.” (D)
“Temos mesmo que fazer condizendo à realidade que a gente vive, pois é estressante você vir trabalhar, sem certeza de nada, com medo.” (P 4-Período Intermediário)
“Não é só com a gente que acontece isso, acontece com os pais também, acontece com todos a violência e roubo.” (D)
“Eu trabalhei em uma escola que os chefões passavam uma lista na escola e nós colocávamos as chapas dos carros e ninguém mexia. Sentia-me mais segura, bem mais. Eles nos respeitavam, porque estávamos lá para ensinar seus respectivos filhos.” (P 3-Período Intermediário)
“Hoje vim sem meu carro, vim de carona. Eu vim trabalhar com medo.” (P 1-Período Intermediário)
“Tenho mais de 400h de estágio e não serviu para nada. Tive que aprender tudo na sala de aula. Na faculdade aprendi que iria lecionar para quatro tipos de alunos: perfeitos, com saúde, sem dificuldades e dispostos a aprender. E o que eu achei? Tudo diferente. Alunos com necessidades especiais. Na Universidade onde eu ouvi falar sobre inclusão? Jamais! Aprendi tudo na marra e olha que o curso de Pedagogia que eu fiz na Católica era o melhor. Somente com quarenta alunos por sala e era competidíssimo entrar e mesmo assim não me preparou.” (P 3- Período Intermediário)
“Então a fração para os 4º anos fica lá para o último trimestre, porque não tem como. No portfólio tá uma coisa, mas na sala de aula é outra. É pra fazer pra inglês ver ou é pra fazer a real? Porque eu estou suando para eles aprenderem a fazer conta, as quatro operações.” (P 1- Período Matutino)

Fonte: Elaboração própria.

Cheguei a suspeitar que pudesse se tratar de uma HTPC dividida em dois momentos: (i) a fala do Diretor/Assistente Técnico-Pedagógico, na tentativa de mobilizar o corpo docente para as inúmeras questões burocráticas; institucionais; didáticas, na ânsia de propor a formação contínua docente em serviço e (ii) a fala dos professores polivalentes, envolvendo reclamações e queixas diversas, em busca de uma fórmula mágica para solução de todos os problemas.

Essas duas facetas dominaram boa parte das reuniões, chegando até acreditar que a HTPC era mais um espaço de conflito ao invés de um espaço de diálogo. No entanto, ao analisar os dados e as observações realizadas no contexto escolar, pode-se vislumbrar que a HTPC é um espaço/tempo de escuta, tanto por parte dos próprios professores, quanto por parte da equipe pedagógica da unidade escolar.

As discussões e indagações mais acaloradas dos professores polivalentes funcionava como um prólogo para futuras reuniões, agindo como uma bússola para a Diretora/ATP pensar sobre a formação que os professores polivalentes mais necessitam, assim, ajustar a pauta, com as necessidades mais emergentes do entorno.

Para Mendes (2011) a questão do “ouvir” é significativa quando colabora para o desenvolvimento dos profissionais, do contrário leva a uma descrença da HTP. Aponta em seus estudos que as reuniões que acontecem na escola, que tem como espaço e tempo para a reflexão sobre/na ação e produção de saberes sobre a docência/prática, requer uma metodologia proposta e dirigida pela equipe pedagógica, onde a liderança seja essencial para nortear as discussões que emergem no decorrer espaços/tempos da formação contínua em serviço.

De acordo com Franco (2010), as reuniões pedagógicas que ocorrem na escola é conseqüentemente um espaço de escuta, porém deve-se ter cautela para que as falas dos professores que a compõe não se transformem em um espaço/tempo de reclamações.

O descontentamento de professores com a falta de condições para desenvolver seu trabalho, com salas superlotadas, falta de materiais pedagógicos, baixos salários, dupla jornada de trabalho, geralmente em escolas diferentes etc. Embora as reclamações sejam justas, é preciso que os professores aprendam a discernir o lugar apropriado para manifestá-las e não desperdicem o horário das reuniões pedagógicas para este fim. (FRANCO, 2010, p.69).

Para o autor esse fator, entre outros, têm contagiado as reuniões pedagógicas, desvirtuando o verdadeiro objetivo desses encontros, ou seja, o de potencializar o trabalho entre a equipe de professores tendo em vista o aprimoramento do trabalho pedagógico e o sucesso escolar de seus alunos.

Na tentativa de alcançar esse objetivo é preciso, de acordo com Franco (2010), que o grupo tenha consciência de que o espaço das reuniões pedagógicas se constitui como uma das instâncias em que a construção do coletivo dos docentes se concretiza. Esse espaço coletivo facilita o processo de resistência às mudanças e de inovações no âmago da escola.

As reuniões para/com os docentes são um espaço privilegiado para avaliar a condução das ações planejadas. De acordo com Franco (2010) as reuniões pedagógicas têm o potencial desvelar os avanços, fracassos, dúvidas, inseguranças, dificuldades que afetam a equipe de docentes.

Esses dados que emergem das reuniões pedagógicas, quando bem dimensionados, servem como orientação para elaboração de um projeto de trabalho. “Tal procedimento valoriza os encontros e colabora para que sejam dimensionados de forma articulada entre coordenador pedagógico e os professores [...]” (FRANCO, 2010, p.70-71).

Para o autor, um dos fatores responsáveis pelo fracasso das reuniões pedagógicas nas escolas é em detrimento de alguns coordenadores pedagógicos e gestores escolares, de maneira autoritária, encaminham os encontros e direcionam as discussões apenas a partir de sua percepção acerca das necessidades e dificuldades.

Ao sentirem-se à margem do processo avaliatório e decisório, os professores, conseqüentemente, não legitimam as reuniões pedagógicas, pois percebem que o foco das discussões e as propostas expostas não refletem suas reais dificuldades e necessidades, reforçando assim o individualismo, que inibe atitudes de inovação nos processos de ensino-aprendizagem (FRANCO, 2010).

Os encontros entre professores se apresentam como momentos para o fortalecimento da equipe, através desse espaço/tempo de escuta é onde os profissionais se reinventam. Para que as reuniões tenham um desenvolvimento nessa perspectiva, de acordo Franco (2010), é necessário redimensionar o espaço das reuniões pedagógicas realizadas nas escolas e concebê-lo como momentos de formação.

Considerando as reuniões pedagógicas como processo formativo contínuo, Franco (2010) explicita que o professor passa de objeto de formação a sujeito, uma vez que esse processo propicia um modelo de formação que objetiva a dirigir-se a si mesmo e orientar-se para a construção da própria autonomia. E o autor vai mais além ao dizer que a escola é o:

[...] foco de processo “ação-reflexão-ação”, como unidade básica de mudança, desenvolvimento e melhoria. Implantar uma inovação na escola é o mesmo que fazer dela o sujeito e o objetivo de mudança. Portanto, é preciso promover a autonomia das escolas. Nesse sentido, as condições necessárias para que tal autonomia ocorra: capacidade de mudança e de promover a sua própria mudança; desenvolvimento progressivo; melhoria. (FRANCO, 2010, p.72).

O autor acredita que as reuniões pedagógicas realizadas nas escolas se caracterizam, em potencial, como momentos de formação contínua dos docentes que, em parceria com a coordenação pedagógica e demais membros da equipe diretiva, se mobiliza para atender às demandas apontadas pelos docentes, vivenciadas em sua rotina, complexa, em sala de aula, o que pode ser encaminhado em momentos diversos, entre os quais pode-se destacar em: (i) o horário de estudos; (ii) o compartilhamento de experiências e; (iii) a resolução de problemas cotidianos.

Portanto, os momentos de diálogo/escuta nas reuniões pedagógicas propiciam oportunidades de compartilhar suas necessidades e inquietações, buscando com seus pares e equipe pedagógica alternativas para superá-las. A pluralidade de ideias e saberes presentes entre os docentes, com formações e vivências tão diferenciadas, de acordo com Franco (2010) favorece o aprofundamento das discussões e possibilita o aparecimento de uma gama maior de sugestões e propostas de superação das questões.

E por fim, evidencia-se a seguir a terceira categoria das possibilidades formativas desenvolvidas nas HTPC's de uma escola pública da Baixada Santista.

- HTPC como espaço/tempo de formação

A formação evidenciou ser o cerne que abriga a HTPC como espaço/tempo de troca de conhecimento e de escuta. A Equipe Pedagógica deixou transparecer que o processo de formação é fundamental para as HTPC's, porém nas observações realizadas, as temáticas das reuniões giravam em torno de atender as demandas burocráticas advindas da SEDUC, na tentativa de atingir níveis favoráveis nas avaliações externas. A seguir, pode-se observar a fala dos sujeitos acerca da preocupação da HTPC como espaço/tempo de formação.

Tabela 7: HTPC como espaço/tempo de formação

<b>HTPC COMO ESPAÇO/TEMPO DE FORMAÇÃO</b>
“Não sabemos os jogos que devemos passar aos alunos nos Tablets, pois os nossos ainda não chegaram. Como irei passar algo a eles se eu não sei como faz?” (P 1-Período Matutino)
“Precisamos realizar um HTPC só para vocês apreenderem como mexer e usar os jogos. Quero que vocês brinquem e façam como eles fariam, para saber como proceder em sala de aula.” (D)
“Estamos tendo problemas com a lousa digital. Esse final de semana algum professor esqueceu ligada. Isso não pode acontecer. Precisamos discutir isso em algum HTPC, para saberem usá-las corretamente.” (D)
“Por hoje é só, mas lembrem-se, teve que se ausentar do HTPC, crie autonomia e busque a ata com a pauta para ver o que foi dito. Fale com um colega, mas não deixem de saber sobre o que foi dito.” (D)
“Formação é em HTPC, não em HTPI. Eles querem que a gente veja no PPP conceito de inclusão, querem que modifiquemos. Eles são espertos, pois vamos ter que pesquisar e não temos como reclamar, pois ganhamos pra isso. Eles são espertos.” (P 2-Período Matutino)
“Já que querem dar textos para gente, que dê coisas práticas.” (P 10-Período Matutino)
“Como esse HTPC ocorre à noite tem o dever de trazer conhecimentos teóricos e práticos, pois tem professor que está trabalhando desde as sete da manhã e se não houver uma boa formação ele dormirá, pois a hora que ele senta, o cansaço automaticamente vem.” (ATP)
“Mesmo tendo mais de treze anos de trabalho, nós queremos que a HTPC seja um espaço de formação continua desses professores. Mesmo sendo à noite e eles estejam exaustos temos o dever de fazer mais. As HTPC’s de manhã são mais produtivas e melhor aproveitadas pelos docentes, pois o dia está começando.” (ATP)
“É difícil ficarmos a semana inteira na escola. Sempre estamos em formação constante para melhor formar os professores.” (ATP)

Fonte: Elaboração própria.

A ideia da HTPC desenvolver possibilidades formativas em relação a formação dos professores se nota na fala da Direção e da ATP da Unidade Escolar, porém pode-se notar o descontentamento dos conteúdos teóricos nas falas dos sujeitos P2 e P10. Em contrapartida a fala do sujeito P1 questiona a falta de conhecimento acerca das tecnologias e evidencia isso para todos na reunião.

No conjunto dos dados manifestados pelos sujeitos, a formação se estabelece como um grande desafio, tanto para os professores quanto para a equipe pedagógica que é a grande responsável -mas não a única- pela formação em serviço no espaço/tempo das HTPC’s.

O desafio da formação contínua tramita entre os limites e as possibilidades da formação em serviço, e ao mesmo tempo revezam-se entre temporalidade cronológica (tempo relógio) e necessidade kairológica (tempo vivencial).

Dentre alguns limites observados nas setes HTPC’s da Unidade Escolar, pode-se destacar a resistência à mudança, dificultando assim, a possibilidade da formação nesses espaço/tempo.



Conforme Fusari (1988) a formação contínua em serviço não deve assumir como objetivo a mudança do comportamento do educador como um fator benéfico, porém objetivar a mudança de suas práticas cotidianas docentes.

Apesar das reais possibilidades formativas que são desenvolvidas nas HTPC's, vale ressaltar que o processo de formação não ocorre de forma mágica, onde o comportamento do indivíduo se transformará radicalmente. Conforme o autor, a formação contínua em serviço não pode ser entendida como uma terapia ou como um processo de lavagem cerebral, onde o professor entrou de uma maneira e saiu completamente transformado.

De acordo com Fusari (1988) o homem, enquanto indivíduo, permeia múltiplas determinações e fatores condicionantes, a partir disso, percebe-se a complexidade do processo de produzir mudanças nas práticas docentes, acarretando enfrentar as resistências e as não-resistências dos professores nos espaços/tempo de formação contínua em serviço.

Para Hargreaves (2002) uma mudança bem-sucedida implica mais do que aperfeiçoar habilidades técnicas. Deve estimular a capacidade de compreensão dos professores em relação às mudanças que enfrentam. Além do mais:

[...] refere-se aos significados e às interpretações que os educadores atribuem à mudança; mostra como ela afeta e até confronta as crenças dos professores e as suas práticas; como os professores (juntos ou sozinhos) entendem as mudanças que enfrentam; mostra, ainda, o impacto da mudança nas ideias, nas crenças, nas emoções, nas experiências e na vida dos professores. (HARGREAVES, 2002, p.115).

O autor aponta que os professores, são como seus alunos, não podem ser tratados como papéis em branco a serem preenchidos e, o aprendizado não é osmótico, onde mudar crenças e práticas é um trabalho extremamente difícil.

A equipe pedagógica não deve acreditar que os docentes modificam suas práticas em uma única HTPC, muito menos esperar que seus comportamentos sejam transformados ou alterados, este pensamento é ingênuo e dificulta o propósito real dos espaços de formação.

Hargreaves (2002) afirma que os professores devem saber como uma mudança funciona na prática e, não só na teoria, para que possam redimensionar com exatidão as propostas. Para o autor, os docentes necessitam de oportunidades para vislumbrar exemplos de mudanças tanto em seu próprio local de trabalho como em outros, no intuito de se basearem, aplicando e articulando com suas próprias práticas e vivências.

A meu ver, a HTPC se tornou uma sala de aula secundária, onde existe uma estrutura didática; um espaço próprio para seu desenvolvimento; tempo específico para que ocorra; um professor que tem a função de proporcionar uma formação contínua e; os alunos, que é o corpo docente da unidade escolar. A partir disso, “os professores necessitam de tempo, encorajamento e amparo para refletir sobre como a mudança está ocorrendo [...] para garantir que seus propósitos estejam sendo cumpridos [...]” (HARGREAVES, 2002, p.116).

A mudança é um processo e não um evento, de acordo com o autor, a motivação dos professores à mudança de suas respectivas práticas é influenciada pelo quanto eles pensam que seus objetivos pessoais vão de encontro com os as propostas da equipe. Outros fatores também influenciam como, por exemplo, acreditar que a mudança será válida e sólida, não se perdendo no tempo ou sendo mais uma implementação para agradar outras repartições.

Fusari (1988) relembra que nos anos de 1960 e 1970, acreditou-se que seria possível na área educacional, mudar o comportamento do educador, como se ele representasse um papel, onde o roteiro (script) alteraria rapidamente e facilmente o seu modo de agir pedagogicamente.

Se esse pensamento fosse verdadeiro, bastaria, somente, a apropriação de novos e reelaborados conteúdos, algumas vivências técnicas da moda e estaria pronto um profissional que apresentasse os comportamentos desejados e previamente estabelecidos. O autor explicita que essa foi a fase tecnicista da educação, onde a técnica daria conta dos problemas da educação escolar brasileira.

Para Fusari (1988) o desafio da equipe pedagógica é formar continuamente um profissional que articule um “saber fazer”, de forma que isto fique sintetizado no sujeito que ele é, aperfeiçoando a sua prática pedagógica.

O autor aponta a questão dos valores que orientam a prática social do professor, sendo um fator que pode tanto ajudar ou dificultar o processo de formação contínua em serviço. A visão de mundo que o sujeito desenvolve decorre daquilo que ele vive e presencia como, por exemplo, o contexto pessoal; familiar; social. “Isto equivale a dizer que a situação de classe que o cidadão educador viveu e vive determina a visão de mundo que ele tem e a sua prática concreta nessa realidade, seus valores, ideias e ideais.” (FUSARI, 1988, p.145).

Formar continuamente um indivíduo é algo complexo e desafiador, ainda mais quando esbarra em suas estratégias de sobrevivência (CHARLOT, 2008), portanto observou-se que há possibilidades de formação no espaço/tempo das HTPC's, porém um limite que a HTPC esbarra é

na vontade desse profissional em querer mudar. “Não há política ou programa de formação contínua que consiga aperfeiçoar um professor que não queira crescer, que não perceba o valor do processo individual-coletivo de aperfeiçoamento pessoal-profissional.” (FUSARI, 1997, p.171).

A partir da apresentação dos dados, com suas respectivas interpretações aliadas com a fundamentação teórica e com os objetivos propostos na introdução, compartilho a seguir o terceiro capítulo da pesquisa, que aborda a contextualização histórica da Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo no Brasil.

### 3 Capítulo 3: Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo: sua contextualização

Como esse HTPC ocorre à noite tem o dever de trazer conhecimentos teóricos e práticos, pois tem professor que está trabalhando desde as sete da manhã e se não houver uma boa formação ele dormirá, pois a hora que ele senta o cansaço automaticamente vem. (ATP).

Ao tratar sobre a Hora de Trabalho Pedagógico coletivo, é preciso anteriormente explicar seu tempo histórico em que esse espaço/tempo fora legalmente instituído e introduzido na jornada de trabalho do professor, em nosso país.

Conforme Meneguim (2005) em meados da década de 60, a política brasileira passava por um período centralizador, mais precisamente iniciado no Golpe militar de 1964. Somente na década dos anos 80 puderam ser retomadas, em nosso país, as discussões acerca da temática educacional.

O Estado de São Paulo, de acordo com a autora, foi o primeiro a buscar subsídios para melhorar a realidade educacional brasileira, sendo sua primeira intervenção a implantação do Ciclo Básico<sup>48</sup>. Devido ao alto índice do fracasso escolar e da evasão do primeiro ano de escolaridade, houve a ampliação do período de alfabetização para os dois primeiros anos e a inserção das horas-atividade na jornada de trabalho docente, sendo destinadas às reuniões pedagógicas e as reuniões semanais, que tinham como objetivo a troca de experiências e ao preparo de atividades, além de outras normas.

De acordo com Silva Junior (1994) a hora-atividade surgiu com a lei nº 201, que instituiu a distinção entre hora-aula e hora-atividade, assegurando a remuneração desta última. Essa nova diferenciação foi exaltada como uma conquista pelos profissionais da área educacional, por estabelecer que o trabalho docente não se restringe, somente, a sala de aula efetivamente.

No Estatuto do Magistério<sup>49</sup>, Silva Junior (1994, p.121) relembra que a hora-atividade é definida como “um tempo remunerado de que disporá o docente, prioritariamente, para participar de reuniões pedagógicas e, ainda, para preparação de aulas, correção de trabalhos e provas, pesquisa, atendimento a pais e alunos”.

O Estatuto do Magistério evidencia que a jornada de trabalho do professor é constituída pela reunião de horas-aula e horas-atividades, observando uma relação mínima de 20% e máxima

<sup>48</sup> Decreto nº 21.833 de 28/12/1983 – institui o Ciclo Básico no ensino de 1º Grau das escolas estaduais.

<sup>49</sup> Lei Complementar nº 444, de 27 de dezembro de 1985.

de 33% destas para com aquelas. A lei ainda estabelece que 20% do tempo de horas-atividade poderá ser utilizado em horário e local de trabalho de livre escolha do docente.

Para Silva Junior (1994) a possibilidade das horas-atividades serem realizadas no local de trabalho, sendo o horário e local de livre escolha do professor, se traduz em uma remessa para um plano simbólico entre as necessidades do trabalhador-professor e pelo Estado-empregador. “Trata-se, em realidade, de uma acomodação “por baixo” em que o conflito se escamoteia pela aceitação tácita do fato de que a situação de trabalho docente pode não se organizar e nem se realizar em sua plenitude”. (SILVA JUNIOR, 1994, p.121).

Para o autor, a distinção entre horas-aula e horas-atividade representou um avanço positivo nas relações de trabalho do magistério. A aula não é só umas das atividades do trabalho docente, é, sem dúvida a principal e base do trabalho dos professores. Contudo demanda uma preparação para se legitimar. Para Silva Junior (1994) a aula encontra seu significado no interior do trabalho docente, e é na jornada de trabalho do professor que esse significado tem que ser construído.

Meneguim (2005) retoma que as horas de atividades pedagógicas têm seu início no ano de 1984, tendo como objetivo em suas reuniões a organização do trabalho de sala de aula. Conforme a autora, é com o Ciclo Básico “que se inicia o reconhecimento da especificidade e da amplitude do trabalho docente, que se estende no Estatuto do Magistério, de 1985, o qual insere o trabalho pedagógico sob a forma de hora-atividade”(MENEGUIM,2005,p.54-55).

Contudo, para Silva Junior (1994) a realização de uma parte da jornada de trabalho em horário e local indeterminado desqualifica o trabalho docente e desvaloriza sua remuneração. Para o autor, um trabalho que possa ser feito em qualquer tempo ou em qualquer lugar, pode também não ser realizado. E uma remuneração que apenas acrescente a outra, independente da realização efetiva do trabalho, acaba por ser considerada uma gratificação, podendo a vir a depreciar o processo de trabalho ao qual se destina, ao invés de valorizar.

Reforça ainda Meneguim (2005), que após quatro anos de implantação do Ciclo Básico, a situação da educação no Brasil continuava alarmante, devido aos resultados escolares. Em 1988 foram traçadas medidas para melhorar esse quadro, como por exemplo: a inserção de Oficinas Pedagógicas, programação e utilização de computadores e o estabelecimento da Jornada Única para o Ciclo Básico<sup>50</sup>.

---

<sup>50</sup> Decreto nº 28.170 de 21/01/1988 estabelece a Jornada Única Discente e Docente no Ciclo Básico das Escolas Estaduais.

Foi a partir dessa ampliação, tanto para o aluno que ficaria mais tempo dentro da escola, quanto para o docente com sua jornada de trabalho estendida, que as Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo<sup>51</sup> se instituíram, acompanhadas pela presença do Professor-Coordenador.

Todavia, para Silva Junior (1994), a Jornada Única de Trabalho Discente e Docente, fez poucas mudanças para o que de fato se esperava. Para o autor, a unicidade somente circundou e avançou no local de trabalho, ademais a norma da composição da jornada semanal pela associação das horas-atividade às horas-aula se mantém. E se restringe a possibilidade de aplicação dessa jornada, apenas para os professores das duas séries iniciais da escola, de 1º grau do Ciclo Básico.

O autor ainda evidencia que o Decreto da Jornada Única refere-se inicialmente à Jornada Única Discente, e a parte referente ao docente é uma decorrência da primeira. Na continuação, também, estabelece o período de permanência do aluno na unidade escolar, sendo, conseqüentemente maior para que a escola possa atuar com mais eficiência na alfabetização, possibilitando ao aluno uma formação de qualidade.

Já o docente, o Decreto estabelece que a Jornada Única contribuiria para sua dedicação exclusiva à uma única unidade escolar, tendo a condição de atender pais e comunidade, em um trabalho que integre todos os membros da escola, contanto com a coordenação de um professor-coordenador, conforme Silva Junior (1994) essa seria a principal justificativa para a implantação da Jornada Única Docente.

De acordo com o autor, as resoluções que vieram após o Decreto só dificultaram as escolhas dos professores-coordenadores, pois muitos não atendiam às necessidades do Ciclo Básico, comprometendo assim os propósitos pedagógicos da Jornada Única.

Por fim, Silva Junior (1994) evidencia que dois anos de Jornada Única Discente e Docente em São Paulo só expuseram o distanciamento entre os enunciados do Decreto e a sua materialização no dia a dia das unidades escolares. Era insuficiente para os professores e excessiva aos alunos. “Com os problemas que se manifestaram na escolha e na ação de seus professores-coordenadores, a Jornada se tornou única em suas deficiências: elas atingem por igual alunos e professores” (p.124).

Meneguim (2005) evidenciou que em 1988, a concepção de HTPC com o estabelecimento da Jornada Única para o Ciclo Básico, foi ampliada, onde se destacou o trabalho pedagógico na escola, e também nas repartições das Secretarias de Educação.

---

<sup>51</sup> Somente a partir do ano de 1996 que a Hora de Trabalho Pedagógico passa a ser Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo, por meio da Portaria CENP nº 1/96 (08/05/96, DOE 09/05/96) e da Lei Complementar nº 836/97.

Além do trabalho individual, o trabalho coletivo junto aos seus pares e com os professores de Educação Artística e de Educação Física foram pontos presentes no Decreto da Jornada, sendo tratados como aperfeiçoamento profissional nos discursos oficiais.

Outro passo importante para consolidação das HTPC's foi a instituição do Projeto Educacional da Escola Padrão<sup>52</sup>, de implantação gradativa no Estado de São Paulo, atendendo inicialmente só 10% do total de escolas na rede.

De acordo com a autora, a situação das HTPC's permearem, somente, algumas escolas, provocando intensas campanhas sindicais, devido as horas de trabalho pedagógico estarem restritas aos professores da Escola Padrão.

Meneguim (2005) aponta que a Administração Pública voltou a se preocupar com o Ciclo Básico, mesmo estando no ápice do entusiasmo em relação a Escola Padrão. O Estado normatizou as atividades que estavam sendo desenvolvidas nas Horas de Trabalho, mediante a Resolução/SE nº 190 de 27/07/1995. Em letras miúdas, a orientação estava prevendo o uso mínimo de 50% das Horas de Trabalho Pedagógico em atividades de reforço, na tentativa de minimizar os altos índices de evasão.

Ao final do ano de 1995 houve, outra, reorganização da Escola Pública Estadual, existente no Decreto nº 40.510 de 04/12/1995, onde se assegurava as Horas de Trabalho Coletivo aos professores e evidenciava a necessidade do Professor Coordenador Pedagógico nas escolas estaduais.

Já em 1997 o magistério obtém parte da sua reivindicação com o Plano de Carreira<sup>53</sup>. De acordo com Meneguim (2005) a partir desta lei surgia as horas de trabalho pedagógico nas Jornadas Semanais de Trabalho na escola, onde poderiam ser realizadas em locais de livre escolha. Conforme a autora, as HTPC's serem incluídas na jornada semanal de trabalho docente representou uma conquista do Magistério da Secretaria de Educação do Estado, que há tempo reivindicava.

A partir disso, apontamentos surgiram sobre a jornada de trabalho docente, onde minha concepção vai de acordo com o teórico Fusari (1997). Para ele, os professores da educação básica deveriam ser contratados com algumas especificações, para sua jornada de trabalho, que são: atuar na docência, ministrando aulas; participando das atividades pedagógico-administrativas, que são

<sup>52</sup> Com o intuito de recuperar a qualidade da educação escolar, modernizar o ensino e adentrar a escola nas novas tecnologias que surge o projeto da Escola Padrão, no ano de 1991, com o Decreto nº 34.035 de 22/10/1991.

<sup>53</sup> A partir da Lei complementar nº 836 de 30/12/1997 foi que se instituiu o Plano de Carreira, Vencimentos e Salários para os que integravam o Quadro do Magistério da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo.

as reuniões, conselhos de classes, horas-atividade pedagógicas (atuais HTPC's); em atividades de formação contínua em serviço na própria unidade escolar, no coletivo; e fora dela, também.

Para o autor, essas ações na jornada de trabalho do professor, desencadeariam um levantamento das reais necessidades da escola, e a partir disso, haveriam variados projetos em andamento, compondo um programa de formação contínua que seria financiado pela Secretaria de Educação. Completa ainda o autor, que os projetos que a escola optasse por desenvolver, poderiam ter o apoio das universidades, sindicatos e outras instituições que permeiam a escola.

Para Meneguim (2005), a instituição das horas de trabalho pedagógico coletivo na escola e na jornada semanal do trabalho docente, mostrou que as HTPC's se constituem nas atividades da profissão, que são realizadas em um espaço que propiciam a discussão de todas as variáveis que compõem o processo de ensino e aprendizagem. E ainda acrescenta:

[...] o trabalho pedagógico coletivo como atividade docente indica, implicitamente, que não se constitui em atividade adicionada, mas integrante da estrutura das atribuições do ser professor. É um prolongamento necessário, lógico, básico, interativo para o desenvolvimento de práticas pedagógicas necessárias às realidades dos alunos. (MENEGUIM, 2005, p.59).

Fusari (1997) foi um pouco mais além ao dizer que a escola poderia trabalhar como um todo, constituindo um rico processo de formação contínua, não restringindo somente ao espaço da HTPC. De acordo com o autor, o projeto Cenafor/ MEC, extinto em 1986, financiado pelo Banco Mundial e apoiado pelo MEC, propiciou um projeto dessa natureza.

De acordo com o autor, o Cenafor obteve êxito como projeto, pois teve um planejamento rigoroso; envolvimento com a equipe, garantindo assim a excelência durante cinco anos, aproximadamente. A regularidade; continuidade e aprofundamento foram aos pilares para sua execução.

Foram várias as ocasiões, conforme Fusari (1997), em que as escolas interrompiam suas rotinas, durante uma semana, e toda a equipe participava, em período integral, das atividades de capacitação. O projeto promoveu, também, capacitações à distância, que se interligavam com as ações na escola. Porém o que mais surpreendeu no desenvolvimento, breve, desse projeto, foi o resultado de vivenciar nas escolas um processo de formação contínua apoiado na ação-reflexão-ação. Além de propiciarem o rompimento da gestão autoritária, fazendo o trabalho docente se desenvolver de forma participativa.



Atualmente, nas escolas particulares, por onde permeei, pude vislumbrar alguns projetos menores, de formação contínua, saindo do espaço restrito das HTPC's. A semana de capacitação acontece somente uma vez ao ano, antes do início das aulas, tendo como duração uma semana, participando todos da direção; corpo administrativo; corpo técnico; professores; especialistas, porém não há a participação dos representantes dos alunos e nem da comunidade. E ao contrário do Cenafor, os projetos não se estendem ao longo do ano letivo, se esvaindo o sentido e significado pelo caminho, se tornando muitas vezes um fardo para os docentes.

Fusari (1997) relembra que os exageros não vão de encontro com as propostas de formação contínua. Então se pode considerar que um processo adequado, que atenda todas as esferas da formação contínua ocorra num processo articulado fora e dentro da escola. “Por um lado, a prática da formação contínua no cotidiano da escola apresenta muitos pontos positivos, mas, por outro, a saída dos educadores para outros locais formadores também pode ser bastante enriquecedora” (FUSARI, 1997, p.168).

### **3.1 O espaço, o tempo e o coletivo da hora de trabalho pedagógico**

A formação contínua de educadores que atuam na escola básica será mais bem-sucedida se a equipe escolar, liderada pelos diretores e coordenadores (pedagógicos, de áreas, cursos e períodos), encará-la como valor e condição básicos para o desenvolvimento profissional dos trabalhadores em educação. (FUSARI, 1997, p.170)

O ponto inicial do sucesso da formação contínua dentro da escola, sendo a HTPC o espaço/tempo para que se efetivamente ocorra é ter uma equipe escolar que a encare sendo de extrema necessidade e importância para a vida profissional e pessoal do educador.

Fusari (1997) ainda aponta algumas condições para atingir o bom resultado de qualquer projeto de formação contínua, seja na HTPC ou em outro local, são eles: a valorização do educador, sendo eles respeitados e ouvidos, pois expor suas experiências, ideias e expectativas o impulsionam a querer mudar suas estratégias de sobrevivência. É preciso também que os saberes dos docentes advindos da prática sejam valorizados, e que sejam contrapostos com a teoria. A partir disso é esperado que reflitam sobre o que está na teoria e o que de fato ocorre na prática, em um diálogo enriquecedor com os colegas de profissão e com a equipe pedagógica, propondo formas de transpor a complexidade do cotidiano.

Para o autor a gestão democrática é um elemento essencial por enaltecer a formação contínua em serviço e por envolver os professores e todos os participantes da escola. Mediante isso, assegurar durante o ano letivo oportunidades para que os docentes se encontrem e reflitam sobre e na ação, é de extrema valia. A eventualidade e a causalidade da formação contínua são os fatores que a descaracterizam, porém devem ser algo inerente ao trabalho do professor que atua na escola, validando assim a seriedade e a necessidade desse processo de formação.

Em uma outra perspectiva de sucesso da formação contínua em serviço, especificamente na HTPC, Fusari (1997) especifica que o educador é o responsável pelo seu processo de desenvolvimento pessoal e profissional, cabendo a ele o direcionamento; o discernimento e a decisão de que caminhos percorrer.

Portanto, não há gestão democrática que proporcione, através da HTPC ou de projetos ao longo do ano letivo, processos de formação contínua à um profissional que não queria se aperfeiçoar.

Na presente pesquisa foi possível evidenciar a preocupação da equipe pedagógica para a motivação pessoal e profissional dos docentes, além da busca da autonomia dos mesmos.

Contudo a desmotivação do grupo é visível para projetos internos e outros advindos da secretaria de educação do município, como pode-se notar na fala de um sujeito de pesquisa: *“Temos ainda que fazer o PPP, não vai sobrecarregar?[...] Então a fração para os 4 anos fica lá para o último trimestre, porque não tem como. No portfólio tá uma coisa , mas na sala de aula é outra. É pra fazer pra inglês ver ou é pra fazer a real? Porque eu estou suando para eles aprenderem a fazer conta, as quatro operações”* (P1 do período matutino).

Talvez uma saída para esse cenário seria, conforme Fusari (1997) discutir com os educadores o que é facultativo e o que é obrigatório no processo, estabelecendo níveis de prioridade.

### **3.2 O espaço e o tempo da hora de trabalho pedagógico**

Neste capítulo, a intenção é refletir sobre o espaço/tempo que constituem a formação em serviço, entendendo como espaço o lugar onde ocorre a HTPC (na escola: em locais de livre escolha da equipe pedagógica, como por exemplo, nas salas dos professores, nas salas de aula,

salas de informática, entre outras), sobretudo, o intervalo de tempo em que se é possível a troca de saberes e experiências, vivenciando possibilidades de práticas formativas.

Quanto ao tempo, foi permeado às dimensões de *Chrónos* e *Kairós*, que conforme Assmann (2001), podem ser conceituadas de duas formas: *Chrónos* é o tempo do relógio (tempo medido; horas e minutos), que nesta pesquisa é a estrutura e rege a HTPC, e *Kairós* é o tempo que transcende o relógio (tempo subjetivo), acontecimentos que se dão no desenvolvimento da HTPC.

De acordo com Meneguim (2005) é possível abordar sobre as ações formativas nas HTPC's, porque estas são atribuídas aos docentes que têm mais de nove horas-aula semanais, conforme a L.C. nº 836/1997 de 30/12/1997. E para o desenrolar das reuniões pedagógicas coletivas os profissionais da área educacional contam com um Professor Coordenador Pedagógico (PCP), ou como na presente pesquisa de um Assistente Técnico-Pedagógico (ATP).

Para a autora, o espaço das HTPC's de início possibilita tecer informações sobre os conteúdos e/ou atividades que são viáveis ao desenvolvimento do trabalho pedagógico dentro da escola. Suas ações formativas são particularmente de focalizar as questões sobre o planejamento inicial, a implementação e a avaliação contínua do Projeto Político Pedagógico da Escola.

Conforme Meneguim (2005), a presente pesquisa vislumbrou dados semelhantes, como se pode observar na tabela 6, da página 113, onde das sete observações realizadas em um período de dois meses, as temáticas mais abordadas foram as metas do ano letivo de 2015 e a reestruturação do PPP.

A partir disso, pode-se compreender a preocupação das ATP's em relação as questões burocráticas, oras advindas da própria unidade escolar outras das imposições da secretaria de educação do município. E a partir disso surge um questionamento: em qual momento a formação contínua ocorre efetivamente nas HTPC's?

Para Mendes (2011), a HTPC deve propiciar um espaço onde as dúvidas inerentes ao trabalho docente sejam esclarecidas; onde haja espaço para expor as inquietações, como também as angústias; as descobertas. Que esse tempo *Chrónos* possibilite a discussão dos saberes docentes, e principalmente, que haja a reflexão, na tentativa de transformar as práticas profissionais dos professores, constituindo um eixo fundamental para a formação contínua na escola.

Para Meneguim (2005), o vocábulo espaço formativo indica um lugar onde se vão reestruturar a organização do trabalho pedagógico da escola e dos docentes, onde as ações que irão se desenvolver ganharão forma. “Penso que **o saber** é a ponta de uma fita a ser mobilizada e para

construir e/ou reelaborar o conhecimento é preciso pensar sobre o que se faz, que é refletir sobre a prática numa perspectiva individual e coletiva” (p.66).

A autora reforça que as HTPC's foram oficializadas para proporcionarem aos docentes uma assistência pedagógica aos trabalhos que eram desenvolvidos em sala de aula, e concomitantemente, oportunizam um espaço de formação contínua, tendo como objetivo o desenvolvimento profissional dos docentes.

Em continuidade, a autora evidenciou algumas condições e ações para que as HTPC's se tornem um espaço efetivamente formativo. São elas (p.67): (i) desenvolver ações e proporcionar condições e/ou materiais que deem suporte às necessidades vinculadas ao Projeto Político Pedagógico; (ii) romper concepções e/ou procedimentos cristalizados para situações ou problemas específicos; (iii) buscar referenciais teóricos que proporcionem novos olhares e novos fazeres nas atividades profissionais; (iv) promover (re) avaliações das práticas pedagógicas nas diversas áreas curriculares; (v) produzir conhecimento, a partir dos novos saberes apreendidos e conseqüentemente introdução de novas formas de encaminhamento, de avaliação ou de procedimentos; (vi) desencadear rupturas com o inadequado, mantendo sensibilidade às relações afetivas que permeiam o processo de trabalho; (vii) garantir que o conteúdo desenvolvido nas reuniões coletivas façam parte das pré-ocupações dos professores; e (viii) proporcionar momentos retrospectivos para valorizar as conquistas, reconhecer as dificuldades em processo de superação e elencar outras situações que tenham surgido e que precisam ser cuidadas pelo coletivo.

A partir dessas condições e ações pergunto-me quantas horas de HTPC seriam necessárias para conseguir atingir todas essas proposições, elencadas por Meneguim (2005). Conforme a L.C. nº 836/1997 de 30/12/1997, os professores polivalentes devem cumprir duas horas de HTPC semanalmente, em horário e local de livre escolha da Unidade Escolar, além de uma hora semanal, referente a Hora de Trabalho Pedagógico Individual<sup>54</sup> (HTPI). Outro questionamento que surge, mediante isso, é se temos direcionamentos para o desenvolvimento de HTPC's com qualidade, propiciando uma formação contínua ao professor polivalente, qual será o motivo que ainda se fazem reuniões focalizando assuntos burocráticos ou que tenham menores níveis de importância?

Talvez a resposta mais apropriada seja conforme Fusari (1997), quando explicitou que o longo descaso do Estado (ou município), para com a educação não deixa de ser, por exemplo, uma

---

<sup>54</sup> A Hora de Trabalho Pedagógico Individual é destinada a formação contínua do docente, sendo realizada em horário e local de livre escolha do professor. A mesma é remunerada, como também a HTPC.

política. Talvez seja parte de uma política evidenciar pontos já obsoletos, puramente técnicos, ao invés de aplicar ações de qualifiquem e transformem as unidades escolares brasileiras.

Para o autor, existe uma política que provocou e vem, ainda, provocando a situação em que se encontra a educação, em nosso país, sendo apontada internacionalmente como uma nação que não cumpre com os mínimos objetivos de formação da cidadania para com seus educandos. Para ele, o problema ainda é mais profundo, e explicita isso ao dizer que há:

A existência de políticas que promovem a não-democratização de um ensino de qualidade para todos os brasileiros foi, ao longo do tempo, desqualificando a carreira do magistério e corroendo a imagem pública dos educadores, principalmente dos que atuam na educação básica (infantil, fundamental e média). É preciso, pois, na atual conjuntura, em que se discute o papel do Estado e seu alcance, se mínimo ou máximo, cobrar dele o seu dever para com as áreas sociais, inclusive a educação. No limiar do século XXI, é lamentável a situação da escola pública que o Brasil expõe ao resto do mundo, a julgar pelos quase cinco séculos de existência do país. (FUSARI, 1997, p.177).

A intenção de Meneguim (2005) foi exatamente ir de encontro com que Fusari (1997) alertou na citação acima, quando propusera as ações e condições para uma HTPC formativa. Para a autora o cumprimento das HTPC's se concretiza com o desenvolvimento de atividades que propiciem a reflexão por parte dos docentes.

Ainda destacou a responsabilidade da escola, pois a mesma precisa investir na formação contínua dos profissionais se deseja alcançar um ensino de qualidade. A escola não só tem o dever de sinalizar uma política de democratização aos alunos, mas à todos que a compõe, no caso toda a comunidade escolar.

Mendes (2011) afirma que a HTP é permeada por limites (temporais: horas e minutos) e por possibilidades, decorrentes da reflexão exercida dentro do espaço/tempo dessa formação contínua em serviço.

Para autora, o conhecimento que (re) surge nas HTP's é resultante da ação, fruto das experiências cotidianas dos professores, tendo nesse espaço/tempo, o objetivo gerar uma reorganização interior daquela ação praticada no cotidiano.

“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.” (MENDES, 2001, p.83).

As situações de incertezas e os conflitos que chegam no espaço/tempo das HTPC's, mediante os professores, marcam a necessidade e a seriedade que as mesmas devem ser tratadas pela unidade escolar, nesse processo de construção/ desconstrução/ reconstrução de uma ação refletida. Pode-se perceber essa situação na fala do sujeito:

“Mesmo tendo mais de treze anos de trabalho, nós queremos que a HTPC seja um espaço de formação contínua desses professores. Mesmo sendo à noite e eles estejam exaustos temos o dever de fazer mais.” (ATP).

A preocupação é visível em manter o bom desempenho das HTPC's, como um espaço de reflexão sobre a própria prática profissional. A preocupação em cultivar na escola, espaços de reflexão sobre a própria prática docente requer um compromisso, tanto por parte do indivíduo (docente) quanto do coletivo (seus pares).

Para Mendes (2011) um dos limites da HTP é achar que esse espaço/tempo que proporciona momentos reflexivos irá, sozinho, resolver tudo. Isto é ilusório. O espaço e o tempo destinados a esse momento devem ser planejados, a fim de atender as expectativas dos profissionais. Essa é uma das questões bem exemplificadas por um dos sujeitos que, nas observações, afirmou: “[...] é difícil ficarmos a semana inteira na escola. Sempre estamos em formação constante para melhor formar os professores [...]” (ATP).

Conforme a autora, a formação contínua em serviço será somente decretos e portarias que atendem uma legislação, não produzindo efeitos na prática docente se seus atores não as legitimar, contextualizando-as pelo meio e as estruturando de uma forma concisa. A HTP, poderá sim, reunir as condições necessárias para constituir-se em espaço e tempo real, validando a formação docente continuada em serviço, de modo que o Chrónos não se justaponha a Kairós.

Vejamos o que afirma a ATP: “As HTPC's de manhã são mais produtivas e melhor aproveitadas pelos docentes, pois o dia está começando” (ATP). Pode-se notar a sobrecarga de trabalho docente, onde trabalha-se até três períodos para ter uma renda minimamente aceitável. A partir disso surge, outro, questionamento: se o professor se sobrecarrega para ter um salário digno, como o mesmo poderá investir em sua formação contínua, como por exemplo, na compra de livros ou revistas educacionais? Ou em outra perspectiva, que condições de trabalho são essas que os profissionais da área educacional estão inseridos, para participarem das reuniões tão exaustos?

Para responder essas questões, baseio-me em Fusari (1997) ao apontar que é preciso considerar que o educador brasileiro é um cidadão com qualquer outro, concreto, portanto infinito

em suas múltiplas determinações. Ele trabalha, como qualquer outro indivíduo, para garantir seu sustento e, conseqüentemente, o da sua família.

Doravante, conforme Fusari (1988) é preciso considerar as condições de trabalho que esse profissional está inserido. Seu desempenho depende diretamente e indiretamente das condições objetivas de trabalho. Nessas condições mínimas de serviço deverá permear os salários compatíveis com a importância social da função; uma carreira estruturada; com direito à formação contínua em serviço, tendo em vista o desenvolvimento desse profissional; boas condições materiais para o trabalho docente; entre outros.

Sacristán (2000) também alerta para o excesso de trabalho docente, ocasionando o desinteresse pela formação contínua, ou por qualquer outro tipo de formação, pois o educador em exercício não pode refletir sobre o seu próprio trabalho, não tendo condições físicas e psicológicas, devido a complexidade da realidade e a sobrecarga de trabalho. E ainda completa:

Em primeiro lugar, se os professores não são bons profissionais, é preciso que sejam mais bem pagos, mais considerados. Em segundo lugar, se eles não podem dar o que não têm, é preciso, antes de mais nada, que sejam cultos, para poderem oferecer cultura. (SACRISTÁN, 2000, p.85).

É preciso, também, assumir que há deficiências do sistema formal de ensino, por onde o educador perpassou e conforme Fusari (1997), sem contudo pretender que a educação contínua em serviço seja, somente, uma mera recuperação de lacunas e deficiências.

A educação contínua em serviço, mais precisamente as que são desenvolvidas no espaço/tempo das HTPC's, devem articular diferentes fases e meios, com regularidade, continuidade e devidos aprofundamentos nos projetos. A HTPC deve permear o trabalho que o educador realiza dentro do ambiente escolar e refletir sobre/na ação.

Fusari (1997) enaltece que os problemas da prática docente que ocorrem nas escolas deverão ser o ponto de partida e o ponto de chegada do processo da formação contínua em serviço, e afirmo que as HTPC's devem seguir essa mesma ideologia, afinal é o espaço e tempo instituído pela legislação para que tal formação, efetivamente, ocorra.

A HTPC, como espaço e como tempo, deve garantir a reflexão através dos auxílios de fundamentações teóricas, que amplie a consciência; a criticidade; a autonomia do educador, em relação aos problemas complexos, existentes nos contextos escolares, e principalmente, que nela

se aponte os caminhos para um atuação profissional coerente, articulada e condizente com a profissão do professor.

A Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo, não é marcada, somente, pelo espaço e pelo tempo, afinal esse momento de formação contínua não se realiza de forma individual. O coletivo, talvez, possa ser o cerne, dessa reunião pedagógica, onde a prática é colocada em prova por todos, e através do diálogo de seus pares, se (re) construa conceitos, deixando a outrora a resistência à mudanças.

### **3.3 O coletivo das horas de trabalho pedagógico**

De acordo com a história das HTPC's, onde houve muita luta da classe do professorado para que existisse um espaço/tempo que propiciasse momentos de formação contínua em serviço e, também, de acordo com algumas indicações acadêmicas, mostraram a presença permanente e inerente do trabalho coletivo.

Não há como discutir, o coletivo é um elemento mobilizador do processo formativo, seja para trabalhar conceitos teóricos ou práticos. Ao permear as HTPC's é impossível desatá-las do processo do trabalho coletivo, e de acordo com Meneguim (2005) este requer um olhar cuidadoso, a fim de permear a complexidade de sua construção e de suas infinitas interfaces.

A primeira ideia que recorre de muitas pessoas ao expressar o conceito de trabalho coletivo é de submetê-lo ao significado de grupo, que é usado muitas vezes para indicar situações desvinculadas do seu verdadeiro propósito. O conceito de grupo já se desgastou durante as décadas, pois foi, e ainda é, empregada em muitas realizações, todavia não apresenta características que marcam a sua identidade, banalizando o conceito.

De acordo com Fusari (1988) o trabalho em equipe exige profissionais comprometidos com a transformação da sociedade e com a educação brasileira, onde tenham como objetivo a democratização da educação escolar básica. Para o autor esse compromisso exige uma competência no sentido de um saber fazer bem.

Fusari (1988) evidencia que a equipe de pedagógica da escola deve constituir um grupo que seja capaz de desenvolver ações e refletir sobre aquilo que se faz, capaz de garantir um avanço no plano da produção de um saber quanto, também, a transformação na ação pedagógica.



Contudo, mais uma vez, o autor evidencia que não há programas de formação; equipe pedagógica; HTPC que proporcione uma excelência formação contínua, se o educador, enquanto ser singular, não tornar-se um estudioso daquilo que faz, sendo questionador do seu próprio trabalho, propondo melhorias e lutando por ideais.

Meneguim (2005, p.60) ao examinar a concepção de grupo no contexto do trabalho coletivo, na escola, traz a tona algumas ponderações imprescindíveis: (i) sem a presença dos professores não é possível a realização de trabalho coletivo na escola; (ii) o grupo docente agregado numa tarefa de HTPC apresenta traços diferenciados do grupo definido na concepção, uma vez que a sua constituição na escola não provém de necessidades mobilizadas espontaneamente, mas de uma exigência profissional: as HTPC's. **O trabalho coletivo faz parte da educação escolar, uma vez que não se realiza uma proposta com ações individuais ou pontuais, mas com ações decididas no coletivo. No entanto, a formação inicial do grupo para o trabalho de equipe fundamenta-se no cumprimento de um dever profissional** (grifo meu); (iii) segundo a lógica desse pensar, o trabalho coletivo na escola é potencializado quando o grupo é formado por participantes movidos por necessidades da profissão-professor, que são de caráter pedagógico, em virtude da própria natureza do trabalho docente.

O objetivo da equipe escolar é estudar para transformar a ação. Vejamos o que afirma a diretora em relação às HTPC's: *“Por hoje é só, mas lembrem-se, teve que se ausentar do HTPC, crie autonomia e busque a ata com a pauta para ver o que foi dito. Fale com um colega, mas não deixem de saber sobre o que foi dito”* (D). É visível a falta de comprometimento de alguns professores da educação pública brasileira, visualiza-se esse cenário tanto em âmbitos estaduais como em municipais, porém indo mais além, é possível notar a falta de interesse dos docentes para com as HTPC's. Seja por sobrecarga ou pelas péssimas condições de trabalho, o profissional deve ter a autonomia de querer ser mais, sendo seu próprio porta voz, não deixando especialistas narrarem sobre suas próprias práticas docentes.

O educador não só pode, como deve produzir conhecimento a medida que supera suas adversidades, e o viés para tal é contrapor a teoria com a prática, visando atuar em contextos complexos, e principalmente, desenvolver o seu papel profissional, em sua plenitude que é a democratização do conhecimento.

Fusari (1988) evidencia a responsabilidade da coordenação pedagógica, ao constituir uma equipe, seja na HTPC ou em outro ambiente de formação contínua, onde o intuito seja formar o

educador deve-se ter bem claro os conceitos que se quer transmitir. O autor explica que a coordenação deve estar atualizada em relação à produção científica na sua respectiva área, que no caso desta pesquisa é em torno do âmbito educacional. Além de pesquisas desenvolvidas nas Universidades e também as que são desenvolvidas pelas Secretarias de Educação.

A HTPC tem como ambição proporcionar um ambiente verdadeiramente coletivo, onde os problemas que necessitam ser superados na prática docente, sejam anteriormente pesquisados pela equipe pedagógica e nas reuniões recorrentes sejam apresentados fundamentos teóricos que respalde melhor a prática. Digo ambição, pois no contexto escolar de hoje, especificamente na escola pública brasileira, não é o que acontece. Vejamos a fala da HTP: *“Enquanto eu estiver em duas escolas, essa meta fica deixando a desejar”* (ATP).

As Assistentes Técnicas - Pedagógica do município da Praia Grande atendem mais de uma escola, não são fixas em uma única unidade escolar, dificultando assim, os trabalhos pedagógicos e a formação contínua em serviço. A partir dessa problemática, fica no mínimo complicado estabelecer ações ou condições para desenvolver um trabalho em equipe de qualidade, pois o planejamento será claramente afetado por outras questões advindos do cotidiano escolar, onde o ato formativo que deveria ser desenvolvido nas HTPC's ficarão em segundo plano, para atender questões mais emergências.

Aponto para outro fato mais agravante do município da Praia Grande, mas que se estende a outros da Baixada Santista: as HTPC's são destinadas a formação contínua em serviço, porém os professores e a equipe técnica pedagógica a usam como momento para atender emergências pontuais com os alunos, e para reuniões particulares com os responsáveis dos alunos, visando solucionar problemas, seja de comportamento ou em relação ao conteúdo. Portanto o momento que é assegurado pela legislação não atinge seu objetivo proposto, por isso reforço que seja uma ambição as HTPC's proporcionarem aos docentes momentos de formação, onde se inicie mediante o coletivo, soluções expressamente úteis, que transforme a realidade educacional.

Baseio-me nos conceitos de Fusari (1988) ao reforçar a ideia de que uma prática transformadora exige uma fundamentação teórica que aborde a educação em uma perspectiva crítica. Autores como Selma Garrido Pimenta; José Carlos Libâneo; José Gimeno Sacristán; Rui Canário; Carlos Marcelo Garcia e outros, têm contribuído significativamente neste sentido.

O trabalho coletivo deve ser planejado, para não se esvaír o sentido durante o desenrolar do ano letivo. Para Fusari (1997) a equipe<sup>55</sup> *pedagógica* deve fazer estudos no momento inicial do trabalho, durante a execução e analisar se a formação contínua oferecida aos docentes atingiram suas expectativas.

O autor aponta que a articulação dinâmica e contínua entre a fundamentação teórica e a ação da prática pode produzir efeitos positivos na práxis do educador. Positivamente no sentido de ser uma ação consciente, deliberada e intencional que visa a transformação de específicas situações.

Retomo mais uma vez a ambição pretendida das HTPC's, onde “significa que a fundamentação teórica vai proporcionar o questionamento da prática e esta o questionamento da própria teoria, estimulando assim a produção de novos conhecimentos” (FUSARI, 1988, p.207).

Em 1988 o autor já alertava que os estudos individuais de cada um dos profissionais da área educacional não elimina o estudo desenvolvido no coletivo, e vice-versa. Determinados desafios da prática do professor exigem que o mesmo se aprofunde individualmente, assim como em equipe.

Fusari (1998) também evidencia que os intelectuais que trabalham nas Universidades poderão avaliar muito o trabalho dos profissionais nas Secretarias de Educação. A experiência tem mostrado, com algumas exceções, que o trabalho dos intelectuais que atuam nas Universidades acaba sendo enriquecedor para a rede e para a Universidade. Pode-se perceber essa necessidade na fala do sujeito:

“Tenho mais de 400h de estágio e não serviu para nada. Tive que aprender tudo na sala de aula. Na faculdade aprendi que iria lecionar para quatro tipos de alunos: perfeitos, com saúde, sem dificuldades e dispostos a aprender. E o que eu achei? Tudo diferente. Alunos com necessidades especiais. Na Universidade onde eu ouvi falar sobre inclusão? Jamais! Aprendi tudo na marra e olha que o curso de Pedagogia que eu fiz na Católica era o melhor. Somente com quarenta alunos por sala e era competidíssimo entrar e mesmo assim não me preparou.” (P 3- Período Intermediário).

---

<sup>55</sup> Fusari (1988) desenvolve em sua dissertação “A educação do educador em serviço: o treinamento de professores em questão”, o conceito de equipe, porém neste momento a palavra não acompanha o pedagógico. Por isso, ousou, a implementá-la, pois a intencionalidade do autor é a mesma que a minha, e o sentido em seu estudo expressa veementemente o pedagógico. E essa palavra é acoplada nos anos subsequentes, em outros estudos, como em seu doutorado em 1997.

Não há como discordar que o ensino ofertado nas Universidades brasileiras avançou, e muito. Na visão do sujeito de pesquisa, acima evidenciado, a teoria não lhe auxiliou nos primeiros anos de sua profissão, perpetuando, mais uma vez, que a teoria se difere da prática.

A meu ver, uma boa política de formação, seja inicial ou contínua, deveria permear três esferas: a escola pública (Federal, Estadual e Municipal); as Universidades e Secretarias de Educação. O estudante que pretende ser professor, deveria desde seu primeiro momento na Universidade, permear as escolas públicas, e em um primeiro momento, aprender qual a teoria que os professores utilizam para compor a prática, nas escolas brasileiras.

Em um segundo momento, levar a Universidade o que vislumbrou e contrapor com os fundamentos teóricos atuais que lhe são ofertados. E a partir disso, (re) criar propostas mais condizentes para a realidade da escola pública.

Em um terceiro momento, voltar às escolas públicas com propostas inovadoras para a complexidade daquela sala de aula. Assim a Universidade estaria ajudando a escola em sua formação contínua em serviço e fora dela, também. Em contrapartida a escola estaria auxiliando a Universidade na formação de seus futuros profissionais, onde o discurso explícito acima do sujeito de pesquisa (P3- Período Intermediário) não se repetiria.

E no último momento, os alunos poderiam se reunir com as Secretarias de Educação, expondo todo o levantamento realizado na Universidade evidenciando suas contribuições para a escola pública brasileira. Assim embasados, os alunos poderiam propor reformulações nas legislações, onde as mesmas sejam condizentes com a realidade.

O intuito dessa política seria ensinar aos futuros professores a se tornarem autônomos, sendo pesquisadores de suas próprias práticas, críticos e reflexivos. Seriam mais bem preparados para o ambiente escolar e a escola se beneficiaria da mesma forma, como por exemplo, na formação contínua desse educador, pois não seria estruturadas com vistas a recuperar as lacunas e deficiências desses profissionais, alavancando a democratização do ensino aos alunos.

Baseio-me em Fusari (1997) ao salientar que uma boa política de formação inicial ou contínua, deve partir dos problemas da prática dos educadores. A identificação das necessidades dos professores deve ser amplamente discutida pela escola, delineando o que é interno, o que é alheio a ela e o que, obviamente, acaba penetrando nela. Neste momento, a equipe pedagógica, precisa definir o que a formação contínua poderá superar em curto, médio e a longo prazo.

Não basta que as leis sejam impostas pela Secretaria de Educação, seja do Estado ou do Município, elas devem representar um resposta às verdadeiras necessidades da educação, vivenciadas pelos educadores.

Para Meneguim (2005), o trabalho coletivo é uma competência que deve fazer parte da cultura da escola, que recorre aos espaços de partilha, construídos em um clima de cooperação para uma possível mudança. “A participação efetiva dos professores em ações coletivas gera novas formas de interação social e, conseqüentemente, mudanças nas dimensões: individual e coletiva.” (MENEGUIM, 2005, p.61).

Para a autora, o trabalho coletivo desenvolve habilidades, como por exemplo, falar em grupo; argumentar; respeitar as ideias dos colegas e realizar a troca de experiências. O trabalho em conjunto possibilita a (re) construção dos fazeres, porém a equipe pedagógica deve estruturar um clima de cooperação entre seus pares, sem estimular a competitividade, mas o coleguismo para ajudar a superar as dificuldades da prática.

Pode-se perceber as dificuldades enfrentadas no cotidiano da escola na fala do sujeito: “Eu trabalhei em uma escola que os chefões passavam uma lista na escola e nós colocávamos as chapas dos carros e ninguém mexia. Sentia-me mais segura, bem mais. Eles nos respeitavam, porque estávamos lá para ensinar seus respectivos filhos.” (P3-Período Intermediário). Como também se percebe as dificuldades do complexo mundo onde a escola está inserida na fala da diretora:

“Gente, toda reunião de pais acontece algum furto. Roubam celulares, porém vocês não ficam sabendo. Ano passado eu assisti um arrombamento de um carro da janela da escola. A hora que eu vi, desci correndo e fui chamar a guarda. Então não é uma coisa que aumentou agora. É que agora o carro de vocês está lá fora, por isso vocês estão notando mais. Eu chamo as autoridades de direito, só que respondem que aqui é rota de fuga e não tem o que fazer. E a disseram também que a Ronda Escolar não passa aqui, porque não há boletim de ocorrência, portanto não há perigo. Agora os pais começaram a fazer, para mostrar a verdade do que ocorre aqui”. (D)

A equipe pedagógica, nas HTPC's, precisa enfrentar os desacordos entre os professores; suas inquietações; a tolerância e o respeito nas relações interpessoais. Afinal, é comum na cultura social do professor que se tornem individualistas, verdadeiros monarcas em suas salas de aula, onde ao fechar a porta, trabalha da forma que pensa ser a mais adequada, esquecendo a outrora a formação que desenvolvera nos espaços/tempo das HTPC's. A imposição da gestão só afastará o docente, intensificando sua resistência à mudança.

Fusari (1988) evidencia que as equipes pedagógicas que coordenam o trabalho coletivo de educação do educador, em serviço, necessitam ter o cuidado com duas tendências, perigosas, são elas: o **ativismo**, onde há ausência e reflexão acabam prejudicando a qualidade dos trabalhos; e o **criticismo imobilista**, que é onde nada avança, nada é realizado, devido ao excesso do preciosismo intelectual.

É preciso romper com a ideia de que é inalterável a precariedade na qual se encontra a educação do educador em serviço, conforme Fusari (1988) impõe-se a necessidade de boas condições gerais de trabalho, implicando tornar a educação, verdadeiramente, uma prioridade, mediante a recursos financeiros, a transparência na administração e a competência na gestão. Somente assim teremos uma reestruturação no sistema educacional brasileiro.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento desta pesquisa objetivou, sobretudo, investigar as possibilidades formativas da Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) desenvolvida na rede Municipal de Praia Grande pelos professores polivalentes, sujeitos da investigação.

Não se tratou de uma opção aleatória permear as HTPC's. Como mencionado na parte introdutória desta pesquisa, o espaço/tempo de formação contínua em serviço serviu de aprimoramento da minha prática profissional. Porém, o que mais me instigou foi a falta desse momento em algumas escolas que lecionei.

Adentrar no espaço/tempo de formação contínua em serviço, como participante e neste momento como professora-pesquisadora, se tornou enriquecedor e ao mesmo tempo desafiador.

Em consequência da estrutura do processo investigativo, emergiu a questão-problema da pesquisa: **quais são as possibilidades formativas desenvolvidas na HTPC de uma escola pública da Baixada Santista?** A partir desta questão emergiram outros questionamentos: como vem sendo desenvolvida a Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo em uma escola pública situada na Baixada Santista? Quais subsídios são oferecidos aos docentes para auxiliar no seu processo reflexivo de pensar a formação em serviço? Quais são as temáticas que circundam a HTPC de uma escola pública da Baixada Santista? Quais são os principais limites/possibilidades presentes nas HTPC dessa escola pública situada na Baixada Santista?

Desse modo, a natureza da pesquisa teve como característica ser constituída com uma abordagem qualitativa, pois segundo Bogdan e Biklen (1994) a pesquisa qualitativa tenta “analisar os dados em toda a sua riqueza, respeitando, tanto quanto o possível, a forma em que estes foram registrados ou transcritos.” (p.48).

A seleção bibliográfica para esta pesquisa mesclou autores nacionais e internacionais, na tentativa de comparar as similaridades existentes em nosso país e em outras partes do mundo. Os autores elencados para esta pesquisa tratam de questões voltadas à formação contínua em serviço ou fora dele. Focam em questões que afetam diretamente a formação contínua deste profissional em serviço, apontando possibilidades e limites acerca da temática.

Esses questionamentos que permearam a pesquisa foram orientando o processo de busca e reflexão em torno da questão-problema e dos objetivos investigados. O percurso metodológico da pesquisa permitiu conhecer o cotidiano das HTPC's dos professores polivalentes, de uma escola

pública da Baixada Santista, assim como observar a atuação da Equipe Técnico-Pedagógica frente à necessidade de promover a formação contínua em serviço a esses profissionais.

Os dados coletados, através das fichas de observação, evidenciaram uma rede municipal de ensino de qualidade, que recruta seus profissionais por meio de concurso público e exige formação contínua e específica para os cargos que correspondem à Equipe Técnico-Pedagógica.

Os professores polivalentes, durante o período de observação na unidade escolar, sentiam-se amparados pela Equipe Técnico-Pedagógica, tinham liberdade para dialogar a qualquer momento e sobre quaisquer dificuldades que enfrentassem.

Em contrapartida, esta pesquisa revelou *três limites* que dificultam a realização da HTPC como espaço/tempo de formação contínua em serviço. De acordo com a análise dos dados, são elas: (i) o tempo cronológico destinado à sua realização; (ii) a ausência da Equipe Técnico-Pedagógica; e (iii) a interação dos professores polivalentes nas HTPC's.

Conforme exposto no capítulo dois e de acordo com a fala dos sujeitos da investigação, foi possível compreender que o pedagógico foi sendo abandonado na HTPC devido à complexidade do cotidiano. Porém, foi verificado que existem limites e possibilidades de formação em serviço nesse espaço/tempo.

As verbalizações dos sujeitos propiciaram a seguinte interpretação: na HTPC, a possibilidade da formação contínua em serviço é uma grande preocupação da Equipe Técnico-Pedagógica, que se esforça para poder desempenhá-la frente às necessidades emergentes da própria unidade escolar e da SEDUC.

A formação, que é um dos lados da pirâmide que compõe a HTPC, entre outras possibilidades formativas, manifesta-se sob a forma de troca de experiência/conhecimento. Esta, por sua vez, acontece sob a forma de escuta, onde escutar/dialogar/acolher as falas dos professores polivalentes também produz aprendizagens profissionais. De acordo com a Equipe Técnico-Pedagógica é a partir das falas dos professores polivalentes (coletivo) que se constrói um vínculo com os problemas e as possíveis soluções que a escola e os sujeitos que a compõe enfrentam.

Entretanto, essa escuta que se manifesta no coletivo do espaço/tempo das HTPC's necessita ser organizada, seguindo uma rotina de reflexão sobre a ação, produzindo possibilidades formativas no ambiente de trabalho, tanto para os professores polivalentes quanto para a Equipe Técnico-Pedagógica.



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

- **Em relação ao tempo da HTPC:** o tempo cronológico (sessenta minutos) destinado à HTPC mostrou-se insuficiente para a realização de uma formação contínua em serviço adequada que valorize o espaço (físico) e o tempo (cronológico) da reflexão coletiva. Ficou evidenciado que: (i) a reunião se torna mais qualitativa, quando se estende por cento e vinte minutos e antecede o período letivo do professor; (ii) a reunião se torna fragmentada, principalmente quando, a esse tempo, destina-se ao tratamento de questões burocráticas que, mesmo sendo necessárias para a unidade escolar, poderiam ser tratadas de outra forma e em outro momento, não desviando o objetivo principal da HTPC; e (iii) a HTPC necessita ser somente destinada à formação contínua em serviço, porém a legislação permite que se atenda pais/responsáveis de alunos, dificultando assim a formação deste profissional, pois muitas vezes os professores polivalentes acabam chegando no final da reunião ou, em outros casos, perdendo a reunião, e esse tempo não é repostado pelos mesmos, deixando a formação contínua em serviço extremamente defasada.
- **Em relação ao espaço:** ficou explícita a preocupação da Equipe Técnico-Pedagógica com os espaços que são destinados à realização das reuniões, pois para os mesmos é uma forma de dinamizar esse espaço/tempo, na tentativa de animar e instigar os professores polivalentes. A equipe busca essa dinamização devido ao cansaço excessivo de seus profissionais. Ao fornecerem uma reunião diferenciada, idealizam que a interação dos professores polivalentes seja positiva, produzindo uma formação contínua de qualidade, na tentativa de solucionar os problemas da prática, enfrentados no dia a dia.
- **Em relação às temáticas desenvolvidas nas HTPC's:** ficou explícita a necessidade de se realizarem HTPC's voltadas: (i) às novas tecnologias, pois os professores polivalentes não foram formados para manusear computadores, tablets, notebook, projetor multimídia, entre outros. Essa necessidade emergiu devido às unidades escolares do município estarem sendo equipadas com essas novas tecnologias, dificultando o trabalho dos professores polivalentes que não sabem manuseá-las, podendo até danificar o aparelho por falta de conhecimento específico; e (ii) ao ensino/aprendizagem. Vários professores polivalentes deparam-se com situações únicas em seu ambiente de trabalho, com inúmeras dificuldades em relação aos alunos, tornando a sala de aula um ambiente complexo. A partir dessa realidade, os mesmos

precisam de momentos que propiciem uma formação específica para ajudar em sua prática docente, no intuito de formar bem/melhor seus educandos. A formação contínua de professores é de extrema importância, “visto que apenas o conhecimento adquirido nos cursos de licenciatura não dá conta dos impasses encontrados na condução do processo ensino-aprendizagem, que é dinâmico e repleto de incertezas, inseguranças, desafios etc.” (FRANCO, 2010, p.73).

- **Em relação à Equipe Técnico-Pedagógica:** pode-se observar que a Equipe Técnico-Pedagógica precisaria centrar-se em apenas uma unidade escolar, mas não é o que ocorre com a Assistente Técnico-Pedagógica e com a Pedagoga Comunitária, dificultando o levantamento das reais necessidades da escola. As mesmas atendem duas unidades escolares do município, além de se ausentarem para realizar formações contínuas no intuito de formar bem/melhor seu corpo docente. Observou-se também as ausências da equipe nas HTPC's, seja por estarem em outra unidade escolar ou por estarem atendendo algumas emergências na própria unidade, dificultando a realização dos objetivos propostos nas reuniões.
- **Em relação ao HTPI:** a Hora de Trabalho Pedagógico Individual foi explicitada várias vezes nas observações, devido ao seu real objetivo para com os professores polivalentes. A HTPI é um período destinado ao aprimoramento profissional, porém é realizado de forma individual, cujas horas são pagas junto ao salário deste professor. Anteriormente, essa formação era realizada na unidade escolar, mas o Município da Praia Grande inovou, podendo realizá-lo on-line. A proposta da Secretaria de Educação facilitou a rotina do professor, já que as horas de HTPI podem ser cumpridas em sua residência, no horário de sua preferência, reduzindo a jornada de horas na escola. Para efetuar a HTPI, o professor entra com o *login* e senha em uma plataforma específica no site Cidadão PG ([cidadao.pg.sp.gov.br](http://cidadao.pg.sp.gov.br)), onde ficam os diversos conteúdos pedagógicos. São vídeos e textos atualizados quinzenalmente, onde o professor necessita estudar o material; responder a um questionário e submeter comentários na plataforma, sendo sua participação validada pela ATP da escola. Porém, nas observações, ficou evidenciado o descontentamento dos professores polivalentes em relação ao HTPI, pois acham que sobrecarrega o trabalho docente e os textos/vídeos necessitariam ser mais práticos.
- **Em relação à SEDUC:** a equipe e os professores polivalentes aprovam a formação contínua ofertada pela SEDUC. Semestralmente, são oferecidos cursos fora do ambiente escolar para a formação contínua docente, onde a Equipe Técnico-Pedagógica dispensa os docentes das

HTPC's para realizarem a formação em outro espaço/tempo designado pela secretaria. Por outro lado, evidenciou-se na análise dos dados a falta de materiais (*xerox*, impressão), bem como profissionais para manusear os *tablets* e, por fim, a sobrecarga de afazeres burocráticos.

- **Em relação às possibilidades formativas:** os sujeitos desta pesquisa expressaram, mediante suas falas nas HTPC's, que a formação contínua em serviço é um espaço/tempo de formar e ser formado, apontando que essa formação pode se desenvolver a partir da troca de experiências, de conhecimento e da escuta. O coletivo é um fator determinante para refletir sobre a ação docente, sendo uma válvula propulsora da formação praticada na HTPC. Já a Equipe Técnico-Pedagógica entende que precisa continuar estudando e se aperfeiçoando para formar melhor seu corpo docente, tornando a HTPC um espaço/tempo formativo de qualidade.
- **Em relação às observações da professora-pesquisadora:** ficaram explícitos em vários momentos alguns pontos relevantes, dentre eles pode-se destacar: (i) a preocupação dos professores polivalentes em relação à violência que ronda a unidade escolar onde lecionam. São inúmeros assaltos que ocorrem nas mediações da unidade escolar, preocupando o corpo docente e a Equipe Técnico-Pedagógica, dificultando as condições mínimas de trabalho do professor. O fator de maior preocupação são as HTPC's que ocorrem no período vespertino, pois a reunião se encerra às vinte e uma horas, dificultando a locomoção dos professores polivalentes que precisam de um transporte público, devido à violência que ocorre na comunidade; e (ii) a sobrecarga de trabalho docente. Pode-se verificar que os professores polivalentes estão fisicamente esgotados, devido a vários períodos que lecionam, permeando, às vezes, até três unidades escolares em apenas um dia, para conseguir um salário digno. Sentem-se esgotados para realizar uma formação contínua fora da unidade escolar, mas realizam para conseguir uma gratificação no fim do mês, ajudando assim a complementar seus respectivos salários.

Em suma, ao focar a HTPC como espaço/tempo de formação contínua em serviço, buscou-se considerar a escola como principal, mas não o único, espaço de reflexão sobre a prática do professor.

Após a construção da pesquisa, compreendeu-se que a HTPC é um espaço/tempo importante para a construção coletiva e participativa do Projeto Político-Pedagógico da escola, do planejamento do ensino e da aprendizagem dos docentes/discentes, o tempo todo.

Porém, a HTPC não é a redentora de todos os problemas que costumam afetar as escolas públicas. Ela é sim um espaço/tempo de poder, mas não tem poder para resolver todos os problemas do contexto complexo da escola contemporânea.

O PPP e o Regimento Escolar precisam garantir outros espaços/tempos, além da sala de aula, para que a equipe pedagógica possa desenvolver e executar com sucesso o trabalho coletivo, buscando a superação de problemas que afetam o cotidiano escolar através da reflexão sobre a ação.

Portanto, a HTPC é um espaço/tempo onde ocorre a formação contínua docente em serviço, mas não está pronto e muito menos imutável. O mesmo vai sendo construído, transformado com e pelo coletivo que envolve a instituição escolar.

Os limites e as possibilidades formativas presentes na HTPC vão se modificando e reestruturando à medida que a reflexão sobre a ação for cada vez mais presente no coletivo dos professores polivalentes.

Julgo que a relevância desta pesquisa e seu compromisso teórico-metodológico é recorrente à escola, como unidade da universalização dos conhecimentos; aos professores polivalentes, que são os responsáveis por essa universalização e sobre a importância de uma boa equipe pedagógica, que tem como atribuição conduzir com sucesso as HTPC's.

Por fim, sugiro três contribuições para o espaço/tempo das HTPC's, são elas: o tempo cronológico das reuniões precisam de, pelo menos, centro e vinte minutos ininterruptos para sua realização. Apesar de muitas escolas o subdividem, devido a sua necessidade, espera-se que esse espaço/tempo seja destinado somente à formação contínua desses profissionais, deixando para outro momento o atendimento aos pais. A HTPC não pode ter um caráter facultativo, pois é de extrema importância para os professores polivalentes, já que é em um ambiente coletivo que se propõe a reestruturação das práticas pedagógicas.

A segunda contribuição é em relação à importância da equipe pedagógica nas HTPC's. É necessário que todos os membros da equipe participem desse momento único de formação do corpo docente. Foi observado no desenvolvimento da pesquisa, que a equipe pedagógica atendia mais que uma unidade escolar. Essa sobrecarga de trabalho dificulta a análise das reais necessidades das unidades escolares. A direção, a assistente técnico-pedagógica e a pedagoga comunitária necessitam valorizar esse momento como sendo imprescindível aos seus profissionais, deixando outros afazeres em segundo plano no desenrolar das HTPC's.

A última contribuição é em relação às condições de trabalho dos professores polivalentes. Seria necessário que as políticas públicas brasileiras se transformassem, no intuito de proporcionar uma educação de qualidade à população. E o princípio dessa mudança, fatalmente, se inicia com os professores.

Condições de trabalho de uma escola almejada seria a permanência integral, tanto dos alunos quanto dos professores. A necessidade dos professores, no contexto atual, é alarmante e preocupante. Afinal, para ter um salário digno precisam às vezes trabalhar em três períodos, muitas vezes em diferentes instituições de ensino.

A permanência do professor, em uma única unidade escolar, facilitaria o contato com as reais necessidades daquele contexto. A jornada de trabalho desejada seria: 1/3 com os alunos, 1/3 com seus pares, aprendendo a trabalhar em equipe, rompendo o individualismo, e 1/3 consigo mesmo, planejando, pesquisando, estudando, criando aulas interessantes/desafiadoras, entre outras atividades.

As sugestões aqui explicitadas, não tem como caráter a utopia de uma escola moderna ou pós-moderna, são apontamentos reais que a meu ver, já estão ultrapassados para o século XXI, mas o sistema educacional brasileiro caminha a passos lentos.

Apoio-me na filosofia de Confúcio ao dizer que a nossa maior glória, *como educadores*, não está em jamais cair, mas em levantar a cada queda, a cada adversidade. E que consigamos, como disse o compositor Paulo Vanzolini na letra da música “Volta por cima”, interpretada pela cantora Beth Carvalho, *levantar, sacudir a poeira e dar a volta por cima*, em busca de uma educação de qualidade e condições de trabalho dignas.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

ABDALLA, Maria de Fátima Barbosa. **O senso prático de ser e estar na profissão**. São Paulo: Cortez, 2006. 120 p.

AQUINO, Julio Groppa; MUSSI, Mônica Cristina. As vicissitudes da formação docente em serviço: a proposta reflexiva em debate. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 27, n. 2, p.211-227, dez. 2001. Mensal. Universidade de São Paulo.

ARAUJO, Cristina Carvalho. **Formação Continuada no cotidiano dos (as) professores (as) dos anos iniciais**: desafios e possibilidades. 2011. 142 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Educação, Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2011.

ASSMANN, H. Tempo pedagógico: chrónos e kairós na sociedade aprendente. In: **Reencantar a educação**: rumo à sociedade aprendente. Petrópolis: Vozes, 2001, p.189-236.

AULETE, Caldas. **Dicionário Contemporâneo da Língua Portuguesa**. 4. ed. Rio de Janeiro: Delta, 1985. Volume III.

BAILEY, Kenneth D. **Methods of Social Research**. 4.ed. New York: The Free Press, 1994.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2011.

BELINTANE, Claudemir. Por uma ambiência de formação contínua de professores. **Cadernos de Revistas**, São Paulo, v. 17, n. 1, p.177-193, nov. 2002. Mensal. Universidade de São Paulo.

BOGDAN, Roberto e BIKLEN, Sari. **Investigação Qualitativa em Educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Portugal: Porto editora, 1994.

BRASIL. Decreto nº 21.833, de 28 de dezembro de 1983. **Institui o Ciclo Básico no Ensino de 1.º Grau das Escolas Estaduais**. São Paulo, SP, Disponível em: <<http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1983/decreto2183328.12.1983.html>>. Acesso em: 27 ago. 2015.

BRASIL. Decreto nº 28.170, de 21 de janeiro de 1988. **Estabelece a Jornada Única Discente e Docente no Ciclo Básico das Escolas Estaduais**. São Paulo, SP, Disponível em: <<http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1988/decreto-28170-21.01.1988.html>>. Acesso em: 27 ago. 2015.

BRASIL. Decreto nº 34.035, de 22 de outubro de 1991. **Dispõe Sobre a Instituição do Projeto Educacional "escola Padrão" na Secretaria da Educação**. São Paulo, SP, Disponível em: <<http://www.al.sp.gov.br/norma/?id=19439>>. Acesso em: 27 ago. 2015.

BRASIL. Decreto nº 5011, de 07 de janeiro de 2011. **Regulamenta O Disposto no Art. 32 da Lei Complementar Nº. 592 de 27 de Junho de 2011, Referente à Hora de Trabalho Pedagógico**

**Coletivo dos Docentes nas Escolas da Rede Municipal de Ensino.** Praia Grande, SP, 07 jan. 2011.

BRASIL. Lei Complementar nº 444, de 27 de dezembro de 1985. **Dispõe Sobre o Estatuto do Magistério Paulista e Dá Providências Correlatas.** São Paulo, SP, Disponível em: <<http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei.complementar/1985/lei.complementar444-27.12.1985.html>>. Acesso em: 27 ago. 2015.

BRASIL. Lei Complementar nº 836, de 30 de dezembro de 1997. **Institui Plano de Carreira, Vencimentos e Salários para os Integrantes do Quadro do Magistério da Secretaria da Educação e Dá Outras Providências Correlatas.** São Paulo, SP, Disponível em: <<http://www.al.sp.gov.br/norma/?id=6190>>. Acesso em: 27 ago. 2015.

BRASIL. Lei Complementar nº 592, de 27 de janeiro de 2014. **Dispõe Sobre O Plano de Carreira e O Estatuto do Magistério Público Municipal e Dá Outras Providências.** Praia Grande, SP, 27 jan. 2014.

BRASIL. **Projeto Político Pedagógico.** Unidade Municipal Escolar Roberto Mario Santini, 2014.77p.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Brasília, 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm)>. Acesso em: 20 mai. 2015.

BUENO, Silveira. **Minidicionário da Língua Portuguesa.** São Paulo: Ftd, 1996. p. 703

CANÁRIO, Rui. **Gestão da escola:** como elaborar o plano de formação? São Paulo: Coleção: Cadernos de Organização e Gestão Curricular, 1995.

CANÁRIO, Rui. Os estudos sobre a escola: problemas e perspectivas. In: BARROSO, João. **O estudo da escola.** Lisboa: Porto, 1996. Cap. 6. p. 121-150.

CANÁRIO, Rui. **A escola:** o lugar onde os professores aprendem. In: Anais do I Congresso Nacional de Supervisão na Formação. Portugal: Universidade de Aveiro, 1997.

CANÁRIO, Rui. O papel da prática profissional na formação inicial e contínua de professores. **Articulação Entre As Formações Inicial e Continuada de Professores,** Lisboa, v. 10, n. 1, p.152-160, maio 2001. Anual.

CHARLOT, Bernard. O PROFESSOR NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA: UM TRABALHADOR DA CONTRADIÇÃO. **Faceba: Educação e Contemporaneidade,** Salvador, v. 17, n. 30, p.17-31, jul. 2008. Anual.

FLICK, V. **An Introduction to Qualitative Research.** London: Sage Publications, 1999.

FRANCA, Valeria Duarte Coelho. **HTPC como espaço de formação continuada:** um olhar crítico sobre a articulação teoria e prática. 2011. 116 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Educação, Centro Universitário Moura Lacerda, São Paulo, 2011.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Pedagogia como ciência da educação**. Campinas: Papirus, 2003. 142 p.

FRANCO, Maria Amélia Santoro (Org.). **O lugar do professor na pesquisa educacional**. 1. ed. Santos: Editora Universitária Leopoldianum, 2005. 167 p.

FRANCO, Francisco Carlos. **As reuniões na escola e a construção coletiva do projeto educacional**. São Paulo: Loyola, 2010. 117 p.

FRANCO, Maria Amália do Rosário Santoro. Coordenação Pedagógica: uma práxis em busca de sua identidade. **Múltiplas Leituras**, São Paulo, v. 1, n. 1, p.117-131, jul. 2008. Disponível em: <<https://www.metodista.br/revistas/revistasims/index.php/ML/article/viewFile/1176/118>>. Acesso em: 11 jan. 2016.

FULLAN, Michael; HARGREAVES, Andy. **Por que é que vale a pena lutar? O trabalho de equipa na escola**. 2. ed. Lisboa: Porto, 2001. 188 p. (Currículo; Políticas e Práticas).

FUSARI, José Cerchi. **Formação contínua de educadores**: Um estudo de representações de coordenadores pedagógicos da secretaria municipal de educação de São Paulo (SMESP). 1997. 132 f. Tese (Doutorado). Universidade de São Paulo, São Paulo, 1997.

FÜRKOTTER, Monica et al. O que a formação contínua deve contemplar? O que dizem os professores. **Educ. Real.**, [s.l.], v. 39, n. 3, p.849-869, 2014. FapUNIFESP (SciELO). DOI: 10.1590/s2175-62362014000300012.

GARCIA, Carlos Marcelo. Pesquisa sobre a formação de professores: O conhecimento sobre aprender a ensinar. **XX Reunião Anual da Anped: Faculdade de Ciências da Educação, Universidade de Sevilha**, Caxambu, v. 1, n. 1, p.51-75, set. 1997. Anual.

GARCIA, Carlos Marcelo. O Professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. **Revista Brasileira de Pesquisa Sobre Formação de Professores: formação docente**, São Paulo, v. 2, n. 1, p.11-49, 03 dez. 2010. Anual.

GHEDIN, Evandro. Professor reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro. **Professor Reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002. Cap. 6. p. 129-150.

GHEDIN, Evandro. A articulação entre estágio-pesquisa na formação do professor-pesquisador e seus fundamentos. **Conferência proferida durante o VIII Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores**, realizado em Águas de Lindóia, 2005.

GHEDIN, Evandro; ALMEIDA, Maria Isabel de ; LEITE, Yoshie Ussami Ferrari. **Formação de professores**: Caminhos e descaminhos da prática. Brasília: Líber Livro, 2008. 140 p.

HADDAD, Cristhyane Ramos. **A HORA ATIVIDADE: ESPAÇO DE ALIENAÇÃO OU DE HUMANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO?** p.193. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Educação, Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2011.



HARGREAVES, Andy. **Aprendendo a mudar: o ensino para além dos conteúdos e da padronização.** Porto Alegre: Artmed, 2002. 206 p. Tradução de Ronaldo Costa.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação permanente do professorado: novas tendências.** São Paulo: Cortez, 2009. 118 p.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza.** 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011. 127 p. (Educação).

LEITE, Yoshie Ussami Ferrari; GHEDIN, Evandro; ALMEIDA, Maria Isabel de. **Formação de Professores: caminhos e descaminhos da prática.** Brasília: Líber Livro, 2008. 142 p.

LENCIONI, Maria do Carmo Jurgensen. **A formação de professores na implantação do ensino fundamental de nove anos: a escola um espaço de diálogo?** 2012. 163 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Educação, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2012.

LIBÂNEO, José Carlos; PIMENTA, Selma Garrido. Formação de Profissionais da Educação: visão crítica e perspectiva de mudança. **Educação e Sociedade**, São Paulo, v. 68, n. 1, p.239-277, dez. 1999. Anual.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e Pedagogos, para quê?** 12. ed. São Paulo: Cortez, 2010. 208 p.

LISPECTOR, Clarice. **As palavras.** Disponível em: <[http://pensador.uol.com.br/frases\\_de\\_clarice\\_lispector/](http://pensador.uol.com.br/frases_de_clarice_lispector/)>. Acesso em: 01 jul. 2015.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de; FAUSTINI, Loyde Amália (Coord). **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986. xii, 99 p. (Temas básicos de educação e ensino).

MENDES, Lenarde Nascimento dos Santos. **Hora de trabalho pedagógico (HTP): espaço/tempo de formar e ser formado?** 2011. 114 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Educação, Universidade Católica de Santos, Santos, 2011.

MENEGUIM, Aparecida Maria. **A escola como locus da formação contínua: investigando a partir das HTPC's.** 2005. 208 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Educação, Universidade Católica de Santos, Santos, 2005.

NÓVOA, António. OS PROFESSORES NA VIRADA DO MILÊNIO: DO EXCESSO DOS DISCURSOS À POBREZA DAS PRÁTICAS. **Cuadernos de Pedagogía**, Espanha, v. 1, n. 286, p.01-15, 20 maio 1999. Anual.

NÓVOA, António. **Professores: Imagens do futuro presente.** Lisboa: Ver Curiosidades, 2009. 95 p.

PERRENOUD, Philippe (1996). **Enseigner: agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude.** Paris: ESF éditeur.

PERRENOUD, Philippe. **A prática reflexiva no ofício de professor:** profissionalização e razão pedagógica. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002. 232 p.

PERRENOUD, Philippe. **Os ciclos de aprendizagem:** um caminho para combater o fracasso escolar. Porto Alegre: Artmed, 2004. 230 p. (Biblioteca Artmed. Fundamentos da Educação).

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de Professores: Saberes da docência e identidade do professor. **Faculdade de Educação de São Paulo**, São Paulo, v. 22, n. 2, p.72-89, dez. 1996. Anual.

PIMENTA, Selma Garrido, GHEDIN, Evandro (orgs.). **Professor Reflexivo no Brasil:** gênese de uma crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido. Professor Reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, Selma Garrido. GHEDIN, Evandro (orgs.). **Professor Reflexivo no Brasil:** gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTA, Selma G.; LIMA, M.S.L. **Estágio e docência**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

PORTO, Yeda da Silva. Formação continuada: a prática pedagógica recorrente. In: MARIN, Alda Junqueira. **Educação Continuada:** reflexões, alternativas. Campinas/São Paulo: Papyrus, 2000. Cap. 1. p. 11-38. (II).

PROLER. Programa Nacional de Incentivo a Leitura. Rio de Janeiro. Anais eletrônicos: <<http://proler.bn.br>>. Acesso em 21 jan. 2015.

QUEIROZ, Vanderleida R. de Freitas e. A formação de professores nas pesquisas nacionais e estrangeiras: Tendências e desafios. **Instituto Federal de Goiás**, Goiás, v. 38, n. 1, p.109-127, 20 ago. 2012. Anual.

RIOS, Terezinha Azerêdo. **Compreender e ensinar:** por uma docência da melhor qualidade. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

ROCHA, Eva Pereira da. **A construção de sentidos e significados no HTPC:** uma discussão sobre formação docente. 2012. 232 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012.

SACRISTÁN, José Gimeno. Tendências investigativas na formação de professores. 2000. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro. **Professor Reflexivo no Brasil:** gênese e crítica de um conceito. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002. Cap. 3. p. 81-87.

SANTOS, Kátia R. O. R. Pereira. **Formação continuada (em serviço) e necessidades formativas de professores na educação de surdos da rede pública da cidade do Rio de Janeiro**. 2011. 100 f. Tese (Doutorado) - Curso de Doutorado em Educação, Universidade Metodista de Piracicaba, São Paulo, 2011.

SAVIANI, Dermeval. **Formação de professores:** aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. Rev. Bras. Educ., Abr 2009, vol.14, n.40, p.143-155.

SILVA, Ana Maria Costa e. A formação contínua de professores: uma reflexão sobre as práticas e as práticas de reflexão em formação. **Educação e Sociedade**, São Paulo, v. 21, n. 72, p.89-109, ago. 2000. Mensal. UNICAMP.

SILVA, Katiene Symone de Brito Pessoa da. **Formação continuada em serviço: um caminho possível para ressignificação da prática pedagógica, numa perspectiva inclusiva**. 2012. 264 f. Tese (Doutorado) - Curso de Doutorado em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2012.

SILVA JUNIOR, Celestino Alves da. **A escola pública como local de trabalho**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1994. 159 p.

STAKE, Robert E. **Pesquisa Qualitativa: estudando como as coisas funcionam**. Porto Alegre: Penso, 2011. 263 p.

VALENTE, Wagner Rodrigues. **Caderno de formação. Troca de experiência: construção do conhecimento e aperfeiçoamento do trabalho do PCP**. São Paulo: Apeoesp, v. 2, 1996.

VIANNA, Heraldo Marelim. **Pesquisa em educação: a observação**. Brasília: Plano, 2003. 107 p.

WOODS, Peter. **L'ethnographie de l'école**. Paris: Armand Colin, 1990.

ZANELLA, Camila. **A prática dos professores recém-graduados e a sua formação permanente**. 2011. 148 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2011.

## Apêndice 1: Pesquisas Correlatas do Banco de Dissertações/Teses da CAPES

Quadro 5: Pesquisas Correlatas: Banco de Dissertações/Teses da CAPES

<b>Pesquisas Correlatas: Banco de Dissertações/Teses da CAPES</b>			
<b>Ano</b>	<b>Autor(a) / Instituição</b>	<b>Título</b>	<b>Dissertação / Doutorado</b>
2005	Aparecida Maria Meneguim Universidade Católica de Santos	A escola como locus de educação contínua: investigando a partir das HTPCs.	Dissertação
2011	Cristhyane Ramos Haddad Universidade Tuiuti do Paraná	A hora atividade: espaço de alienação ou de humanização do trabalho pedagógico?	Dissertação
2011	Lenarde Nascimento dos Santos Mendes Universidade Católica de Santos	Hora de trabalho pedagógico (HTP): espaço / tempo de formar e ser formado?	Dissertação
2011	Valeria Duarte Coelho Franca Centro Universitário Moura Lacerda	HTPC como espaço de formação continuada: um olhar crítico sobre a articulação teoria e prática.	Dissertação
2011	Cristina Carvalho Araujo Universidade Federal do Amazonas	Formação Continuada no cotidiano dos (as) professores (as) dos anos iniciais: desafios e possibilidades.	Dissertação
2011	Camila Zanella Pontifícia Universidade Católica do Paraná	A prática dos professores recém-graduados e a sua formação permanente.	Dissertação
2011	Kátia R. O. R. Pereira Santos Universidade Metodista de Piracicaba	Formação continuada (em serviço) e necessidades formativas de professores na educação de surdos da rede pública da cidade do Rio de Janeiro.	Doutorado
2012	Eva Pereira da Rocha Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	A construção de sentidos e significados no HTPC: uma discussão sobre formação docente.	Dissertação
2012	Maria do Carmo Jurgensen Lencioni Pontifícia Universidade Católica de Campinas	A formação de professores na implantação do ensino fundamental de nove anos: a escola um espaço de diálogo?	Dissertação
2012	Katiene Symone de Brito Pessoa da Silva Universidade Federal do Rio Grande do Norte	Formação continuada em serviço: um caminho possível para ressignificação da prática pedagógica, numa perspectiva inclusiva.	Doutorado

Fonte: Base de Dados Capes. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br>>. Acesso em: Janeiro de 2015.

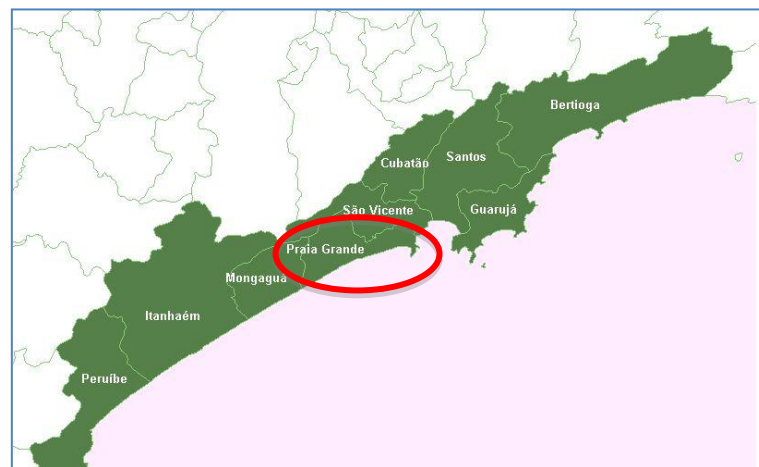
## Apêndice 2: Pesquisas Correlatas do Banco de dados da Scielo

Quadro 6: Pesquisas Correlatas do Banco de dados da Scielo

<b>Pesquisas Correlatas do Banco de dados da Scielo</b>			
<b>Ano</b>	<b>Autor(a) / Instituição</b>	<b>Título</b>	<b>Artigo / Periódico</b>
2000	Ana Maria Costa e Silva UNICAMP	A formação contínua de professores: uma reflexão sobre as práticas e as práticas de reflexão em formação.	Artigo
2001	Julio Groppa Aquino Mônica Cristina Mussi Universidade de São Paulo	As vicissitudes da formação docente em serviço: a proposta reflexiva em debate.	Artigo
2002	Claudemir Belintane Universidade de São Paulo	Por uma ambiência de formação contínua de professores.	Artigo
2014	Monica Furkotter; Cristiano A. G. Giorgi; Maria R. M. Morelatti; Naiara M. Leone e Vanda M. M. Lima; Yoshie U. F. Leite UNESP	O que a formação continuada deve contemplar? O que dizem os professores.	Artigo

Fonte: Scientific Electronic Library Online. Disponível em: <<http://www.scielo.org/php/index.php>>. Acesso em: Janeiro de 2015.

### Apêndice 3: Mapa do Estado de São Paulo/Mapa da Baixada Santista/Mapa da Praia Grande



Descrição	Praia Grande	Baixada Santista	UF São Paulo
Municípios	1	9	645
População (IBGE)	299,261	1,797,500	44,396,484
PIB (R\$ milhões, IBGE)	4,955	52,364.7	1,708,221.0
PIB per capita (R\$, IBGE)	16,558	29,132	38,476

Fonte: Secretaria do Planejamento do Estado de São Paulo. Disponível em:

<<http://www.planejamento.sp.gov.br/index.php?id=50&idd=152>>. Acesso em: Dezembro de 2015.

**Apêndice 4: Relatório de Observação 1**



**UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SANTOS**

**PROGRAMA DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

Orientadora: Maria Amélia do Rosário Santoro Franco

Orientanda: Thamirys Desirée Innocenti

**RELATÓRIO DE OBSERVAÇÃO – 01 (10/03/2015)**

**INFORMAÇÕES DO GRUPO**

<b>Nº de Professores</b>	<b>Turma</b>	<b>Disciplina</b>	<b>Coordenadora (ATP)</b>	<b>Local</b>	<b>Horário</b>	<b>Direção</b>	<b>Espaço</b>	<b>PC</b>
10	Matutino (4 e 5 ano do E.F.I)	09- Pedagogas 01- Ed. Física	Não estava presente	Roberto Mario Santini	11h - 12h	Presente e ministro a reunião	Sala dos professores	Presente <sup>56</sup>

<sup>56</sup> A Pedagoga Comunitária desempenha uma função essencial dentro da escola. Seu trabalho é assegurar que a família participe do círculo escolar, na busca da melhoria da qualidade de ensino. A PC elabora reuniões semanais com os familiares. A pauta muda conforme a necessidade que ela tem em relação aos responsáveis dos alunos, por exemplo, indisciplina; notas abaixo da média; problemas de relacionamento, entre outros. A PC também vai à casa dos alunos para conhecer o círculo familiar, na tentativa ajudar os responsáveis a estruturar uma rotina de estudos para os seus respectivos filhos. A PC é concursada e se candidata para este cargo mediante um projeto e entrega para a SEDUC. A secretaria elege o melhor projeto e nomeia a Pedagoga Comunitária. Outras informações vide anexo I.

### **ATIVIDADES**

<b>Início</b>	Duração de 1 (uma) hora circundando assuntos burocráticos e alguns pontos pedagógicos.
<b>Material Pedagógico</b>	Não houve.
<b>Atividade dos Professores</b>	Ouviram e eventualmente emitiram opiniões.

### **Observações da pesquisadora**

A HTPC teve duração de uma hora corrida, começando pontualmente às 11 horas da manhã, estendendo-se até 12 horas da tarde. Essa reunião teve como articuladora a Diretora da Unidade Municipal Escolar. Os docentes (9 pedagogas e 1 professor específico de Ed. Física) escutaram a toda arguição da Diretora. Observei que estavam visivelmente esgotados, contudo não deixavam de ouvir a pauta. Ao decorrer da reunião, observei também, que somente uma professora anotava, em seu caderno, as orientações que estavam sendo ditas.

A pauta circundou assuntos institucionais e burocráticos, como por exemplo, os projetos que serão desenvolvidos no decorrer do ano de 2015 na escola; a questão dos Tablets e Wi-Fi; instruções para a realização da reunião aos pais; problemas com celulares e rádios de música; avisos aos professores com relação aos alunos através do Facebook e problemas com falta de autoridade dos professores perante aos alunos.

Alguns questionamentos que os docentes tiveram, para com a articuladora da reunião, se tornou mais presente quando surgiram os assuntos sobre a lousa digital e os Tablets. Era visível a dificuldade dos docentes com as novas tecnologias. A partir disso, a Diretora decidiu em realizar uma HTPC para trabalhar a questão do manuseio da lousa digital e outra reunião para aprender a mexer nos Tablets e jogos que neles contêm.



Na reunião a Diretora pediu mais autonomia aos docentes, pois quando se ausentam das HTPC's, os mesmos não procuram saber sobre a pauta da reunião, tornando este hábito muito frequente, prejudicando o trabalho total da escola. Neste momento o silêncio tomou conta da sala dos professores.

Assuntos como Facebook e fotos entraram na pauta da reunião neste dia. A articuladora da reunião pediu para que os docentes tomassem algumas precauções quando postassem fotos dos seus respectivos alunos, pois alguns têm direito de imagem reservada. Pediu para que deixem apenas a escola publicar as fotos dos eventos, assim diminuiria os problemas decorrentes disso.

Alertou insistentemente sobre o uso do celular dentro da escola, pedindo para que os professores retirem quando perceberem que os alunos estão portando em suas mochilas. Pediu ainda que não abrissem exceções, pois acaba chegando à informação em seus ouvidos e isso abre possibilidades dos outros alunos reclamarem.

Como pesquisadora notei que mesmo a HTPC sendo destinada a assuntos burocráticos, a mesma não deixa de ter pontos pedagógicos, pois direciona o trabalho coletivo, norteados as ações a terem uma similaridade entre os docentes.

### **Frases dos professores**<sup>57</sup>

“Não sabemos os jogos que devemos passar aos alunos nos Tablets, pois os nossos ainda não chegaram. Como irei passar algo a eles se eu não sei como faz?” (P1)

“Precisamos realizar um HTPC só para vocês apreender como mexer e usar os jogos. Quero que vocês brinquem e façam como eles fariam, para saber como proceder em sala de aula.”  
(D)

“Quando poderemos usar os Tablets?” (P1)

“Ainda não temos uma pessoa que se responsabilize sobre os Tablets, estamos aguardando, ansiosamente, a SEDUC nos enviar um profissional para manusear e se responsabilizar pelos

<sup>57</sup> Algumas frases dos professores estão destacadas, pois foram usadas no capítulo 2, no subitem 2.6, que trata do empírico ao interpretativo. Para uma melhor organização dos dados da pesquisa, foram elencadas *três categorias de possibilidades formativas* que permeiam as HTPC's desta escola, são elas: (i) HTPC como espaço/tempo troca de conhecimento; (ii) HTPC como espaço/tempo de escuta; (iii) HTPC como espaço/tempo de formação.

mesmos. Também não gosto dessa situação. Quero que os alunos usem logo, pois são materiais caros e estão carregados lá na sala, mas falta isso.” (D)

“Vamos participar desse projeto da SEDUC?”- disse ao tentar instigar a colega do lado que se mostrara resistente a participar-. (P2)

“O que vamos fazer com relação ao celular? Muitas vezes eu não vejo eles tirando fotos ou mexendo, posso estar escrevendo na lousa!” (P3)

“Como você não vê? Só pode ter saído da sala, então. Isso é fácil de pegar.”- contrapondo a colega (P3) - (P4)

“E se os alunos não quiserem entregar o celular? O que devemos fazer? Eles batem de frente.” (P5)

“Vocês devem me chamar! Eu ou a ATP, qualquer uma. Não batam de frente. Os pais questionam quando vocês tomam o celular deles. Deixem que nós nos responsabilizamos e entregamos na mão dos pais.” (D)

“Na minha aula eu não vejo nenhum celular.” (P6)

“Mas eles trazem, tenha certeza. Na última festa o que eu vi no Facebook de fotos tiradas aqui de dentro, não foi brincadeira! Teve até vídeo impróprio de aluna dançando *Pole Dance*, no mastro da escola. Isso não pode acontecer. Temos que tirar mesmo. E vocês devem dar o exemplo.” (D)

“Eu já combinei com os meus alunos, se eles não usam, eu também não vou usar. Só combinei com eles de deixar o despertador às 11: 30 para me lembrar de que tenho que mandá-los arrumarem o material para ir embora. Esse é o nosso acordo.” (P7)

“Já ocorreu um caso de eu mesma ter que apagar as fotos do celular de uma aluna. A mãe ficou muito irritada com minha postura, falando que invadia a privacidade da menina, mas é regra da escola, tem que ser igual a todos.” (D)

“Quando dá algum problema com o Facebook e os pais vem me procurar. Pergunto se os mesmos não tinham conhecimento que a idade mínima para participar dessa rede social é de dezoito anos. Eles me respondem automaticamente que não sabiam, mas mesmo assim não tomam uma postura mais enérgica. Se não sabe manusear essa rede social, bloqueia a internet, faça algo, proteja sua filha contra a exposição. Sempre alerto os pais.” - disse em relação aos casos de *selfies* nus tiradas pelas alunas que param no Facebook - (D)

“Estamos tendo problemas com a lousa digital. Esse final de semana algum professor esqueceu ligada. Isso não pode acontecer. Precisamos discutir isso em algum HTPC, para saberem usá-las corretamente.” (D)

“Eu puxo direto da tomada.” (P8)

“Não pode, é como se fosse um computador.” (P7)

“Precisamos realizar um HTPC para ensinar com manusear a lousa digital.” (D)

“Com relação à reunião de pais, não subam para as salas. Deixem-me dar os recados primeiramente no pátio aos pais. Se vocês subirem, eles me deixaram falando sozinha.” (D)

“Com relação ao aluno que está aqui na porta da escola, todos os dias, com o rádio de música, tocando *funk* chulo, vocês sabem quem é?” (D)

“Eu sei. Foi - manterei sigilo do nome do aluno -, mas não vi onde ele escondeu o rádio.” (PC)

“Quero falar com ele amanhã. Temos que dar o exemplo aos outros. Nenhuma maçã pode estragar o todo.” (D)

“Por hoje é só, mas lembrem-se, teve que se ausentar do HTPC, crie autonomia e busque a ata com a pauta para ver o que foi dito. Fale com um colega, mas não deixem de saber sobre o que foi dito.” (D)

**Apêndice 5: Relatório de Observação 2**



**UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SANTOS**

**PROGRAMA DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

Orientadora: Maria Amélia do Rosário Santoro Franco

Orientanda: Thamirys Desirée Innocenti

**RELATÓRIO DE OBSERVAÇÃO - 02 (17/03/2015)**

**INFORMAÇÕES DO GRUPO**

<b>Nº de Professores</b>	<b>Turma</b>	<b>Disciplina</b>	<b>Coordenadora (ATP)</b>	<b>Local</b>	<b>Hora</b>	<b>Direção</b>	<b>Espaço</b>	<b>PC</b>
13	Matutino (4 e 5 ano do E.F.I)	12- Pedagogas 01- Ed. Física	Estava presente e ministrou a reunião	Roberto Mario Santini	11h- 12h	Não estava presen te	Sala de informátic a	Estava presente

### ATIVIDADES

<b>Início</b>	Duração de 1 (uma) hora circundando assuntos burocráticos e alguns pontos pedagógicos.
<b>Material Pedagógico</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Questionário para reformular o PPP.</li> <li>• Questionário de desempenho (reprovação dos alunos) referente ao ano de 2014.</li> <li>• Questionário de desempenho para o reforço escola.</li> </ul>
<b>Atividade dos Professores</b>	Durante 30 (trinta) minutos todos os professores ouviam os comunicados e eventualmente emitiam opiniões. Os outros 25 (vinte e cinco) minutos foram disponibilizados para preencher os questionários em grupos. Os 5 (cinco) minutos finais foram destinados a organização dos professores.

### Observações da pesquisadora

A reunião foi ministrada pela ATP (Assistente Técnico-Pedagógico) durante 30 minutos, sendo destinada a explicação de alguns assuntos pedagógicos, como por exemplo, o preenchimento de questionário sobre a avaliação/desempenho dos alunos com intuito de encaminhá-los para o reforço escolar. Também explicou - ATP - que no próximo HTPC iria disponibilizar mais tempo para preencher outros questionários e tabelas.

Quando ATP passava as informações sobre como preencher esses questionários, todas as professoras anotavam em seus cadernos. A única pessoa que não anotou foi o profissional específico de Ed. Física, pois aqueles questionários eram destinados apenas às pedagogas.

Nos cinco minutos finais do discurso da ATP, duas professoras conversavam sobre a HTPI (Hora de Trabalho Pedagógico Individual) e HTPC (Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo), justificando uma para outra a função desses tempos e espaços.

As duas professoras estavam questionando o aumento de tarefas que houve nas HTPI's e ao final perguntaram a ATP qual era o motivo de ter modificado tanto esse espaço/tempo. Questionaram também a quantidade dos textos (páginas) disponibilizados no ambiente virtual, onde realizam a HTPI. Disseram, também, que esses mesmos textos poderiam ser mais práticos. A ATP ouviu a sugestão e anotou em seu caderno.

Quando ATP ia começar outro assunto, a mesma foi interrompida pela secretária da Unidade Escolar onde foi comunicada por um problema que estava acontecendo com um aluno. A conversa durou 1 (um) minuto.

Quando a secretária saiu da sala de informática, uma professora adentrou a reunião, a mesma estava atrasada 30 (trinta) minutos, pois estava em atendimento com os responsáveis de um aluno. A mesma foi atrás da ATP, procurando saber o que estava acontecendo na reunião e o que estava sendo dado. A ATP explicou tudo novamente para a professora.

Enquanto as duas conversavam, somente cinco professoras estavam em silêncio, o restante do grupo estava trocando informações.

Quando encerrou a conversa entre a professora e ATP, a mesma (professora) fez uma pergunta sobre a recuperação paralela, questionando sua verdadeira função para o aluno, mas todos os outros professores estavam trocando informações e não se atentaram ao diálogo.

Depois de 35 (trinta e cinco) minutos, a ATP liberou os professores para preencher os questionários. Os mesmos se subdividiram em dois grupos. Um grupo tinha sete participantes e o segundo havia seis.

Enquanto os professores preenchiam os questionários, a ATP teve que atender o chamado da secretária, pois um aluno não estava bem. A mesma só voltou depois de 20 (vinte) minutos para finalizar a reunião.

### Frases dos professores<sup>58</sup>

“Formação é em HTPC, não em HTPI. Eles querem que a gente veja no PPP conceito de inclusão, querem que modifiquemos. Eles são espertos, pois vamos ter que pesquisar e não temos como reclamar, pois ganhamos pra isso. Eles são espertos.” (P2)

“No HTPI eu fazia muito mais coisas.” (P5)

“Aumentou nosso serviço.” (P9)

“Eu gasto mais tempo fazendo HTPI quanto me pagam.” (P10)

“HTPI poderá ser optativo, foi uma sugestão que está surgindo dos professores da rede.” (ATP)

“Já que querem dar textos para gente, que dê coisas práticas.” (P10)

“A recuperação paralela é feita de forma errada, pois o aluno deve fazer a atividade com autonomia, mas ele não consegue. Eu não consigo dar atenção ao aluno que tem dificuldade e para os outros.” (P1)

---

<sup>58</sup> Algumas frases dos professores estão destacadas, pois foram usadas no capítulo 2, no subitem 2.6, que trata do empírico ao interpretativo. Para uma melhor organização dos dados da pesquisa, foram elencadas *três categorias de possibilidades formativas* que permeiam as HTPC's desta escola, são elas: (i) HTPC como espaço/tempo troca de conhecimento; (ii) HTPC como espaço/tempo de escuta; (iii) HTPC como espaço/tempo de formação.



**Apêndice 6: Relatório de Observação 3**



**UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SANTOS**

**PROGRAMA DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

Orientadora: Maria Amélia do Rosário Santoro Franco

Orientanda: Thamirys Desirée Innocenti

**RELATÓRIO DE OBSERVAÇÃO - 03 (24/03/2015)**

**INFORMAÇÕES DO GRUPO**

<b>Nº de Professores</b>	<b>Turma</b>	<b>Disciplina</b>	<b>Coordenadora (ATP)</b>	<b>Local</b>	<b>Hora</b>	<b>Direção</b>	<b>Espaço</b>	<b>PC</b>
13	Matutino (4 e 5 ano do E.F.I)	12- Pedagogos 01- Ed. Física	Estava presente	Roberto Mario Santini	11h-12h	Não estava presente	Sala de informática	Não estava presente

### ATIVIDADES

<b>Início</b>	A HTPC foi ministrada por um docente de um sistema de ensino que a SEDUC do município contratou para auxiliar no ensino-aprendizagem dos alunos da rede.
<b>Material Pedagógico</b>	Senha e login para os professores novos da rede.
<b>Atividade dos Professores</b>	O palestrante durante a HTPC expôs as melhorias que o sistema havia feito em sua plataforma. Mostrou passo a passo de como era feito o login e os materiais didáticos que o portal disponibilizava aos professores e aos alunos. Os professores interagiram significativamente, com várias dúvidas sobre essa tecnologia.

### Observações da pesquisadora

A HTPC foi ministrada por um representante do sistema tecnológico educacional que tem parceria com a SEDUC do município. A reunião teve como assunto principal dois sites que os professores podem usar para auxiliar os alunos nos conteúdos. O sistema separa por ano e por componente curricular, contendo em cada um deles exercícios lúdicos e dinâmicos para ajudar os alunos no ensino- aprendizagem.

O representante também os alertou sobre os recursos que a plataforma oferece e ensinou-os como usar. Nesse momento somente dois professores olhavam para o articulador da reunião. Quatro professores preenchiam planilhas e o restante mantinha o olhar para outros pontos da sala de informática.

Todos olharam para o articulador quando o assunto foi sobre a “Provinha Brasil” e “Saresp”. Esse assunto surgiu, pois o site disponibiliza questões para ajudar a estudar para as provas que os alunos deverão realizar.

Após esse assunto, dois professores voltaram a preencher suas planilhas. Todos os olhares somente voltaram ao articulador novamente quando começou a explicar que o sistema foi reformulado (a reunião já estava ocorrendo há trinta e cinco minutos). Agora, tinha a possibilidade dos alunos realizarem provas virtualmente. O professor precisava saber como queria as disposições das perguntas, escolher as questões e publicar virtualmente. Com isso, os alunos poderiam resolver as questões pelo computador e o sistema já lançava as notas ao finalizarem. O sistema também produzia gráficos com os acertos e erros da sala inteira, dando um feedback dizendo quais conteúdos os alunos deveriam estudar mais.

Os professores mostraram contentamento com a nova possibilidade das provas virtuais e queriam saber mais sobre essa ferramenta. O articulador da reunião disse que no próximo mês viria novamente a escola, no horário da HTPC e faria uma aula prática para aprenderem a manusear essa nova tecnologia.

O articulador da reunião pediu para os professores terem consciência quando planejarem as aulas baseadas no sistema virtual, pois não devem somente entrar na plataforma sem terem uma intencionalidade pedagógica, devem pensar em suas ações e revisá-las, na tentativa de propiciar uma educação de qualidade a seus respectivos alunos.

A ATP estava no início da reunião, mas precisou se ausentar por problemas internos, somente voltou à reunião quinze minutos antes de terminar.

Ao finalizar a reunião, os professores questionaram a ATP se as provas que fossem realizadas nos ambiente virtual serviriam como provas oficiais à Unidade escolar. A ATP afirmou com a cabeça sobre esse questionamento. Os professores sorriram e conversaram sobre essa facilidade do sistema, pois os ausentavam de corrigir as provas, sendo assim, um trabalho a menos.

### Frases dos professores<sup>59</sup>

“Não consegui acessar o site, estou com dificuldade, pois meu login e senha não estão corretos.” (P10)

“A SEDUC não libera conectar o not na lousa digital.” (P1)

“A lousa não tem internet.” (P11)

“Vocês precisam ter intencionalidade pedagógica e não entrar na plataforma só por entrar.”  
(Representante do sistema educacional)

“Nada como na prática para aprendermos.” (P12)

“Vale como avaliação para a Unidade Escolar.” (ATP)

---

<sup>59</sup> Algumas frases dos professores estão destacadas, pois foram usadas no capítulo 2, no subitem 2.6, que trata do empírico ao interpretativo. Para uma melhor organização dos dados da pesquisa, foram elencadas *três categorias de possibilidades formativas* que permeiam as HTPC's desta escola, são elas: (i) HTPC como espaço/tempo troca de conhecimento; (ii) HTPC como espaço/tempo de escuta; (iii) HTPC como espaço/tempo de formação.

**Apêndice 7: Relatório de Observação 4**



**UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SANTOS**

**PROGRAMA DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

Orientadora: Maria Amélia do Rosário Santoro Franco

Orientanda: Thamirys Desirée Innocenti

**RELATÓRIO DE OBSERVAÇÃO - 04 (24/03/2015)**

**INFORMAÇÕES DO GRUPO**

<b>Nº de Professores</b>	<b>Turma</b>	<b>Disciplina</b>	<b>Coordenadora (ATP)</b>	<b>Local</b>	<b>Hora</b>	<b>Direção</b>	<b>Espaço</b>	<b>PC</b>
15	Vespertino (2 e 3 ano do E.F.I)	14- Pedagogos 01- Ed. Física	Estava presente	Roberto Mario Santini	19h- 21h	Não estava presen te	Sala de informátic a	Não estava presente

### ATIVIDADES

<b>Início</b>	ATP de outra unidade escolar ministrou a reunião. A reunião circundou a temática de “Alunos inclusivos - BRAILLE”. Ouve constante interação entre a articuladora da reunião e os professores.
<b>Material Pedagógico</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Uma folha contendo o alfabeto Braille</li> <li>• Na segunda folha ensinando como escreve seu próprio nome em Braille</li> <li>• Na terceira folha ensinando a ler uma frase em Braille</li> </ul>
<b>Atividade dos Professores</b>	Articuladora da reunião expos no HTPC dificuldades e possibilidades dos alunos com deficiência visual, mostrando em slides quais são os materiais adaptados para ajudá-los no ensino-aprendizagem. Os professores interagem constantemente, na tentativa de entender sobre esses alunos de inclusão.

### Observações da pesquisadora

A HTPC permeou o assunto sobre inclusão, especificamente de alunos com deficiência visual. A articuladora da reunião era ATP de outra unidade escolar do município e foi convidada pela ATP atual da escola que observo para ministrar esta HTPC. O convite surgiu pelo fato da necessidade de direcionar as atividades pedagógicas para os alunos que tem essa deficiência na escola.

A Assistente Técnico-Pedagógica apresentou em forma de slides direcionamentos pedagógicos sobre alunos com deficiência visual. Nos slides continham conteúdos sobre:

- ✓ Os materiais adaptados que podem ser usados para os alunos com D.V.;
- ✓ Materiais de escrito Braille;
- ✓ Aulas inclusivas;
- ✓ Habilidades/capacidades sensoriais motoras e cognitivas; e
- ✓ O que/como fazer com alunos D.V dentro das salas de aula.

Após meia hora de explicação sobre deficientes visuais e sobre o Braille, ATP propôs uma aula prática como ler e escrever em Braille. O intuito era verificar como os alunos aprendiam a ler e escrever, estreitando a relação professor- aluno.

Foi entregue aos professores três folhas como material didático e individualmente tiveram que resolver os exercícios. Ao todo eram dois exercícios, o primeiro pedia para escrever o próprio nome em Braille e o último traduzir uma oração em Braille para o português.

As professoras apresentaram questionamentos acerca da linguagem do Braille, a ATP foi em cada mesa na tentativa de auxiliá-las, respondendo questões pontuais.

Uma professora, dentre os quinze docentes que estavam presentes, questionou mais de cinco vezes a ATP que ministrou a palestra. O motivo pelo qual a mesma fazia perguntas frequentes era devido ao fato de ter um aluno em sua sala, com deficiência visual.

Os questionamentos, que essa professora fazia a ATP, circundava em saber como passar os conteúdos, didaticamente, ao aluno, fazendo com que ele aprenda e se desenvolva, além de como incluí-lo com os colegas da sala de aula.

Ao responder essas questões, a ATP disse algumas dicas para os professores, como por exemplo, partir do macro para o micro, fazendo o aluno diferenciar tamanhos; quantidades; espessuras; texturas; entre outros. Também pediu para os especialistas em Educação Física trabalharem movimentos de pinças com esses alunos, desenvolvendo a agilidade e a coordenação motora da criança, pois isso reflete na alfabetização dentro da sala de aula.

E para finalizar a ATP elencou dois sites que contêm pontos pedagógicos e didáticos, no intuito de auxiliar os docentes, tendo como o foco principal do site as crianças com deficiência visual, proporcionando a eles um aprendizado mais divertido.

✓ Frases dos professores<sup>60</sup>

“Como ele (aluno) vai ler? Pontinho por pontinho? Ele soletrará letra por letra? E como vai juntar tudo?” (P1) (P1 também na HTPC da manhã)

“Ele lê como qualquer criança, com as mesmas dificuldades.” (ATP)

“Por favor, não se esqueçam de quando falarem sobre personagens, os descrevam a eles, por exemplo, tinha uma criança deficiente visual que tinha medo do Papai Noel. O motivo pelo qual a criança tinha medo era que a voz que ouvia sempre era de um homem e era grossa a sonoridade, então ela tinha medo. Vocês são os olhos deles, não se esqueçam.” (ATP)

“Como devo lidar com as dificuldades do meu aluno?” (P2)

“Como é difícil aprender Braille.” (P1)

“Não se esqueçam de que tem que partir do macro para o micro, no intuito deles aprenderem a manusear, fazer e sentir melhor os pontinhos.” (ATP)

“Como esse HTPC ocorre à noite tem o dever de trazer conhecimentos teóricos e práticos, pois tem professor que está trabalhando desde as sete da manhã e se não houver uma boa formação ele dormirá, pois a hora que ele senta, o cansaço automaticamente vem.” (ATP)

“Mesmo tendo mais de treze anos de trabalho, nós queremos que a HTPC seja um espaço de formação contínua desses professores. Mesmo sendo à noite e eles estejam exaustos temos o dever de fazer mais. As HTPC’s de manhã são mais produtivas e melhor aproveitadas pelos docentes, pois o dia está começando.”(ATP)

<sup>60</sup> Algumas frases dos professores estão destacadas, pois foram usadas no capítulo 2, no subitem 2.6, que trata do empírico ao interpretativo. Para uma melhor organização dos dados da pesquisa, foram elencadas *três categorias de possibilidades formativas* que permeiam as HTPC’s desta escola, são elas: (i) HTPC como espaço/tempo troca de conhecimento; (ii) HTPC como espaço/tempo de escuta; (iii) HTPC como espaço/tempo de formação.



“Nós ATP’s somos bem unidas, sempre uma ajuda à outra. Uma ajuda à escola da outra. Sentimos falta de compartilhar ideias e projetos. Então nos ajudamos, em busca de uma coordenação melhor para as nossas escolas.” (ATP)

“É difícil ficarmos a semana inteira na escola. Sempre estamos em formação constante para melhor formar os professores.” (ATP)

“Aqui é uma escola modelo, a cobrança é como de uma escola particular. Temos que estar sempre nos aperfeiçoando. Isso pra nós é ótimo.” (ATP)

“Aqui é polo de D.A. (deficiente auditivo), todos da região vêm pra cá. Tem uma inclusão total aqui e todos os pais querem.” (ATP)

# Material didático disponibilizado na HTPC

braille.bmp <https://drive.google.com/?tab=mo&authuser=ufolders/USXURKygap>

## ALFABETO BRAILLE (Leitura)

Disposição Universal dos 63 sinais simples do Sistema Braille

1ª linha  
a b c d e f g h i j

2ª linha  
k l m n o p q r s t

3ª linha  
u v x y z ç é á â ã ü

4ª linha  
ä ê ì õ û ä ì û õ ÷ w

5ª linha  
: ; ? ! = \* + - o

6ª linha  
f ã ó sinal de algarismo apóstrofo hífen

7ª linha  
sinal de grfo maiúsculo reticências travessão abre e fecha parênteses

Obs.: sinais compostos são formados por duas ou mais células

ESCREVA SEU NOME:

1 4	1 4	1 4	1 4	1 4	1 4	1 4	1 4
2 5	2 5	2 5	2 5	2 5	2 5	2 5	2 5
3 6	3 6	3 6	3 6	3 6	3 6	3 6	3 6

braille.png <https://drive.google.com/?tab=mo&authuser=ufolders/USXURKygap..>

Frase em Braille:

**Apêndice 8: Relatório de Observação 5**



**UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SANTOS**

**PROGRAMA DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

Orientadora: Maria Amélia do Rosário Santoro Franco

Orientanda: Thamirys Desirée Innocenti

**RELATÓRIO DE OBSERVAÇÃO - 05 (31/03/2015)**

**INFORMAÇÕES DO GRUPO**

<b>Nº de Professores</b>	<b>Turma</b>	<b>Disciplina</b>	<b>Coordenadora (ATP)</b>	<b>Local</b>	<b>Hora</b>	<b>Direção</b>	<b>Espaço</b>	<b>PC</b>
14	Matutino (4 e 5 ano do E.F.I)	13- Pedagogos 01- Ed. Física	Estava presente e articuladora	Roberto Mario Santini	11h-12h	Não estava presente	Sala de informática	Estava presente e articuladora

### ATIVIDADES

<b>Início</b>	A Pedagoga Comunitária da unidade escolar ministrou a reunião. Mostrou em slides uma breve retrospectiva do ano passado, exemplificando em gráficos e fotos o seu trabalho para com a escola e comunidade. Ouve pouca interação entre a articuladora e os professores. Depois de vinte minutos ATP assumiu a reunião, tendo como pauta rever as metas do ano passado e reformulá-las com o auxílio dos docentes.
<b>Material Pedagógico</b>	Não houve, tudo foi passado em slides.
<b>Atividade dos Professores</b>	Os professores interagiram em pouquíssimos momentos.

### Observações da pesquisadora

A primeira parte da HTPC foi ministrada pela Pedagoga Comunitária da unidade escolar. Em slides fez uma breve retrospectiva sobre seu desempenho para com a comunidade no ano passado. Mostrou, através de fotos, as palestras que realizou com a comunidade.

Mediante uma apresentação expositiva e dialogada, apresentou em slides algumas de suas atribuições como PC, como por exemplo:

- Aproximar a família (comunidade) com a escola;
- Amparar alunos retidos e com dificuldade de aprendizagem;
- Ter contato com a comunidade através de visitas.

Apresentou, também, suas ações para com a comunidade, que são:

- Oficinas de alfabetização para pais de alunos com dificuldades pedagógicas;
- Visitas nas residências das famílias;
- Encaminhamentos e acompanhamentos às CRAS (Centro de Referência de Assistência Social), CREAS (Centro de Referência Especializado de Assistência Social), USAFA (Unidade de Saúde da Família), Projeto Visão Educação, Sala de Multifuncional, CAPS (drogas), DROPS (prevenção às drogas).
- Mobilização pela educação nos espaços bairros, como por exemplo, as USAFA;
- Encontros temáticos com diversos temas como higiene; disciplina escolar; notas vermelhas, incentivo à leitura, entre outros.

A PC explicou que tem como parceira a escola; equipe escolar; professores e funcionários. Do município conta com a ajuda de equipamentos da prefeitura. Do bairro conta com a comunidade; igrejas e outros.

Fez questão de enaltecer, mais de duas vezes, que o trabalho de uma Pedagoga Comunitária é mais do que somente encaminhar os alunos aos projetos, tendo como sua principal função, para com o aluno e comunidade, o acompanhamento. Saber se gostou se houve desistência, tendo atenção/cuidado com aquele ser humano em desenvolvimento.

Para finalizar explicou que seu trabalho permeia duas escolas do município, abrangendo a mesma comunidade. Portanto três dias a PC fica em uma unidade escolar e os outros dois dias permeia outra escola.

Os professores somente ouviram e não manifestaram alguma opinião ou dúvida. A mesma os lembrou de lhe entregarem a ficha individual dos alunos, para que possa começar a fazer o encaminhamento e acompanhamento com os alunos e a comunidade.

Instigada para saber, um pouco mais, sobre as fichas que passou aos professores, no intuito de analisar quais eram as perguntas que norteavam seu trabalho e como elencava os respectivos encaminhamentos, perguntei a PC se poderia olhar e anexar às mesmas em meu relatório de qualificação. A Pedagoga Comunitária respondeu que não poderia me passar o questionário e nem me deixar olhar, pois ela deveria perguntar a opinião da sua supervisora. Combinamos que na próxima reunião ela me daria um retorno sobre a posição da supervisora sobre meu pedido.

Depois de vinte minutos de HTPC com a PC, a reunião teve outro foco e assumiu a ATP da unidade escolar. Objetivo da reunião se tornou a reformulação das metas para o PPP (Projeto Político Pedagógico), baseado nos portfólios que a SEDUC elaborou com os professores do município.

Como articuladora da reunião, a ATP, expôs através dos slides as antigas metas, pedindo auxílio aos professores para reformulá-las. As metas eram subdivididas em três, sendo elas a curto prazo; médio prazo e a longo prazo. As mesmas deveriam estar condizentes ao portfólio da SEDUC, sempre reforçando a importância dos documentos estarem condizentes, seguindo os mesmos parâmetros.

A ATP e os professores viram as metas a curto prazo do componente curricular de Língua Portuguesa e ninguém manifestou opinião para alteração. Porém no componente curricular de Matemática, os professores acharam “pesado” o conteúdo de massa ser a curto prazo, pedindo que fosse alterado para longo prazo, deixando para o terceiro trimestre. A ATP foi buscar na sala dos professores os portfólios e os entregou nas mãos dos professores, para visualizarem os conteúdos necessários ao mês de abril. Lá estava descrito que esse conteúdo deveria ser passado no primeiro trimestre, portanto a curto prazo.

Os professores não se contentaram com a resposta e se opuseram dizendo que além de todos os conteúdos existentes que devem passar, existe o projeto da escola para realizarem com os alunos. Disseram também que era improvável os alunos aprenderem o conteúdo de massa, sendo que nem sabem realizar as quatro operações. Completaram ainda dizendo que além de ensinarem, devem revisar o conteúdo, que não podem apenas “jogar” o conteúdo, tendo como dever revisar e proporcionar vários exercícios para assimilarem. A ATP ouviu, mas não alterou as metas, prevalecendo o portfólio.

Outro conteúdo polêmico foi a fração. Os professores queriam que a fração fosse à longo prazo, sendo desenvolvida no terceiro trimestre. Alegavam, novamente, a dificuldade dos alunos não saberem as quatro operações básicas. A ATP ouviu e contrapôs dizendo que a “Prova Brasil” pede esse conteúdo. Pediu tranquilidade aos professores e afirmou que dará tempo dos alunos aprenderem à médio prazo. Reforçou também que o primeiro trimestre é mais sobrecarregado, despertando a angústia dos professores para a quantidade de conteúdos programáticos que deve ser passado, porém pediu calma e disse que tudo dará certo.

A continuação para a reformulações das metas ficarão para a próxima HTPC, pois o horário já havia ultrapassado e os professores precisavam ir para a sala de aula.

### **Frases dos professores**<sup>61</sup>

“Precisamos começar abril com o planejamento pronto.” (ATP)

“Temos ainda que fazer o PPP, não vai sobrecarregar?” (P1)

“Temos que ensinar e revisar, não é assim.” (P12)

“Mas falta pouco para terminar o primeiro trimestre, dará tempo.” (ATP)

“O portfólio que norteia tudo ou são as metas que norteiam o portfólio?” (P1)

“Fiquem calmos, o primeiro trimestre é mais pesado que o segundo. Dará tempo de tudo. Tem mais alguma coisa que queiram mudar?” (ATP)

“Estou com dificuldade em ensinar as quatro operações básicas, imagine fração.” (P 12)

“Mas a Prova Brasil pede fração. Tudo dará certo.” (ATP)

---

<sup>61</sup> Algumas frases dos professores estão destacadas, pois foram usadas no capítulo 2, no subitem 2.6, que trata do empírico ao interpretativo. Para uma melhor organização dos dados da pesquisa, foram elencadas *três categorias de possibilidades formativas* que permeiam as HTPC's desta escola, são elas: (i) HTPC como espaço/tempo troca de conhecimento; (ii) HTPC como espaço/tempo de escuta; (iii) HTPC como espaço/tempo de formação.

**Apêndice 9: Relatório de Observação 6**



**UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SANTOS**

**PROGRAMA DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

Orientadora: Maria Amélia do Rosário Santoro Franco

Orientanda: Thamirys Desirée Innocenti

**RELATÓRIO DE OBSERVAÇÃO - 06 (06/04/2015)**

**INFORMAÇÕES DO GRUPO**

<b>Nº de Professores</b>	<b>Turma</b>	<b>Disciplina</b>	<b>Coordenadora (ATP)</b>	<b>Local</b>	<b>Hora</b>	<b>Direção</b>	<b>Espaço</b>	<b>PC</b>
07	Intermediário (1 ano do E.F.I)	06- Pedagogos 01- Ed. Física	Estava presente	Roberto Mario Santini	09h-11h	Estava presente e articuladora	Sala dos professores	Não Estava presente



### ATIVIDADES

<b>Início</b>	A reunião foi ministrada pela Diretora da Unidade Escolar, sendo a pauta da reunião as metas do ano letivo de 2015. Ouve muita interação entre a articuladora e os professores.
<b>Material Pedagógico</b>	Não houve, tudo foi passado em slides.
<b>Atividade dos Professores</b>	Os professores interagiram em vários momentos da reunião.

### Observações da pesquisadora

A reunião começou com quarenta e cinco minutos de atraso, pois a Diretora que era a articuladora da reunião precisou resolver alguns problemas com alunos da unidade escolar.

A reunião permeou a reformulação das metas para os professores dos primeiros anos, pois conforme a II Fórum de Educação, as metas (a curto; médio e longo prazo) deveriam ser condizentes com a necessidade e especificidade de cada contexto escolar.

A diretora colocou nos slides as metas e foi lendo cada uma aos professores do primeiro ano, analisando cada meta e pensando junto a eles se havia necessidade de mudar, colocando nas considerações o que foi mudado para poder enviar à SEDUC.

Havia quatro professores anotando informações em seus cadernos enquanto a articuladora da reunião desenvolvia a HTPC.

Algumas metas que a articuladora da reunião estava revendo com os professores eram:

- Assegurar o ambiente alfabetizador que oportunize o contato com diferentes portadores textuais, trabalhar agrupamentos formativos que favoreçam o processo de aprendizagem (à curto prazo);

- Garantir práticas socializadas e individualizadas de ensino que possibilitem avanços na escrita, assegurando a hipótese de escrita alfabética (à médio prazo). Os professores em conjunto acharam melhor refazer esta meta. Colocaram que garantir as práticas socializadas e individualizadas de ensino que possibilitem avanços na escrita permanecerá à médio prazo. Já assegurar a hipótese de escrita alfabética ficará para longo prazo, pois as professoras trabalharão esse conteúdo o ano inteiro para poder atingir essa meta;
- Propiciar vivências de práticas reais e contextualizadas de leitura e produção de texto diversificado, atendendo os propósitos comunicativos (à curto prazo). Todos os professores concordaram em não modificar essa meta, pois de fato acontece à curto prazo.
- Resolver problemas no campo aditivo (adição e subtração) e multiplicação (multiplicação e divisão) através de estratégias próprias, cálculo mental ou técnicas operatórias convencionais (à médio prazo). As professoras concordaram em colocar nas observações uma modificação nessa meta. Consentiram que a realização das quatro operações fossem realizadas de forma não convencional é à médio prazo, porém de forma convencional, adição e subtração, à longo prazo.
- Identificar números num contexto diário, percebendo suas funções. Utilizar diferentes estratégias para quantificar; comunicar ou comparar quantidades através da linguagem oral ou registros numéricos (à curto prazo). Não houve alteração para essa meta.
- Garantir um plano de ação que oportunize a continuidade do trabalho, desenvolvido com os alunos no Infantil II, após a análise das avaliações coordenativas e diagnósticas (à curto prazo). Não houve alteração para essa meta, pois é garantido desde o primeiro dia de aula do aluno na unidade escolar.
- Estabelecer parceiras com o professor de Ed. Física visando atenção as atividades que desenvolvam os aspectos motores, em especial estabelecer mobilidade; locomoção e manipulação (à curto prazo). O único profissional de Ed. Física presente na HTPC consentiu com a meta e não quis alterá-la.
- Assegurar que os projetos assegurados pelo grupo escola para o PPP atendam as prioridades da comunidade escolar, especificidades da comunidade local (à curto prazo). Nessa meta, os professores questionaram mais a articuladora da reunião, tentando entender quais são as prioridades da comunidade escolar. Uma professora questionou se as prioridades são as que já estão sendo trabalhadas no projeto anual da escola, que nesse ano de 2015 é o tema “Água”. A

articuladora respondeu que esse tema todos do município já estão trabalhando, completou dizendo que essa meta visa atingir não só o projeto da escola,mas trabalhar as especificidades da comunidade.Como por exemplo, poderíamos trabalhar esse ano o Projeto do GAP, pois temos violência no entorno da escola.

- Estabelecer na rotina utilização produtiva de novas tecnologias do material de apoio, explorando diversas estratégias de ensino e de aprendizagem (à curto prazo). Não houve alteração para essa meta.

Após as metas serem analisadas e refeitas para o primeiro ano do Ensino Fundamental, foram analisadas as metas pertinentes ao professor de Ed. Física presente na HTPC.

A ATP lembrou que será entregue aos professores as metas reelaboradas por eles, em folhas impressas, para poderem fazer o planejamento, baseando-se nos parâmetros.

E finalizando a reunião, a Diretora, se despediu e pediu licença para atender outro responsável por um aluno. Ainda faltavam vinte minutos para acabar a reunião e os professores começaram a fazer o planejamento, baseados nas metas que foram analisadas em conjunto nesta reunião.

### **Frases dos professores<sup>62</sup>**

“Não é porque temos as metas que falam que devemos trabalhar em curto prazo que iremos esquecê-las no decorrer do ano.” (D)

“Tem aluno alfabético e tem aluno que não sabe o próprio nome, não podemos colocar como meta à curto prazo garantir a escrita alfabética, se vamos colocar temos que cumprir e meus alunos, alguns ou quase a maioria, são bebês. No primeiro ano a parte mais difícil são eles se acostumarem com a rotina. Sentarem; prestarem atenção e começarem a ter uma rotina de estudos é o que desgasta mais.” (P1)

---

<sup>62</sup> Algumas frases dos professores estão destacadas, pois foram usadas no capítulo 2, no subitem 2.6, que trata do empírico ao interpretativo. Para uma melhor organização dos dados da pesquisa, foram elencadas *três categorias de possibilidades formativas* que permeiam as HTPC's desta escola, são elas: (i) HTPC como espaço/tempo troca de conhecimento; (ii) HTPC como espaço/tempo de escuta; (iii) HTPC como espaço/tempo de formação.

“No primeiro ano precisamos passar bem o conceito de multiplicação e divisão para que nos anos seguintes ele consiga desenvolver as operações da melhor forma, pois no primeiro ano temos que fazer com que eles saibam perfeitamente adição e subtração.”(P2)

“Cada escola tem a liberdade de colocar no PPP as especificidades da comunidade local, visando atender cada vez melhor o entorno, porque existe diferença de uma escola que se encontra na periferia, duma escola no centro, perto da praia. Como por exemplo, na nossa escola a PC resgata essas famílias, promovendo projetos de valores, na busca de aproximar a comunidade, trazendo os pais para a escola.” (D)

“Essa escola já mudou muito. Antigamente os pais eram extremamente ausentes. Hoje, com a PC, estão totalmente presentes. Claro que não vamos atingir nunca 100%, mas a grande maioria hoje participa da nossa escola.” (D)

“Eu trabalho em duas escolas e vejo que na outra trabalhamos a falta de água. Já aqui é o desperdício. É totalmente ao contrário. Concordo com você que o PPP deve ser feito pautado com as especificidades da comunidade.” (P3)

“Nós vemos alguns problemas muito sérios que tivemos que inserir no PPP temas como valores, porque os alunos montavam páginas no Facebook com conteúdo pejorativo dos colegas, difamando e xingando. E tinha vários seguidores. Isso vinha da época do Orkut.” (D)

“Temos mesmo que fazer condizendo à realidade que a gente vive, pois é estressante você vir trabalhar, sem certeza de nada, com medo.” (P4)

“Não é só com a gente que acontece isso, acontece com os pais também, acontece com todos a violência e roubo.” (D)

“Aqui não tem nada, nem viatura passando.” (P1)

“Cabe uma atitude a comunidade também.” (P5)

“O supermercado aqui da frente não fala nada sobre essa violência?” (P3)

“Teve um supermercado que fechou a três quadras abaixo daqui, pois era assalto o tempo todo.” (ATP)

“O dono não vem mais falar nada comigo, nem reclamar que vocês deixam o carro parado lá, pois quase não vai ninguém de tão perigoso. No começo era diferente, ele vinha reclamar, agora não mais.” (D)

“Mas esse ano está demais a violência.” (P3)

“Gente, não é somente esse ano. Todo ano é assim. Vocês não percebiam ano passado, porque vocês guardavam o carro no bicicletário.” (D)

“Começo mais esse ano. Não tinha, no ano passado, assalto com pai de aluno!” (P1)

“Gente, toda reunião de pais acontece algum furto. Roubam celulares, porém vocês não ficam sabendo. Ano passado eu assisti um arrombamento de um carro da janela da escola. A hora que eu vi, desci correndo e fui chamar a guarda. Então não é uma coisa que aumentou agora. É que agora o carro de vocês está lá fora, por isso vocês estão notando mais. Eu chamo as autoridades de direito, só que respondem que aqui é rota de fuga e não tem o que fazer. E a disseram também que a Ronda Escolar não passa aqui, porque não há boletim de ocorrência, portanto não há perigo. Agora os pais começaram a fazer, para mostrar a verdade do que ocorre aqui.” (D)

“PM não dá pra contar. Isso, aqui nesse município, não tem.” (P1)

“É o que eu falo tá faltando qualificação. Qualificação e educação.” (P3)

“Eu trabalhei em uma escola que os chefões passavam uma lista na escola e nós colocávamos as chapas dos carros e ninguém mexia. Sentia-me mais segura, bem mais. Eles nos respeitavam, porque estávamos lá para ensinar seus respectivos filhos.” (P3)

“Hoje vim sem meu carro, vim de carona. Eu vim trabalhar com medo.” (P1)

“Tenho mais de 400h de estágio e não serviu para nada. Tive que aprender tudo na sala de aula. Na faculdade aprendi que iria lecionar para quatro tipos de alunos: perfeitos, com saúde, sem dificuldades e dispostos a aprender. E o que eu achei? Tudo diferente. Alunos com necessidades especiais. Na Universidade onde eu ouvi falar sobre inclusão? Jamais! Aprendi tudo na marra e olha que o curso de Pedagogia que eu fiz na Católica era o melhor. Somente com quarenta alunos por sala e era competitíssimo entrar e mesmo assim não me preparou.” (P3)

**Apêndice 10: Relatório de Observação 7**



**UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SANTOS**

**PROGRAMA DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

Orientadora: Maria Amélia do Rosário Santoro Franco

Orientanda: Thamirys Desirée Innocenti

**RELATÓRIO DE OBSERVAÇÃO - 07 (06/05/2015)**

**INFORMAÇÕES DO GRUPO**

<b>Nº de Professores</b>	<b>Turma</b>	<b>Disciplina</b>	<b>Coordenadora (ATP)</b>	<b>Local</b>	<b>Hora</b>	<b>Direção</b>	<b>Espaço</b>	<b>PC</b>
15	Matutino (4 e 5 ano do E.F.I)	14- Pedagogos 1- Ed. Física	Estava presente e articuladora	Roberto Mario Santini	11h-12h	Estava presente	Sala dos professores	Não Estava presente

### ATIVIDADES

<b>Início</b>	A reunião foi ministrada pela ATP da Unidade Escolar, sendo a pauta da reunião as metas do ano letivo de 2015. Ouve pouca interação entre a articuladora e os professores.
<b>Material Pedagógico</b>	Não houve, tudo foi passado em slides.
<b>Atividade dos Professores</b>	Os professores interagiram em poucos momentos da reunião.

### Observações da pesquisadora

A reunião começou com trinta minutos de atraso, pois a ATP estava atendendo alguns pais de alunos e resolvendo outras pendências da Unidade Escolar.

Os professores pouco interagiram com a ATP, apenas olhavam para os slides sem alguma reação. Apenas um professor realizava uma atividade paralela no momento que a reunião acontecia.

A reunião começou com um único objetivo traçado, revisar as metas para o ano letivo de 2015. A ATP usou como exemplo a reunião anterior, mostrando nos slides quais foram às mudanças que as professoras, do primeiro ano, acharam que eram pertinentes, a serem reformuladas, para melhor atender a realidade da sala de aula.

As metas referentes aos 4 e 5 anos do Ensino Fundamental I que foram analisadas na HTPC são:

- Garantir a parceria do ATP e docentes na troca de informações sobre o rendimento escolar dos alunos, verificados a partir do mapeamento de classe, ATP e avaliações aplicadas para atingir as metas estabelecidas com a qualidade de ensino (à curto prazo). A ATP ao acabar de realizar a leitura, em voz alta, dessa meta, logo completou que não estava desempenhando seu papel



em sua plenitude, pois estava atendendo duas escolas, portanto seu trabalho estava defasado. Logo depois perguntou aos professores se gostariam de alterá-la ou permanecia como está. Um professor respondeu que a meta não precisava ser alterada, mas que a realidade não condizia com o que estava escrito. A meta não foi alterada e a reunião prosseguiu.

- Potencializar as atividades organizadas com bases nas matrizes de referência do SAEB, desenvolvendo nos alunos habilidades e competências necessárias para demonstrar maior proficiência nos aspectos avaliados (à curto prazo). Ao ler, novamente, em voz alta essa meta, a ATP lembrou aos professores que a Prova Brasil é para o 4 ano do Ensino Fundamental I e o SARESP e Prova Brasil para o 5 ano do Ensino Fundamental I. Também disse aos professores que na semana que vem iriam receber essas metas impressas para o planejamento. Durante quatro minutos, ATP, explicou o que iria ser feito em relação ao planejamento na próxima semana, elencando o que deverá ser feito pelos professores na próxima reunião. Ao voltar ao assunto da meta, a mesma, completou que não havia a necessidade de alteração, pois ela notava nos trabalhos dos professores o desenvolvimento dessa meta no dia a dia. Contudo, perguntou aos professores se havia necessidade de alterá-la. Nenhum se manifestou e a meta permaneceu a mesma.
- Oportunizar a prática de produção de textos, garantindo sua finalidade e gênero, bem como procedimentos de revisão (à curto prazo). Essa meta não foi discutida e nenhum professor se manifestou.
- Utilizar as informações de equipamentos socializados nas capacitações realizadas pela equipe da coordenação digital para implementar o trabalho com o uso das novas tecnologias, favorecendo a aprendizagem (à curto prazo). ATP complementou dizendo que essa meta se enquadra, pois vê que os professores já usam a lousa digital desde o ano passado, não em sua totalidade, mas usam de forma regular e não vê a necessidade de alterá-la. A mesma perguntou se alguém gostaria de alterar alguma coisa. Ninguém se manifestou e a meta continuou a mesma.
- Realizar os estudos indicadores de retenção e coeficiência para alcançar as metas estabelecidas para a comunidade escolar, referentes a avaliações externas, como a Prova Brasil, PISA (à curto prazo). ATP fez uma observação nessa parte, dizendo que o índice de retenção não pode ser maior que 2013, porque mesmo os alunos do quinto ano forem bem no rendimento, se o restante da escola não acompanhar o índice de retenção, o IDEB não sobe, sendo essa meta

trabalhada desde o primeiro dia de aula. Nenhum professor se manifestou e a meta continuou da mesma forma.

- Resolver as situações problemas utilizando as operações fundamentais, frações e porcentagens (à médio prazo). ATP mesma verificou a necessidade de alterar essa meta, pois as metas são referentes aos 4 e 5 anos do Ensino Fundamental I da Unidade Escolar. A mesma perguntou aos professores dos 4 ano conseguiriam trabalhar essas metas à médio prazo. Os professores responderam que não. A ATP contrapôs dizendo que o conteúdo de fração até vai, pois está no portfólio, mas porcentagem seria mais difícil as professores dos 4 ano. Um dos professores comentou que está difícil ensinar as operações básicas, questionando como faria para ensinar fração. Outro professor comentou que poderia ser os dois conteúdos à longo prazo. Todos ouviram, porém ninguém comentou o fato. ATP pediu para somente os professores dos 4 anos responderem em relação a essas metas, pois necessitaria de uma modificação. Foi, então, decidido que não poderia deixar fração para o terceiro trimestre devido a Prova Brasil, permanecendo à médio prazo. Já porcentagem, para os 4 anos ficara à longo prazo. E aos 5 anos ficará a meta à curto prazo, logo no primeiro trimestre.
- Assegurar que os projetos elaborados pelo grupo escola, para compor o PPP, atendam as prioridades atentadas nas avaliações internas, externas e nas especificidades na comunidade escolar e entorno (à curto prazo). ATP completou dizendo que os professores já estavam realizando essa meta, conforme o planejamento das mesmas, mediante as avaliações. A meta não foi reformulada e nenhum professor questionou.
- Estabelecer na rotina a utilização produtiva do material de apoio, construído com base nas diretrizes do SAEB, explorando as diversas áreas do conhecimento previstas no material (à curto prazo). ATP lembrou que os materiais de apoio são elaborados conforme os descritores e, os professores, já estão trabalhando com as matrizes de referência. A meta não foi reformulada e nenhum professor questionou.
- Estabelecer ações coletivas para assegurar o ensino diferenciado aos alunos que apresentam defasagem de conteúdo ou dificuldade de aprendizagem (à curto prazo). ATP completou dizendo que as professoras já fazem essa meta à curto prazo, garantindo a aprendizagem do aluno. A meta não foi reformulada e nenhum professor questionou.
- Promover o estudo e discussão sobre os conteúdos trabalhados nas áreas de Ciências, História, Geografia e Educação Artística, para posterior elaboração de parâmetros essenciais da

Secretaria de Educação (à longo prazo). ATP explicou que no fórum foi discutida a construção desses parâmetros, pois só existem os parâmetros de Português e de Matemática, não tendo dos demais. Disse que a Secretaria, esse ano, deseja que sejam traçados os parâmetros dessas disciplinas para a rede inteira. Disse, ATP, que a equipe em conjunto com os professores irá começar, agora, o planejamento e estender ao ano inteiro, discutindo o que deve ser parâmetro essencial, para no final do ano entregar à Secretaria. Houve somente um questionamento de um professor que foi solucionado pela Diretora da Unidade Escolar. Nenhum professor se manifestou e a meta continuou da mesma forma.

- Garantir o uso das novas tecnologias, dos métodos socializados e individualizados de ensino para favorecer o processo de aprendizagem (à curto prazo). A Diretora entrevistou e disse que isso é uma meta que as professoras já desenvolvem, pois usam os Tablets. Nenhum professor se manifestou e a meta continuou da mesma forma.

Os parâmetros para os 4º e 5º anos do E. F. I foram somente esses. A reunião continuou, porém sendo analisadas as metas para os Professores de Ed. Física. Nesta HTPC somente havia um professor especialista. O mesmo analisou e apontou o que era necessário.

A reunião seguiu com a Diretora da Unidade Escolar, na qual lembrou um fato importante que se desenvolveu no Fórum. O assunto era sobre os professores do Ensino Fundamental II, que agora deveriam fazer um trabalho interdisciplinar, na intenção de unir todos os componentes curriculares.

A reunião se encerrou com a ATP dizendo sobre a próxima HTPC que será destinada a realização do planejamento.

### **Frases dos professores**<sup>63</sup>

“Enquanto eu estiver em duas escolas, essa meta fica deixando a desejar.” (ATP)

“A meta é a curto, mas a realidade não é assim.” (P13)

---

<sup>63</sup> Algumas frases dos professores estão destacadas, pois foram usadas no capítulo 2, no subitem 2.6, que trata do empírico ao interpretativo. Para uma melhor organização dos dados da pesquisa, foram elencadas *três categorias de possibilidades formativas* que permeiam as HTPC's desta escola, são elas: (i) **HTPC como espaço/tempo troca de conhecimento**; (ii) **HTPC como espaço/tempo de escuta**; (iii) **HTPC como espaço/tempo de formação**.

“Tá difícil de ensinar as quatro operações básicas, imagine fração.” (P13)

“Na meta do 4º ano está fração à médio prazo, só que a porcentagem está a longo prazo.”(ATP)

“Tinha que ser os dois conteúdos à longo prazo.” (P1)

“As metas vieram para os 4º e 5º anos, mas a gente diferencia. Fração e porcentagem com situação problema são só para os 5º anos.” (D)

“Então a fração para os 4º anos fica lá para o último trimestre, porque não tem como. No portfólio tá uma coisa, mas na sala de aula é outra. É pra fazer pra inglês ver ou é pra fazer a real? Porque eu estou suando para eles aprenderem a fazer conta, as quatro operações.” (P1)

“Mas a representação de fração é simples, entendeu? Ainda se fosse soma e subtração seria até uma discrepância você entrar em soma de fração, se eles não sabem. Porém representação é só de figura. Não é cálculo de porcentagem, sendo só representação. E não adianta jogar lá pra frente se temos o portfólio. Tá até no material de apoio isso.” (D)

“Quem elaborou o portfólio?” (P13)

“Os professores da rede.” (D)

“Manda esses professores que fizeram o portfólio, vir ensinar a gente como eles fazem para passar todos esses conteúdos.” (P13)

“Precisamos estabelecer critérios mínimos para as disciplinas nas áreas de Ciências, História, Geografia e Educação Artística. No Ensino Fundamental II já existem, pois são professores especialistas, mas para nós que somos polivalentes ainda não existia. Ao longo desse ano serão criados esses parâmetros e ano que vem serão aplicados. Foi imposto pela Secretaria que conversássemos com vocês e elaborássemos.” (ATP)

“Então essas matérias não reprovavam antes, não é?” (P12)

“Essas disciplinas reprovam sim, só não tínhamos um parâmetro. Não reprovamos só em Português e Matemática, tem que ter uma terceira. Então elas reprovam. Agora haverá uma mudança com esses critérios. Com relação a isso não vai mudar, porque se vocês pensarem, se o trabalho é interdisciplinar e ele não interpreta um texto de Língua Portuguesa, com certeza não fará isso em Ciências. Então retém. O que vai mudar é o seguinte, os alunos ficam vendo a mesma coisa em Ciências e outros conteúdos no 2º ano ; 3º ano ; no 4º ano e no 5º ano. Então para que haja uma sequência, como há em Português e Matemática, serão criados esses parâmetros. Essa é a proposta.” (D)

“É verdade, meus alunos já me disseram que viram algumas coisas inúmeras vezes.” (P12)

“Por exemplo, um professor pega hoje o 2º ano e ano que vem vai para o 4º ano, dando a mesma coisa; a mesma música; as mesmas coisas. Isso não pode e não irá mais acontecer. Essa é a proposta da Secretaria.” (D)

## Apêndice 11: Termo de livre consentimento e esclarecido



### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

**TÍTULO: POSSIBILIDADES FORMATIVAS DAS HTPC’S: UM OLHAR A PARTIR DE PROFESSORES POLIVALENTES**

**Orientador:** Profa. Dra. Maria Amélia do Rosário Santoro Franco

**Pesquisador:** Thamirys Desirée Innocenti, 29.053.091-x, 409.276.338-76, (13) 99724-0205.

Sou aluna matriculada no Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* em Educação – Mestrado em Educação – na Universidade Católica de Santos, onde desenvolvo pesquisa sobre “ **POSSIBILIDADES FORMATIVAS DAS HTPC’S: UM OLHAR A PARTIR DE PROFESSORES POLIVALENTES**”, que tem por objetivos conhecer as possibilidades formativas que se desenvolvem nas HTPC’s, observando a escola como sendo o principal lócus para a formação contínua dos docentes, e analisando a HTPC como o tempo disponibilizado para que ocorra essa formação, em uma escola municipal situada na Baixada Santista.

Sua participação no estudo não acarretará em nenhum tipo de risco ou gasto financeiro. O anonimato de todas as pessoas que participarão da pesquisa será preservado, assim como as menções a pessoas ou Instituições durante as entrevistas/questionários. A participação nesta pesquisa é voluntária, e o afastamento da pesquisa não acarretará qualquer risco ou penalidade.

Uma via deste documento de consentimento ficará em seu poder. Desde já agradeço por sua colaboração na realização deste estudo.

Atenciosamente,

Pesquisador

### CONCORDÂNCIA EM PARTICIPAR

Eu, \_\_\_\_\_, concordo em participar do estudo descrito.

Assinatura do/a Professor: \_\_\_\_\_.

Data: \_\_\_\_\_

---



**Anexo 2: Projeto político pedagógico da E. M. Roberto Mario Santini/2014**





## **ESCOLA MUNICIPAL ROBERTO MÁRIO SANTINI**

### **I - PERFIL DA ESCOLA**

#### **1.1. Introdução**

A Escola Municipal Roberto Mario Santini está situada na Rua Quito Nº 81– Vila Guilhermina – Praia Grande/SP. Este Estabelecimento de ensino tem por finalidade atender ao disposto da Constituição Federal e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, ministrar a educação do Ensino Fundamental de 1º ao 5º ano, a Sala de Recursos para atendimento dos alunos Portadores de Necessidades Educacionais Especiais, as salas de acordo com a legislação e as normas especificamente aplicadas.

Foi inaugurada em fevereiro de 2008, atendendo hoje 672 alunos. O nome da escola homenageia o Sr. Roberto Mário Santini, importante jornalista com sua visão voltada na melhoria da educação, bem como atuando e contribuindo sempre no desenvolvimento social da Baixada Santista.

Atualmente a escola atende crianças do 1º ao 5º ano em dois períodos, matutino das 7h às 11h (3º ano A, B, C, 4º anos e 5º anos, sendo um 5ºº ano de Projeto) e vespertino das 14h às 18h (1º anos, 2º anos, 3º anos D e E, sendo uma turma de 3º ano de Projeto). Atendemos alunos residentes em sua maioria, próximo à U.E. como Guilhermina, Boqueirão, Aviação, Jardim Gloria e Guamarar, mas também observamos alunos em bairros mais distantes como Vila Sonia e Tude Bastos. Na Sala de Recurso Multifuncional o atendimento ocorre das 7h as 11h para os alunos do período da tarde e o atendimento do período da manhã esta sendo feito a tarde na E.M. Carlos Roberto Dias.

A Sala Multifuncional tem como objetivo atender alunos da Unidade Escolar e das escolas da região (bairro). O atendimento se caracteriza da seguinte forma: no mínimo, uma vez

por semana e com duração de 60 minutos. Os alunos podem ser atendidos individualmente, em duplas ou em grupos quando for necessário. Visando sempre o desenvolvimento do alunos, a fim de, facilitar e garantir o aprendizado do aluno.

A sala é equipada com diversos materiais pedagógicos, brinquedos lúdicos, equipamentos de informática com as adaptações necessárias para os mais diversos tipos de deficiências que o aluno possa apresentar.

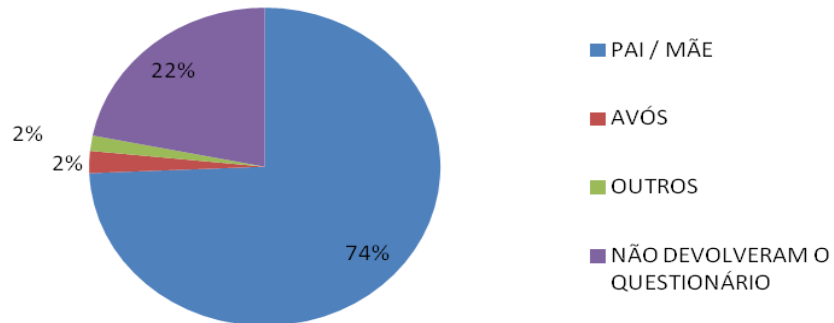
Desde o ano de 2013, a E.M. Roberto Mário Santini, passa a ser Polo para os alunos com surdez e deficiência auditiva. Para tanto contamos com duas intérpretes de libras por período que estarão dando suporte aos alunos com surdes leve distribuídos nas diversas salas de aula e acompanhando o processo de ensino aprendizagem dos alunos com surdez profunda, em uma rotina diária. Considerando o trabalho já realizado numa perspectiva inclusiva, faz-se necessário que tanto os pares deste grupo, quanto a comunidade escolar conheça a Língua de Sinais Brasileira e faça uso da mesma nas mais variadas situações. Por este motivo daremos continuidade as capacitações para funcionários, professores e equipe técnica com o objetivo de facilitar a comunicação. O ano passado foram realizadas pelas interpretes e este ano todos farão o curso online.

A renda familiar revela uma comunidade predominante de classe baixa/média, onde as atividades econômicas desenvolvidas são autônomos, construção civil e comercio entre outros. O ensino fundamental é o nível de escolaridade predominante.

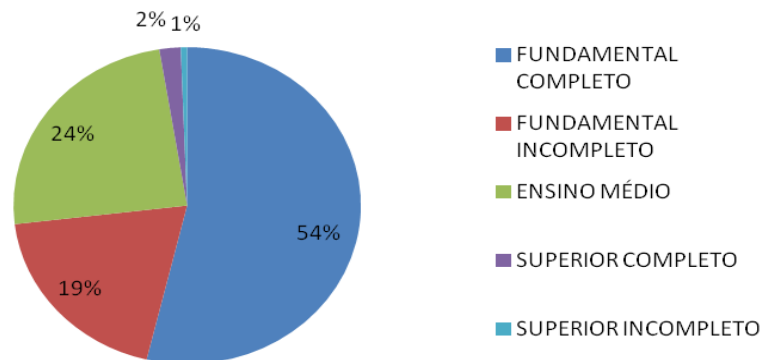
## **1.2. Mapeamento realizado em 2013**

Em 2013 foi realizado um mapeamento para traçar o perfil da comunidade, que está demonstrado através de gráficos.

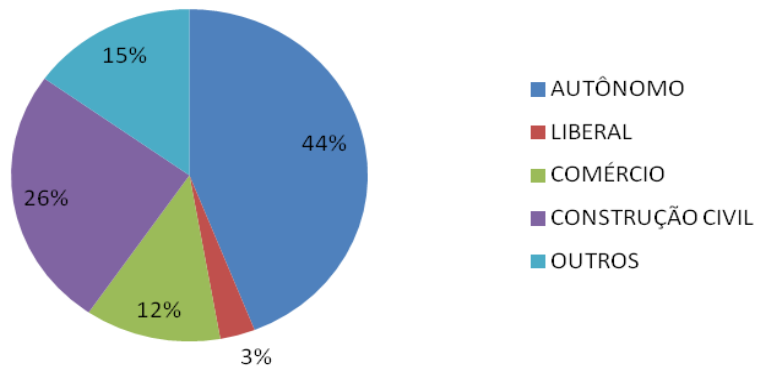
### INFORMAÇÕES RESPONSÁVEIS



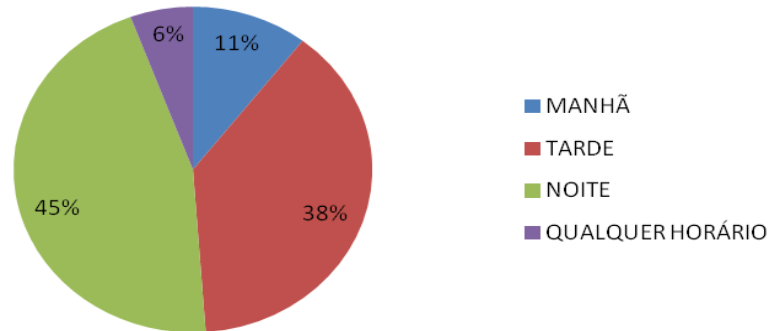
### GRAU DE INSTRUÇÃO



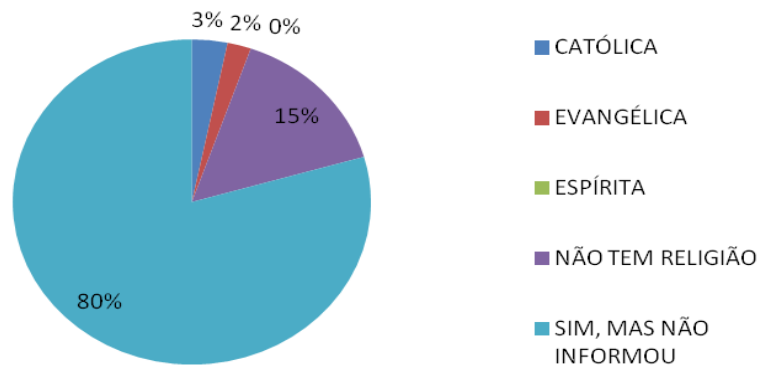
### PROFISSÃO



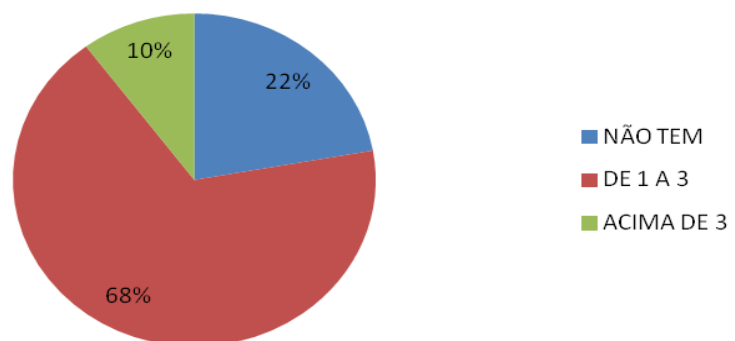
### HORÁRIOS DISPONÍVEIS



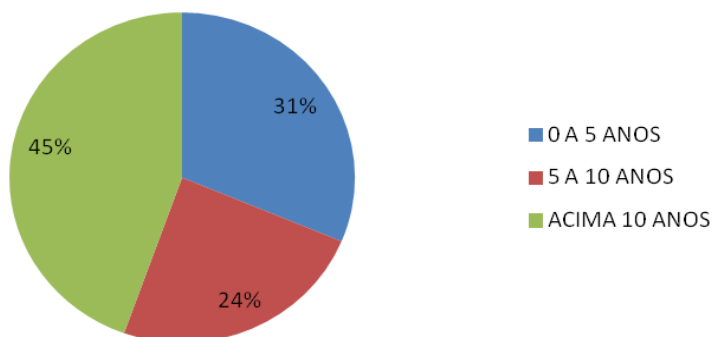
### RELIGIÃO



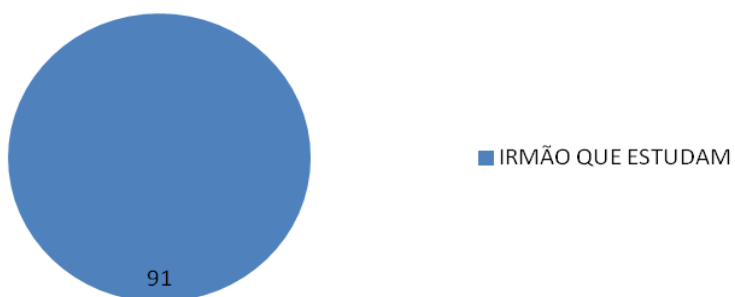
### IRMÃOS



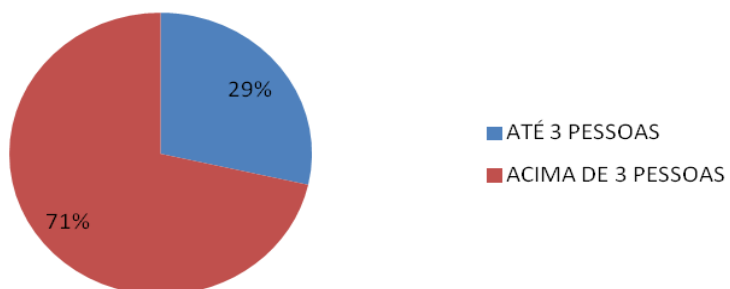
### IDADE DOS IRMÃOS



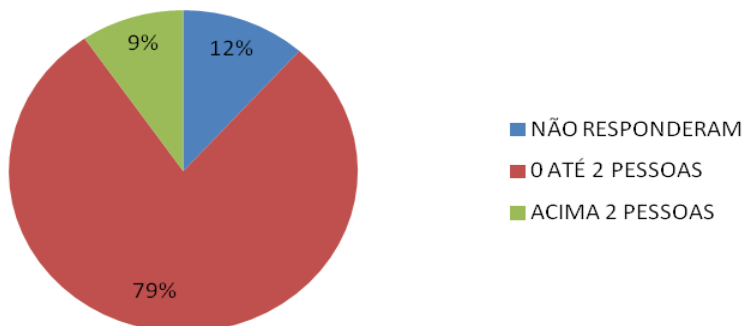
### TEM IRMÃOS QUE ESTUDAM NESSA U. E.



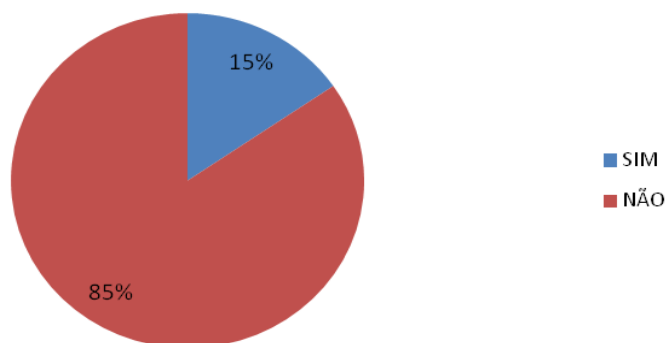
### PESSOA QUE VIVEM NA MESMA CASA



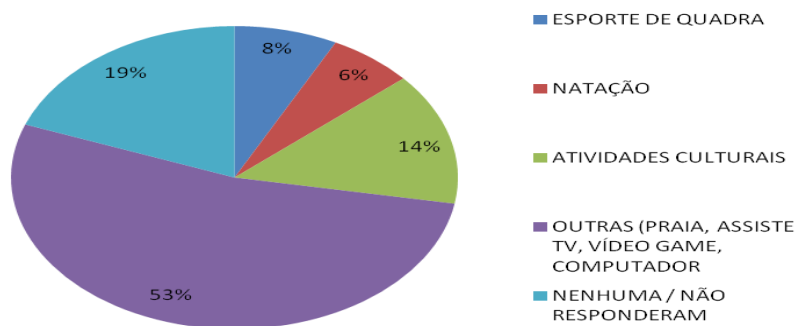
### QUANTAS TRABALHAM



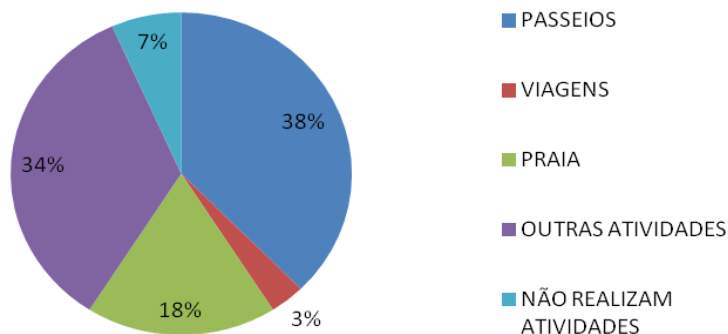
### BOLSA FAMÍLIA



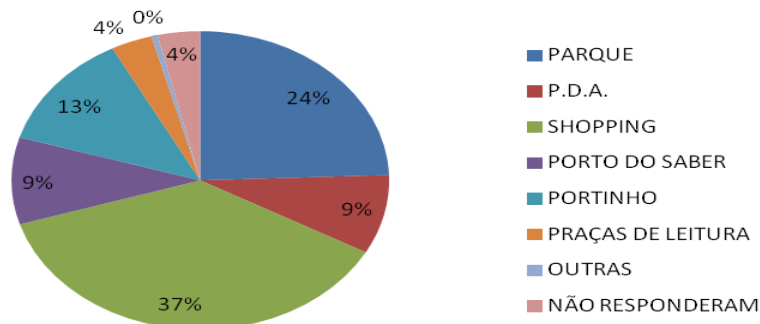
### ATIVIDADES REALIZADAS PELO ALUNO EM SEU TEMPO LIVRE



### ATIVIDADES REALIZADAS EM FAMÍLIA



### LUGARES DA CIDADE QUE GOSTA DE FREQUENTAR



## II - DEFINIÇÃO DA MISSÃO

A missão da escola tem como foco principal a aquisição de conhecimentos e o desenvolvimento de competências e habilidades, formando crianças capazes de compreender o mundo em que vivem e intervir de forma solidária na sua comunidade com respeito, tolerância, cidadania e valorização, pois a escola é o espaço em que os alunos aprendem a conviver com as diferenças.

### 2.1. Aspirações da equipe escolar

A equipe escolar tem como objetivo principal formar cidadãos que saibam ler, interpretar informações diversificadas, podendo assim formar opiniões com bases sólidas, realizando um trabalho ético junto aos alunos e atendendo suas necessidades de acordo com a proposta da rede educacional.

## **2.2. O que é Educação?**

Educação é a aquisição de conhecimento, de valores, de atitudes e convivência social, englobando todos os aspectos que norteiam a formação do ser humano.

É a ação de conquista de saberes que se constrói no indivíduo através de fatores internos e externos com valores sistematizados (saberes escolares) e valores morais e de conduta. A educação acontece em todos os ambientes: família, igreja, no dia a dia do indivíduo, mas é a escola que é entendida sociologicamente como formalizadora.

## **2.3. Que alunos queremos formar.**

Alunos com pensamento crítico, criativo, participativo com autonomia para analisar informações recebidas e construir sua própria opinião, garantindo potencialidades, para o sucesso do ano posterior.

## **III – RECURSOS HUMANOS**

### **3.1. Os professores**

#	Graduação	Situação
01	PEDAGOGIA C/ GRADUAÇÃO PLENA EM ED. INFANTIL, SÉRIES INICIAIS DO E. FUNDAMENTAL E GESTÃO DE SISTEMAS	PI
02	PEDAGOGIA	PROF. ADJUNTO I
03	PEDAGOGIA/ PÓS GRADUAÇÃO EM PSICO PEDAGOGIA	PI



04	EDUCAÇÃO FÍSICA	PIII
05	LICENCIATURA EM MÚSICA / PEDAGOGIA / PÓS GRADUAÇÃO EM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL	PROF. ADJUNTO I
06	PEDAGOGIA	PROF. ADJUNTO I
07	PEDAGOGIA PLENA	PROF. ADJUNTO I
08	PEDAGOGIA / PÓS-GRADUAÇÃO PSICOPEDAGOGIA, ED. ESPECIAL E INCLUSÃO ESCOLAR / BACHAREL EM CIÊNCIAS ECONÔMICAS	PROF. ADJUNTO I
09	PEDAGOGIA / PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO COM ÊNFASE EM D.A.	PROF. ADJUNTO I / LIBRAS
10	PEDAGOGIA / PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO INFANTIL	PI
11	PEDAGOGIA / PÓS GRADUAÇÃO EM ED. INFANTIL, DIREITO EDUCACIONAL, GESTÃO ESCOLAR, ED. ESPECIAL / LIBRAS BRAILE	PROF. ADJUNTO I
12	PEDAGOGIA	PROF. ADJUNTO I
13	PEDAGOGIA	PI
14	PEDAGOGIA	PROF. ADJUNTO I
15	PEDAGOGIA C/ HABILIT. EM MAGIST. P/ ED. INFANTIL E SÉRIES INICIAIS DO ENS. FUND. E GESTÃO DA U.E./ PÓS GRADUAÇÃO EM PSICOPEDAGOGIA	PI
16	PEDAGOGIA / PÓS GRADUAÇÃO EM PSICOPEDAGOGIA E ED. INFANTIL	PI
17	PEDAGOGIA/ POS GRADUÇÃO EM SUPERVISÃO ESCOLAR	PI / LIBRAS
18	PEDAGOGIA COM HABILITAÇÃO EM ADM. ESCOLAR DE 1º E 2º GRAU, ORIENTAÇÃO EDUCACIONAL E MATÉRIAS PEDAGÓGICAS DO 2º GRAU.	PII
19	PEDAGOGIA / EDUCAÇÃO ESPECIAL	PIII - EDUCAÇÃO ESPECIAL EM LM
20	PEDAGOGIA MAGISTÉRIO PARA A ED. INFANTIL E SÉRIES INICIAIS DO E. FUNDAMENTAL E GESTÃO DE	PI (LM PROLONGADA)
21	EDUCAÇÃO FÍSICA	PIII-ED. FÍSICA

22	PEDAGOGIA / PÓS GRADUAÇÃO EM PSICOPEDAGOGIA, ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO, D.I. E NEUROPSICOPEDAGOGIA	ED. ESPECIAL
23	PEDAGOGIA	PROF. ADJUNTO I
24	CONTABILIDADE / PEDAGOGIA / ESPECIALIZAÇÃO EM ED. INFANTIL E ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO	PI
25	PEDAGOGIA / PÓS GRADUAÇÃO EM PSICOPEDAGOGIA E DEF. INTELECTUAL	PI
26	PEDAGOGIA E LETRAS	PI
27	PEDAGOGIA / PÓS GRADUAÇÃO EM ED. INCLUSIVA, DIREITO EDUCACIONAL E NEUROPSICOPEDAGOGIA	PROF. ADJUNTO I
28	PEDAGOGIA	PI
29	PEDAGOGIA	PI
30	PEDAGOGIA	PROF. ADJUNTO I
31	PEDAGOGIA / MAGISTÉRIO / LETRAS	PROF. ADJUNTO I (LM PROLONGADA)
32	PEDAGOGIA	PROF. ADJUNTO I
33	EDUCAÇÃO FÍSICA / PÓS GRADUAÇÃO EM INFORMÁTICA EDUCACIONAL	PIII-ED. FÍSICA
34	LETRAS(PORTUGÊS) / PEDAGOGIA	PROF. ADJUNTO I

### 3.2. Os Especialistas

#	<u>Graduação</u>	<u>Situação</u>
01	Licenciatura em Pedagogia/Gestão Escolar	Diretora de Unidade Escolar

02	Licenciatura em Pedagogia/ Gestão de Projetos	Assistente Técnico- Pedagógico
03	Licenciatura Plena em Pedagogia/ Pós Graduação em Ed. Infantil	Pedagoga Comunitária
04	Licenciatura Plena em Matemática/ Pós Graduação em Gestão Escolar	Supervisora

## **IV– DIRETRIZES PEDAGÓGICAS**

### **4.1. Concepção de Currículo**

Levando-se em conta que o currículo não é um conteúdo pronto, é essencial o desenvolvimento de um trabalho centrado e adaptado para a criança considerando seus limites e combatendo a exclusão de qualquer ordem apresentando fundamentos no princípio da universalização do acesso à educação e na atenção à diversidade, onde se busca uma filosofia de educação de qualidade para todos. A transdisciplinaridade e a transversalidade, são pontos importantes a serem debatidos, podendo ajudar educadores e líderes a reverem suas posições sobre o ser humano, pois têm que ser vistas como caminhos para dominar os saberes.

A Equipe escolar trabalha com a superação da visão fragmentada do conhecimento e da realidade propiciando ao aluno um conjunto articulado de conhecimentos significativos a partir do que ele já sabe. Diante disto, a Unidade focará seus trabalhos nos seguintes objetivos:

- Utilização de estratégias diversificadas explorando mais o raciocínio do que somente a memorização;
- Relacionamento das disciplinas em projetos de estudo, pesquisas e ações;
- Contextualização dos conteúdos;

Por tanto, acreditamos no desenvolvimento de uma metodologia pedagógica que tem como objetivo repensar o papel do professor e do aluno no processo de ensinar e aprender e deve ser constantemente revisada e atualizada. Para que o processo de ensino-aprendizagem bem como o de avaliação seja eficaz, devendo-se levar em consideração o processo de reflexão sobre as experiências individuais de cada participante juntamente com a abordagem teórica das metodologias pedagógicas, as quais conduzirão a aprendizagem colaborativa e às aulas com maior interação entre professores e alunos.

#### **4.2. Pressupostos Teóricos**

Os projetos de trabalho da Unidade são pautados na concepção sócio-interacionista, partindo do princípio que o conhecimento é também adquirido a partir das relações interpessoais, não sendo o aluno apenas aquele que produz a própria aprendizagem, mas também aquele que aprende com o outro e com o que seu grupo social produz. Valorizando esta concepção, todas as atividades propostas junto aos nossos alunos, têm como objetivo o crescimento social, afetivo, emocional e educacional.

A partir do estudo das teorias de Piaget, Vygotsky e Paulo Freire, consideramos que o processo escolar, baseado nos pressupostos sócio-interacionista, dinamiza tanto a prática docente quanto a aprendizagem dos alunos. Partir daquilo que é concreto e significativo para as crianças, como prega Vygotsky, e conhecer as fases do desenvolvimento cognitivo das crianças, como prega Piaget, possibilita aos nossos professores desenvolver atividades mais dinâmicas e coerentes com a faixa etária dos alunos.

### **BIOGRAFIA - VYGOTSKY**



Lev Semenovich Vygotsky (1896-1934) fez seus estudos na Universidade de Moscou para tornar-se professor de literatura. A partir de 1924, Vygotsky passou a dedicar-se a psicologia evolutiva, educação e psicopatologia. A partir daí ele concentrou-se nessas áreas e produziu obras em ritmo intenso até sua morte prematura em 1934, devido à tuberculose. Devido a vários fatores, inclusive a tensão política entre os Estados Unidos e a União Soviética após a última guerra, o trabalho de Vygotsky permaneceu desconhecido a grande parte do mundo ocidental durante décadas. Quando a Guerra Fria acabou, este incrível patrimônio de conhecimento deixado por Vygotsky começou a ser revelado. Foi o primeiro psicólogo moderno a sugerir os mecanismos pelos quais a cultura torna-se parte da natureza de cada pessoa ao insistir que as funções psicológicas são um produto de atividade cerebral. Conseguiu explicar a transformação dos processos psicológicos elementares em processos complexos dentro da história. O nome de Vygotsky hoje dificilmente deixa de aparecer em qualquer discussão séria sobre processos de aprendizado

### **O SÓCIO-INTERACIONISMO SEGUNDO VYGOTSKY**

A abordagem sócio-interacionista concebe a aprendizagem como um fenômeno que se realiza na interação com o outro. A aprendizagem acontece por meio da internalização, a partir de um processo anterior, de troca, que possui uma dimensão coletiva. Segundo Vygotsky, a aprendizagem deflagra vários processos internos de desenvolvimento mental, que tomam corpo somente quando o sujeito interage com objetos e sujeitos em cooperação.

Uma vez internalizados, esses processos tornam-se parte das aquisições do desenvolvimento. As proposições do sócio-interacionismo podem ser consideradas absolutamente compatíveis com as exigências das novas formas de relação com o conhecimento,

em função do caráter relacional dessa proposta. O conhecimento deixa de ser consumido, assimilado passivamente e passa a ser produto de processos de elaboração e construção.

Assim, um processo interpessoal é transformado num processo intrapessoal. Todas as funções no desenvolvimento da criança aparecem duas vezes no ciclo do desenvolvimento humano: primeiro, no nível social, e, depois, no nível individual; primeiro, entre pessoas (interpsicológica), e, depois, no interior da criança (intrapsicológica). Isso se aplica igualmente para a atenção voluntária, para a memória lógica e para a formação de conceitos. Todas as funções superiores originam-se, segundo Vygotsky das relações reais entre indivíduos humanos.

Vygotsky define a zona de desenvolvimento proximal como a distância entre o conhecimento real e o potencial; nela estão as funções psicológicas ainda não consolidadas. Ela é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes.

O processo de desenvolvimento cognitivo estaria centrado justamente na possibilidade de o sujeito ser, constantemente, colocado em situações problema que provoquem a construção de conhecimentos e conceitos, a partir da zona de desenvolvimento proximal. Ou seja, o sujeito necessita usar os conhecimentos já consolidados, desestabilizados por novas informações, que serão processadas, colocadas em relação com outros conhecimentos, de outros sujeitos, num processo de interação, para só então, serem consolidadas como um conhecimento novo.

### ***BIOGRAFIA – JEAN PIAGET***

Jean Piaget nasceu no dia 9 de agosto de 1896, em Neuchâtel, na Suíça. Foi um renomado psicólogo e filósofo conhecido por seu trabalho pioneiro no campo da inteligência infantil. Piaget passou grande parte de sua carreira profissional interagindo com crianças e estudando seu processo de



raciocínio. Jean Piaget foi o responsável por uma das maiores contribuições no campo da psicologia científica contemporânea, na área específica do comportamento cognitivo. As aplicações de sua teoria do desenvolvimento encontram-se muito difundidas, no campo pedagógico e na explicação da evolução da conduta cognitiva. Suas teorias buscam implantar nos espaços de aprendizagem uma metodologia inovadora que busca formar cidadãos criativos e críticos. Ao longo de sua brilhante carreira, escreveu mais de 75 livros e centenas de trabalhos científicos. Piaget morreu em Genebra, em 17 de setembro de 1980.

### ***O DESENVOLVIMENTO HUMANO SEGUNDO PIAGET***

Piaget considera 04 períodos no processo evolutivo da espécie humana que são caracterizados "por aquilo que o indivíduo consegue fazer melhor" no decorrer das diversas faixas etárias ao longo do seu processo de desenvolvimento. Cada uma dessas fases é caracterizada por formas diferentes de organização mental que possibilitam as diferentes maneiras do indivíduo relacionar-se com a realidade que o rodeia. São eles:

- **1º período: Sensório-motor - (0 a 2 anos):** No estágio sensório-motor, a criança busca adquirir controle motor e aprender sobre os objetos físicos que a rodeiam. Esse estágio se chama sensório-motor, pois a criança adquire o conhecimento por meio de suas próprias ações que são controladas por informações sensoriais imediatas.
- **2º período: Pré-operatório - (2 a 7 anos) :** No estágio pré-operatório, a criança busca adquirir a habilidade verbal. Nesse estágio, ela já consegue nomear objetos e raciocinar intuitivamente, mas ainda não consegue coordenar operações fundamentais.
- **3º período: Operações concretas - (7 a 11 ou 12 anos):** Neste período o egocentrismo intelectual e social (incapacidade de se colocar no ponto de vista de outros) que caracteriza a fase anterior dá lugar à emergência da capacidade da criança de estabelecer relações e coordenar pontos de vista diferentes (próprios e de outrem) e de integrá-los de modo lógico e coerente. Um outro aspecto importante neste estágio refere-se ao aparecimento da capacidade da criança de interiorizar as ações, ou seja, ela começa a realizar operações mentalmente e não mais apenas através de ações físicas típicas da inteligência sensório-motor (se lhe perguntarem, por exemplo, qual é a vareta maior, entre várias, ela será capaz

de responder acertadamente comparando-as mediante a ação mental, ou seja, sem precisar medi-las usando a ação física).

- **4º período: Operações formais - (11 ou 12 anos em diante):** Nesta fase a criança, ampliando as capacidades conquistadas na fase anterior, já consegue raciocinar sobre hipóteses na medida em que ela é capaz de formar esquemas conceituais abstratos e através deles executar operações mentais dentro de princípios da lógica formal. Com isso, a criança adquire capacidade de criticar os sistemas sociais e propor novos códigos de conduta: discute valores morais de seus pais e constrói os seus próprios (adquirindo, portanto, autonomia).

De acordo com a tese piagetiana, ao atingir esta fase, o indivíduo adquire a sua forma final de equilíbrio, ou seja, ele consegue alcançar o padrão intelectual que persistirá durante a idade adulta.

### **BIOGRAFIA – PAULO FREIRE**



Paulo Reglus Neves Freire nasceu no dia 19 de setembro de 1921, em Recife. Destacou-se por seu trabalho na área da educação popular, voltada tanto para a escolarização como para a formação da consciência. Grande parte da contribuição teórica de Paulo Freire resultou de suas experiências no nordeste do Brasil e em outros países da América Latina. Entretanto os diversos trabalhos que Paulo Freire exerceu nos países da África também contribuíram enormemente para enriquecer sua prática e sua teoria pedagógica, levando-o a repensar certos métodos e idéias de primeiro momento de um ponto de vista político-pedagógico. O envolvimento de Paulo Freire nos movimentos populares do nordeste, à época anterior ao golpe militar, reforçam sua opção pelas camadas menos privilegiadas da população, os chamados oprimidos. Foi nesse ambiente que ele pôde experimentar seu método na prática e observou ser possível alfabetizar homens e mulheres a partir da sua concepção pedagógica transformadora. Pelo mesmo motivo, sofreu a perseguição do regime militar no Brasil (1964-1985), sendo preso e forçado ao exílio. O exílio



representou para ele a possibilidade de outras experimentações, de muitas vivências, de reconhecimento e consolidação de sua concepção e prática pedagógicas.

Freire foi reconhecido mundialmente pela sua práxis educativa. Recebeu numerosas homenagens. Além de ter seu nome adotado por muitas instituições, é cidadão honorário de várias cidades no Brasil e no exterior. No Brasil, após o exílio, foi professor da Faculdade de Educação da Unicamp e da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC). É considerado um dos pensadores mais notáveis na história da pedagogia mundial, tendo influenciado o movimento chamado pedagogia crítica. Paulo Freire morreu em São Paulo, 2 de maio de 1997.

### ***O DISCURSO PEDAGÓGICO DE PAULO FREIRE***

Desde os seus primeiros passos na prática pedagógica, Paulo Freire optou por uma pedagogia política centrada na liberdade e na autonomia do ser, propondo a politização da educação. Ao avaliar que o processo do conhecimento acontece quando o indivíduo, ao se reconhecer humano, é estimulado a refletir sobre os seus problemas na vida cotidiana, o trabalho pedagógico político de Paulo Freire movimenta-se para o homem excluído das ações políticas, julgado pelos poderosos como incapaz de definir sua existência. Educação e Política, na concepção Freireana, apontam sempre na direção de um ser pleno de cidadania, capaz de assumir para si o comando dos seus processos de existência liberta e progressista.

Freire acredita que a educação tem papel imprescindível no processo de conscientização e nos movimentos de massas. Por considerá-la desafiadora e transformadora, mostra que para alcançá-la são imprescindíveis o diálogo crítico, a fala e a convivência. Para Freire, o diálogo não é apenas um método, mas uma estratégia para respeitar o saber do aluno que chega à escola.

Características conceituais da concepção educacional de Paulo Freire:

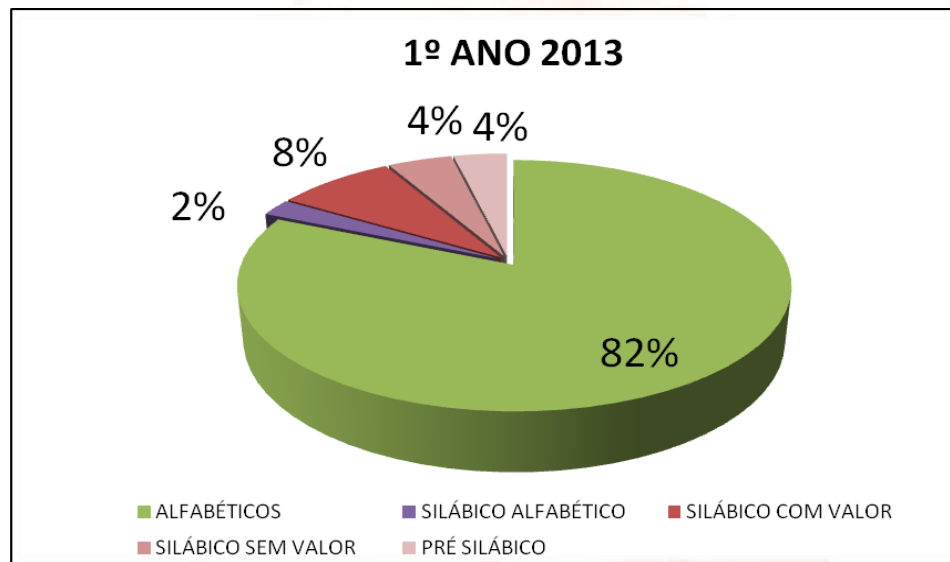
- Interpretar o desenvolvimento da consciência humana e seu relacionamento com a realidade, permitindo que o educando a transforme com sua prática.

- A especificidade da sua proposta é a noção de consciência crítica como conhecimento e práxis de classe.
- Etapa de Investigação: Busca conjunta entre professor e aluno das palavras e temas mais significativos da vida do aluno, dentro de seu universo vocabular e da comunidade onde ele.
- Etapa de Tematização: Aqui eles codificam e decodificam esses temas, buscando o seu significado social, tomando assim consciência do mundo vivido.
- Etapa de Problematização: Aluno e professor buscam superar uma primeira visão mágica por uma visão crítica do mundo, partindo para a transformação do contexto vivido.
- Em termos educacionais, sua concepção é uma proposta anti-autoritária, na qual professores e alunos ensinam e aprendem juntos. Partindo-se do princípio que educação é um ato de saber, professor-aluno e aluno-professor devem engajar-se num diálogo permanente caracterizado por seu 'relacionamento horizontal'. Esse é um processo que toma lugar não na sala de aula, mas num círculo cultural.

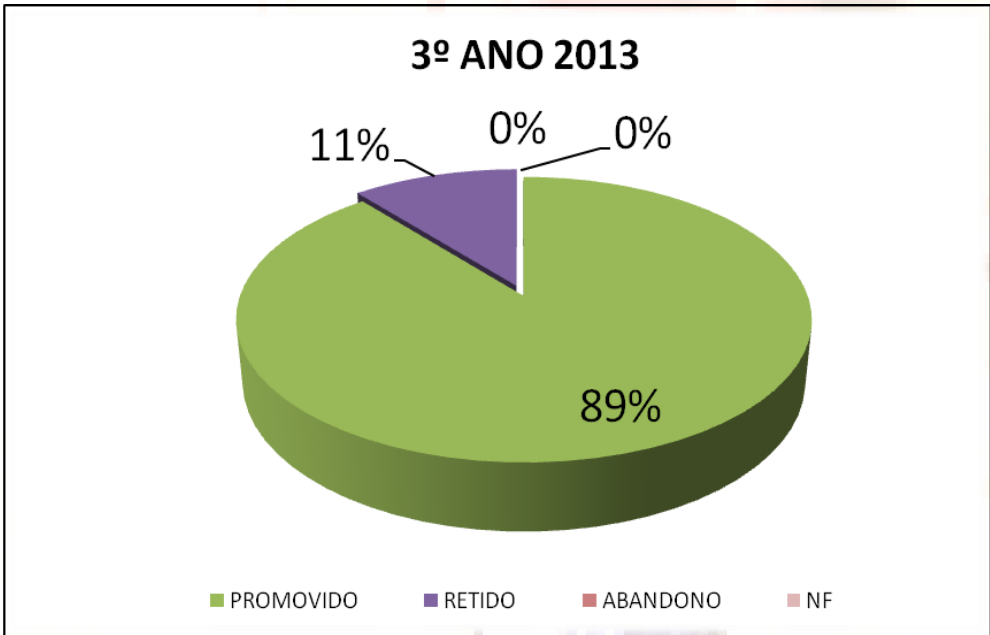
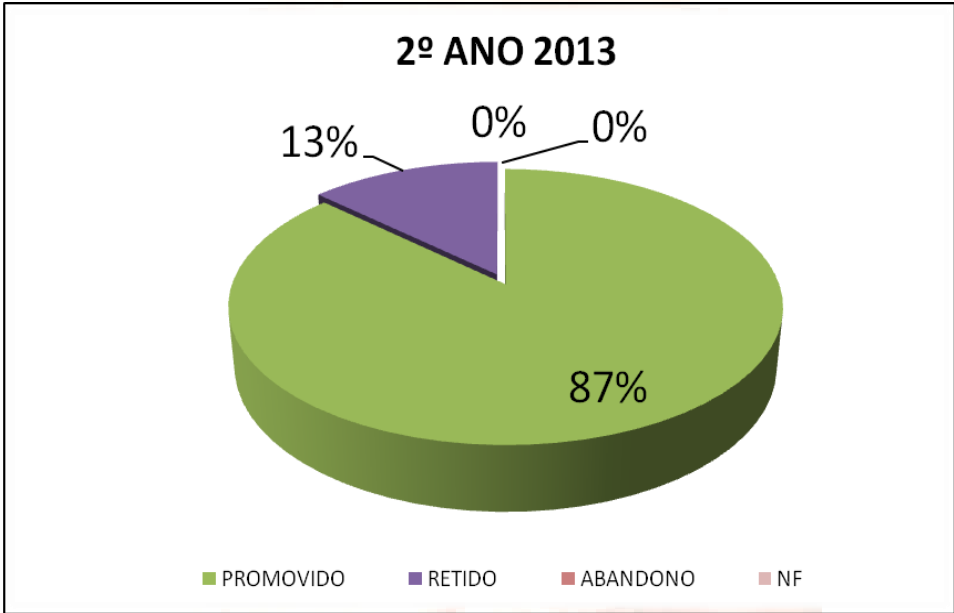
## **V – DADOS SOBRE APRENDIZAGEM**

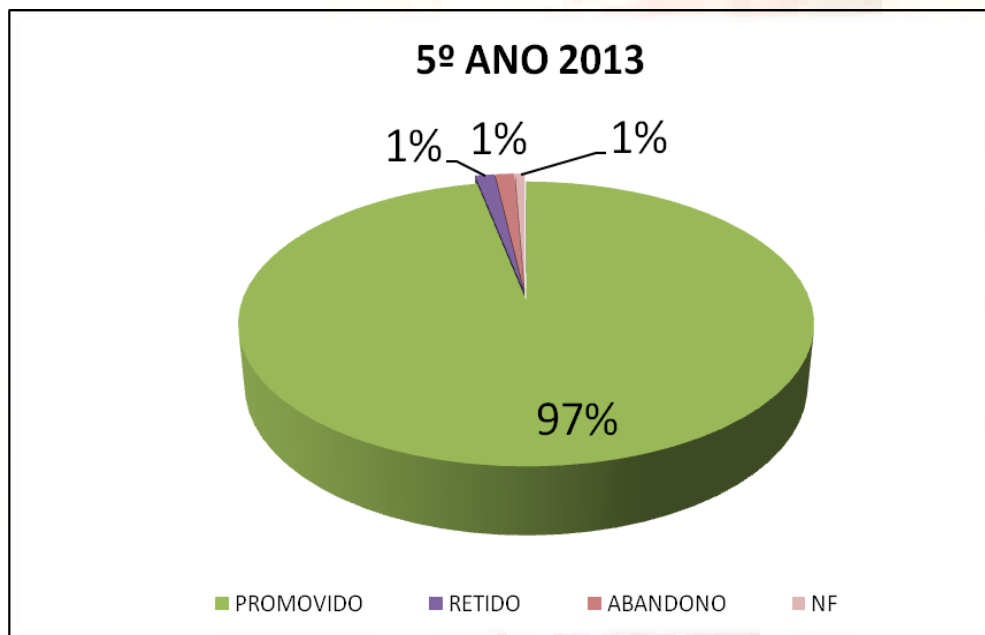
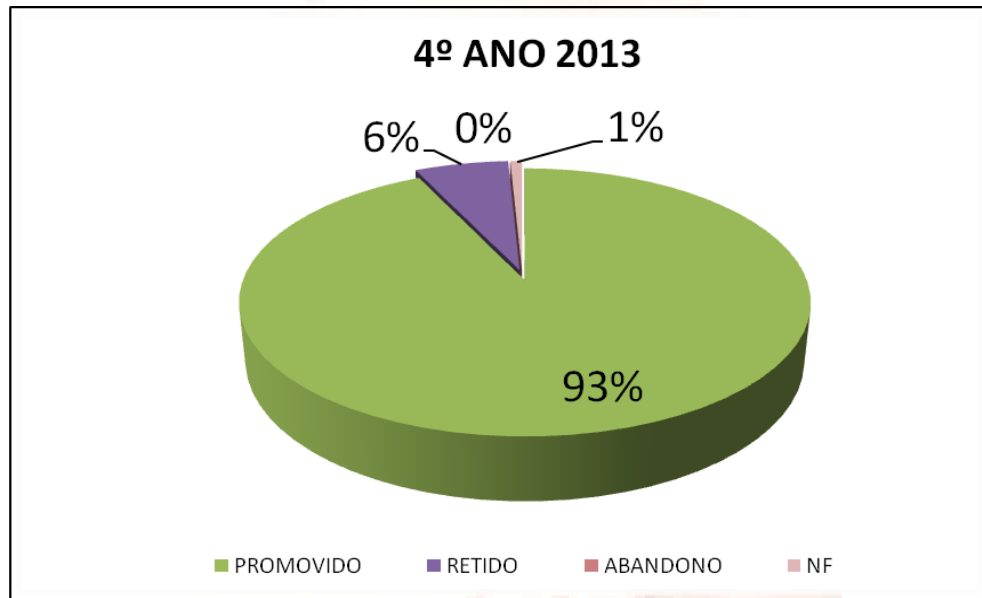
### **5.1. Análise Quantitativa**

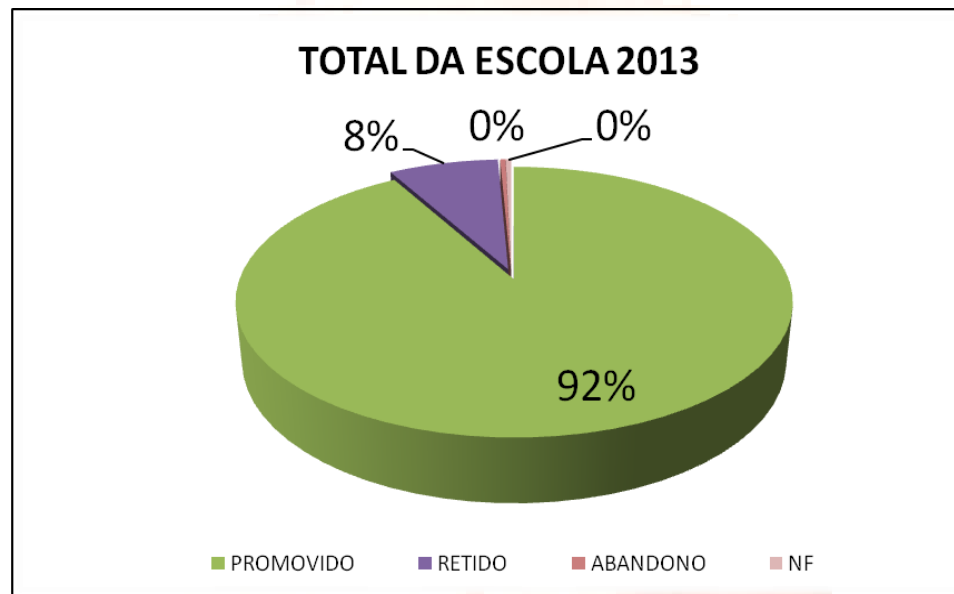
ANO	TOTAL DE ALUNOS	ALFABÉTICOS	SILÁBICO ALFABÉTICO	SILÁBICO COM VALOR	SILÁBICO SEM VALOR	PRÉ SILÁBICO
<b>1º ANO</b>	<b>135</b>	<b>110</b>	<b>03</b>	<b>11</b>	<b>06</b>	<b>05</b>



2013					
ANO	TOTAL DE ALUNOS	PROMOVIDO	RETIDO	ABANDONO	NF
2º ano	114	99	15	0	0
3º ano	145	129	16	0	0
4º ano	127	118	08	0	01
5º ano	156	151	02	02	01
<b>Total</b>	<b>542</b>	<b>497</b>	<b>41</b>	<b>02</b>	<b>02</b>







## 5.2 Análise Qualitativa

Em 2013, proporcionamos diversas atividades onde tivemos a presença sempre muito significativa das famílias, dentre elas destacamos o aumento da participação dos pais e/ou responsáveis nas Reuniões de Pais e Mestres e nos eventos realizados durante todo o ano letivo.

Vale ressaltar que estas ações ocorreram sempre de forma não paternalista e tão pouco autoritária no relacionamento escola/comunidade e reconhecendo que a participação dos pais nos diferentes momentos será sempre uma grande contribuição para efetivar o trabalho coletivo.

Podemos citar que os aspectos que contribuíram para o bom desempenho dos alunos foram:

- A preocupação da Equipe Escolar em contribuir com os avanços dos alunos, no reforço escolar: os alunos foram distribuídos por dificuldades, montando uma rotina diária pré-estabelecida para as aulas de reforço com continuidade em sala de aula, proporcionando melhor rendimento do aluno tanto no reforço quanto em sala;

- Provas mensais internas com datas pré - agendadas: contribuíram de modo positivo, a unificação das mesmas além de avaliar, direcionou o caminho a ser seguido e apontou falhas do trabalho em percurso para cada ano;
- O portfólio, também, padronizado por ano/série, permitiu visualizar claramente a evolução do aluno(ação esta que a U.E. já desenvolve desde 2010);
- A dedicação e interesse por parte dos professores que se aprimoraram na elaboração das atividades com o objetivo de contemplar a maioria dos alunos contribuindo para o progresso e desenvolvimento do educando;
- As avaliações partiram de como as crianças aprendem, levando em consideração as etapas percorrida pelos alunos na construção do conhecimento (leitura/escrita) atendendo em cada questão sugerida;
- A equipe considerou todo o desempenho dos alunos durante o ano letivo, sendo bastante criteriosa nas avaliações, favorecendo o índice de aprovação com qualidade;
- O trabalho de parceria e confiança entre os professores e a equipe escolar favoreceu o desempenho dos alunos;
- O uso dos materiais pedagógicos na escola, pois houve aquisição de maior número de materiais pedagógicos (compra de livros para biblioteca de acordo com o interesse e sugestão dos alunos, jogos pedagógicos , letras móveis, silabário para cada sala de aula, etc); Uso da lousa digital interativa na sala de aula, uso dos Netbooks também em sala de aula, facilitando a prática pedagógica;
- Aumento na participação dos pais nas atividades e/ou eventos elaborados pelo grupo escolar;
- Os momentos de HTP's visaram sempre a busca pelo trabalho coletivo na escola, a fim de garantir, aos professores e direção, uma atuação pedagógica consistente, coerente e de forma integrada. Também visando discutir caminhos e alternativas para a concretização de ações no cotidiano escolar;
- Os alunos atendidos na Educação inclusiva , receberam atividades desafiadoras de acordo com suas limitações, foram acompanhados pela ATP de inclusão e direção que procurou estar atenta a qualquer dúvida e necessidade dos alunos e professores.

- Para os alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem, a equipe acompanhou individualmente através da recuperação paralela, realizada pelos professores , por meio de reforço escolar que acontece uma hora depois do horário de aula do aluno para o período da manhã e uma hora antes do horário de aula do aluno no período da tarde, além da oportunidade do atendimento na sala multifuncional onde tiveram o acesso a ferramentas diferenciadas da sala de aula, com foco no seu desenvolvimento cognitivo e emocional. Os alunos adquiriram atitudes sociais corretas, elevando sua auto-estima resultando em um melhor aproveitamento pedagógico.

Porém cabe ressaltar os aspectos que contribuíram para o não desempenho dos alunos foram:

- Falta de interesse de aprender e falta de perspectivas de alguns alunos;
- Dificuldades com atividades que envolvam Raciocínio Lógico;
- A indisciplina de alunos durante a aula e fora da sala de aula;
- Falta de respeito dos alunos com o professores e demais colegas de classe;
- Pouco envolvimento da família (empenho e interesse) com a vida escolar do filho, principalmente no que se refere a um acompanhamento por outro profissional (resistência em aceitar encaminhamentos, muitas vezes por preconceito em aceitar que seu filho possa ter algum problema emocional ou mental);
- Falta de hábitos de estudo, refletindo no excesso de faltas no reforço e a falta de interesse de alguns alunos na realização das atividades de recuperação paralela e lição de casa;

A partir dos aspectos citados acima, conclui-se que: a nossa escola visa formar sujeitos críticos, solidários, envolvidos na sociedade. Os saberes devem ser significativos e de interesse dos alunos. A nossa escola deseja ser inovadora, com recursos financeiros e didáticos, e que dê oportunidade de aprendizagem a todos que nela estão inseridos.

Buscamos priorizar uma educação que respeite as individualidades, que tenha significado, preocupada com os conflitos e direcionada para o momento em que todos estão vivendo. Por isso, a nossa equipe escolar acredita que a avaliação seja realizada para desenvolver



todos os aspectos dos alunos, ou seja, global, contextual e que priorize todos os indivíduos, avaliando dos dois lados: avaliar e ser avaliado.

Avaliar com conhecimento, formando pessoas éticas, avaliando os conteúdos já transmitidos para o aluno e que este tenha relação com o seu cotidiano. Assim, dentre as práticas pedagógicas realizadas pelo professor, durante todo o ano letivo, aquela com maior complexidade foi o processo de avaliar, porque o fez refletir sobre a sua atuação.

### **5.2.1. Ações de superação para sanar as dificuldades no ano de 2013**

- Capacitação profissional dos docentes nos HTP'S com palestras, dinâmicas de grupo, troca de experiências, principalmente no que diz respeito ao trabalho de inclusão e Libras (Língua Brasileira de Sinais) além de estimulá-los a estar sempre em busca de novos conhecimentos;
- Conscientizar os professores, nos HTP'S , sobre a necessidade de encontrar caminhos adequados e prazerosos para a concretização do processo ensino-aprendizagem construindo um ambiente inclusivo, estimulador e agradável;
- Administrar, com a participação de professores, pais e funcionários, as verbas recebidas, de forma a atingir o objetivo maior que é a construção de uma escola de qualidade.
- Promover um ambiente de trabalho harmonioso, onde todos possam ter liberdade de diálogo.
- Realização de um trabalho mais dinâmico e eficaz junto aos docentes, estimulando - os na prática pedagógica diária e conscientizando-os da importância da assiduidade do docente em suas aulas e da importância do respeito à diversidade educacional de cada aluno, porém nunca esquecendo de que deve ser feito um plano de ação para que o aluno progrida a cada dia sem estagnar os que estão em um estágio mais avançado do desenvolvimento, ou seja, trabalhar o mesmo conteúdo de forma acessível a todos os alunos.
- Alfabetizar em todos os anos;
- Conscientização sobre a importância do estudo para o crescimento interior e a auto-realização, implantando a Cidadania;

- Informar os pais e/ou responsáveis sobre o desempenho do educando;
- Envolver toda a comunidade na participação dos projetos escolares, buscando sempre a qualidade da aprendizagem, um ambiente acolhedor e propício ao desenvolvimento integral do aluno construindo um relacionamento harmonioso de forma que os pais percebam a importância de sua participação;
- Exposições e Mostras de Trabalhos realizados com apresentações de forma que os pais possam conhecer e entender os objetivos dos trabalhos desenvolvidos durante o ano letivo;
- Conscientizar os pais e responsáveis da importância de uma participação mais ativa nos estudos de seus filhos , realizando um trabalho de parceria com o docente, valorizando o momento de estudos em casa , o reforço escolar e a recuperação paralela;
- Reforço Escolar: Elaborado com o objetivo de sanar as dificuldades mais agravantes de alunos que não conseguiam atingir o objetivo proposto mesmo com trabalho eficaz do docente em período de aula e recuperação paralela. O conteúdo programático no qual o aluno encontra dificuldade será desenvolvido através de atividades diferenciadas voltadas para facilitar a aprendizagem;
- Estimular o hábito de leitura, buscando nos alunos seus interesses literários e estimulando as visitas na biblioteca tornando o ambiente mais atrativo ao educando, por meio de ideias inovadoras em parceria com o bibliotecário;
- Trabalhar em conjunto com a equipe da Evasão Escolar e Pedagoga Comunitária para os alunos que apresentam um número excessivo de faltas, onde a equipe trabalha a conscientização dos pais quanto a assiduidade dos alunos, evitando assim um menor comprometimento pedagógico.
- Elevação da qualidade de ensino aumentando assim a promoção satisfatória nas séries iniciais do Ensino Fundamental;

## **VI – AVALIAÇÃO DO RENDIMENTO ESCOLAR**

### **6.1 Instrumentos de Avaliação utilizados pela Escola:**

- Avaliações mensais e trimestrais, elaboradas pelo grupo de professores, orientadas pela Equipe atendendo aos parâmetros de cada trimestre e conteúdos trabalhados a cada mês;
- Portfólio atende aos conteúdos de Língua Portuguesa (diferentes gêneros textuais) e Matemática (situações problemas envolvendo as quatro operações);
- IDEAL PG, avaliação elaboradas pela SEDUC a partir de sugestões enviadas pelos docentes e selecionadas pelos ATPs;
- ANA (Avaliação Nacional da Alfabetização), somente para os terceiros anos;
- SARESP (Sistema de Avaliação do Ensino de São Paulo), somente para os terceiros e quintos anos;
- Prova Brasil , aplicada para os quintos anos a cada dois anos, servindo de Instrumento indicador para o IDEB;
- Provinha Brasil, aplicada para os segundos anos;
- A escola também adota Avaliação Contínua , levando em consideração a participação, assiduidade e comprometimento do educando.

## **6.2 Contribuição dos Instrumentos de Avaliação utilizados pela Escola no Aprendizado dos Alunos:**

### **6.2.1 Pontos Positivos:**

- Os Instrumentos de Avaliação contribuíram, quando deixaram de ser um julgamento sobre a aprendizagem e passaram a servir como um momento capaz de revelar o que o aluno já sabe, qual caminho percorreu para alcançar o conhecimento apresentado e o seu processo de construção;
- Tornaram-se eficazes, quando a partir deles passamos a detectar o que o aluno não sabe, o que ele tem de potencial, suas possibilidades de avanço e necessidades para superação dentro do processo de aprendizagem;

- Acreditamos que todo instrumento de avaliação tem objetivo de atender as necessidades do educador para melhor avaliar e conhecer seus alunos, assim como o educando se autoavaliar e perceberem seus erros e acertos.

### **6.2.2 Pontos a repensar:**

- As Avaliações externas deveriam considerar e oportunizar os alunos do quadro de inclusão ou com necessidades especiais e individuais. Exemplo: Alunos com deficiência intelectual, considerar suas limitações; Deficiência Auditiva, adequações de imagem para facilitar o entendimento.
- Reforçar o trabalho com o vocabulário exigido nas avaliações externas, para melhor interpretação das mesmas.

- 

## **VII – AÇÕES DA PEDAGOGIA COMUNITÁRIA**

### **7.1 Diagnóstico da Unidade Escolar:**

A Escola Municipal Roberto Mário Santini foi inaugurada em fevereiro de 2008, atendendo hoje 672 alunos do 1º ano ao 5º ano (587) famílias.

Atendemos alunos em sua maioria, residentes em bairros próximos à U.E (Guilhermina, Boqueirão, Aviação, Glória e Guaramar), mas também observamos alunos em bairros mais distantes.

A renda familiar revela uma comunidade predominante de classe baixa/média, onde as atividades econômicas desenvolvidas são autônomas, construção civil e comércio, entre outros. O Ensino Fundamental é o nível de escolaridade predominante.

A quadra é utilizada pela Comunidade (aproximadamente 100 pessoas) para realização de atividades esportivas, visando a aproximação da comunidade local com a U.E.

**Justificativa:** A U.E percebeu a necessidade de inserir a comunidade na escola, visando à valorização do espaço escolar, proporcionando uma acentuada melhora nas relações interpessoais. Tem por finalidade melhorar as condições de saúde e qualidade de vida, bem como incentivo as práticas esportivas, podendo citar entre outros benefícios um considerável aumento da auto-estima.

**Objetivos:** - Destacar a importância do esporte no seu aspecto social e econômico;

-Trabalhar o esporte no seu aspecto físico e técnico;

-Reforçar a importância da prática diária de atividades físicas como complemento e busca de uma vida saudável;

-Utilizar o esporte como meio de lazer e educação.

**Desenvolvimento:** Para desenvolver as atividades, a comunidade participará de jogos amistosos, voltados para a convivência da vida, com suas regras sociais, competitivas, com a valorização de sua auto-estima, objetivando o seu desenvolvimento global como cidadão.

## **7.2 Metas para o ano de 2014**

Mostrar aos pais que os filhos necessitam do acompanhamento e envolvimento deles na vida escolar para melhoria do desempenho pedagógico, e que esse envolvimento resultará positivamente no futuro escolar dos mesmos.

É primordial a realização de projetos onde se faça necessária a participação dos responsáveis no produto final do projeto.

Esta é uma preocupação constante dos educadores, pois, percebemos que esta distância acaba ficando quase intransponível quando os alunos percebem que os responsáveis não estão presentes na sua vida, e acarreta a falta de limites, desrespeito às normas, desinteresse pelas atividades escolares, desempenho pedagógico insatisfatório e a consequência disto é a retenção. Muitos pais desconhecem até as séries que seus filhos estudam, não comparecem em nenhuma convocação.

A política educacional recente, cobra mais a participação dos pais na gestão da escola e nas atividades escolares. Este procedimento tem algumas implicações, considerando que a relação entre modelos de organização familiar e a assimetria destas faz recair a responsabilidade pela educação sobre a escola, sendo, portanto, uma difícil tarefa a de atrair a família para que sua participação seja mais ativa. As tentativas não descartam a possibilidade de estabelecermos um vínculo afetivo para que as mesmas se sintam acolhidas neste ambiente.

É visível que quando conseguimos resgatar um ente distante, a atuação do aluno dentro da escola se modifica para melhor.

Isso tudo tem implicações mais do que importantes para uma educação escolar, que tem por finalidade a formação humana, a colaboração e aceitação da família quanto às suas responsabilidades.

Inserir a quadra poliesportiva em pelo menos um projeto envolvendo a Comunidade Escolar e do entorno.

### **7.2.1 Ensino Fundamental:**

Estão inseridos nas metas a realização das visitas, atendimentos, encaminhamentos e eventos que se faz necessário aos alunos e as suas respectivas famílias, e quando a Equipe Escolar também percebê-las ao longo do ano letivo. Sendo divididos em eixos as ações e metas a serem realizadas.

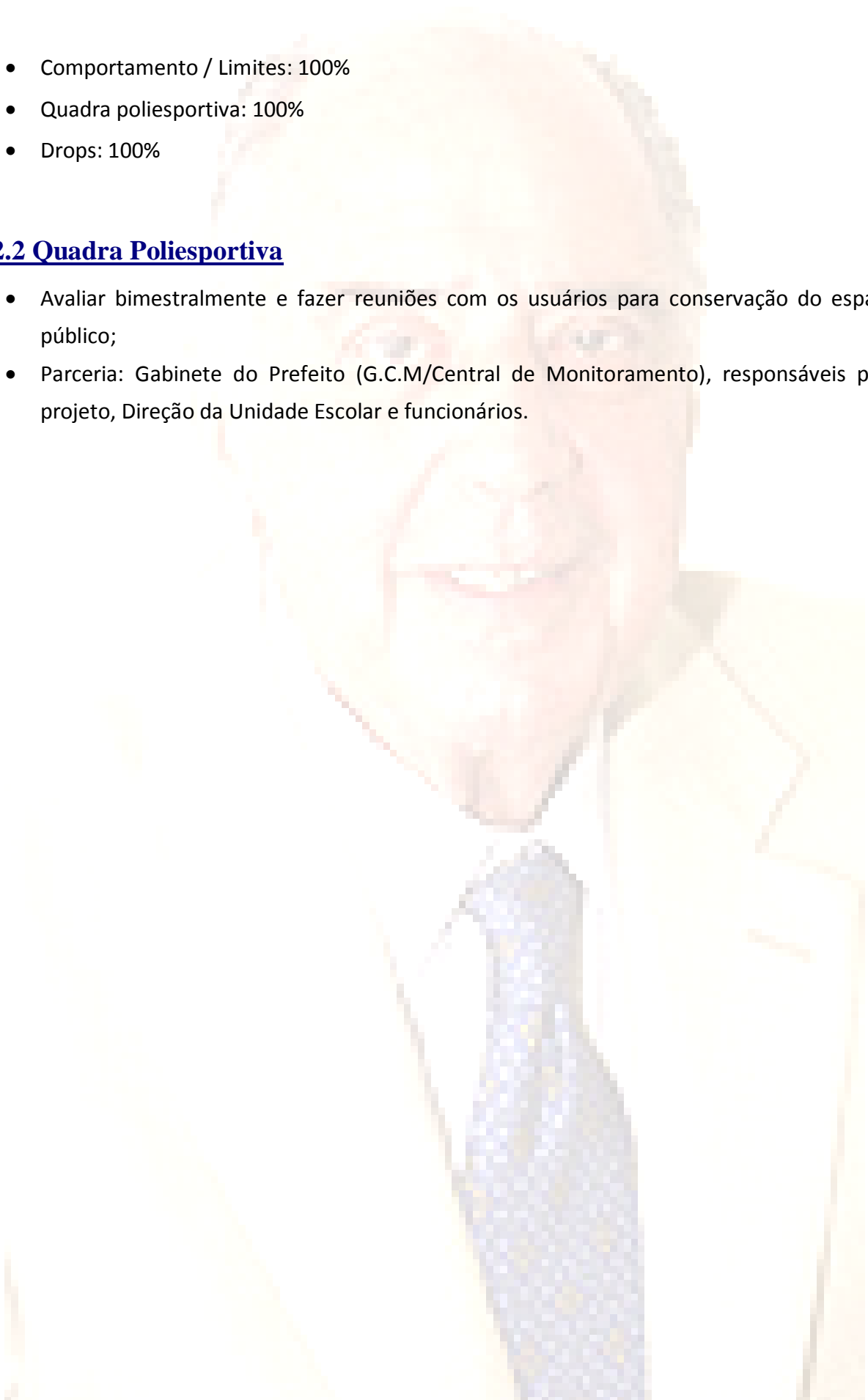
Projeção das Metas para 2014:

- Alunos retidos: 100%;
- Interação com a Comunidade (eventos/ festas/ campanhas): 100%
- Mobilização Social pela Educação: 100%
- Acon...tecendo na praça: 100%
- Conhecendo nossa Cidade: 100%
- Oficina de Alfabetização:100%
- Semana da Família: 100%
- Higiene/ Saúde: 100%

- Comportamento / Limites: 100%
- Quadra poliesportiva: 100%
- Drops: 100%

### **7.2.2 Quadra Poliesportiva**

- Avaliar bimestralmente e fazer reuniões com os usuários para conservação do espaço público;
- Parceria: Gabinete do Prefeito (G.C.M/Central de Monitoramento), responsáveis pelo projeto, Direção da Unidade Escolar e funcionários.



### 7.2.3 Problemática a ser trabalhada:

Ensino Fundamental 1º ao 5º ano Prioridades	Problemática	Ações
Alta	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Retenção</li> <li>• Participação dos pais no processo ensino-aprendizagem</li> <li>• Baixo rendimento escolar</li> <li>• Participação dos responsáveis</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conscientização com a criança (individual), família na escola e em visitas (acompanhamento)</li> <li>• Palestras, reuniões motivadoras e de sensibilização e dinâmicas</li> <li>• Reforço</li> <li>• Parceria com o professor para visita</li> <li>• Mobilização social pela educação (fora do ambiente escolar)</li> <li>• Realizar devolutiva para a equipe e professores</li> <li>• Encaminhamentos à parceiros/rede</li> <li>• Reuniões de capacitação com material lúdico diferenciado para auxílio no aprendizado (oficina)</li> </ul>
Média	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Excesso de faltas</li> <li>• Ausência de laudo para possíveis casos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conscientização e parcerias com comunidade, evasão, equipe e escolar</li> <li>• Projetos da SEDUC: Evasão Escolar e Dificuldade de Aprendizagem</li> <li>• Monitoramento dos atendimentos dos alunos PNE</li> <li>• Acompanhamento dos serviços oferecidos pela rede onde os alunos tem atendimento</li> </ul>
Baixa	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Valores (disciplina, organização, regras)</li> <li>• Mudança de endereço/telefone Constante</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Palestras, reuniões motivadoras e de sensibilização e dinâmicas</li> <li>• Atualização de documentos constante, visita acompanhada para conhecer o novo endereço</li> </ul>



### **7.3 Ações para o ano de 2014:**

- Nas reuniões de pais, reunião geral na quadra ou pátio com toda equipe, apresentação das problemáticas existentes no momento, deixando claro o papel de cada profissional da equipe, assim como ações e posturas da equipe escolar para solucionar as dificuldades junto com a participação da comunidade.
- Mapear os alunos retidos e quantificar as famílias.
- Encontro de pais com a pedagoga, trabalhar com elogios afim de criar um ambiente escolar prazeroso para valorização e participação mais efetiva dos pais.
- Participação da família nos projetos desenvolvidos pela escola, como P.P.P., Festas Comemorativas, Palestras e Eventos em Geral.
- Elaborar uma caixa ou livro de sugestões, com as devidas respostas esclarecendo cada dúvida em um quadro de avisos à comunidade.
- Convite aos pais dos alunos com dificuldade de aprendizagem, para oficinas, encontros temáticos com palestras, vídeos para sensibilização.
- Elaborar um caderno com atividades para orientar os pais a auxiliar os filhos (séries iniciais).
- Informar aos pais o direito à declaração de comparecimento em reuniões, assim como a qualquer convocação feita pela unidade escolar.
- Ação Social e parceria com a cidadania.
- Valorização dos pais que participam das atividades escolares dos filhos com incentivos.
- Colaborar com o trabalho do Conselho Escolar (parceria com a equipe escolar).
- Buscar a parceria com as lideranças do bairro, fortalecendo as antigas.
- Mobilização com as pessoas do comércio local e instituição através de cartazes, dinâmicas, folders, apresentações entre outros.
- Incentivar os adultos que pararam de estudar ou que não são alfabetizados a frequentar os cursos de Educação de Jovens e adultos e o Programa Brasil Alfabetizado.

- Fazer anotações diárias dos atendimentos ocorridos na escola, lançando os dados em formulário próprio, onde constará se a pessoa atendida foi convocada e com qual profissional ela tratou seus assuntos.
- Monitorar a participação dos responsáveis em eventos em reuniões por meio de atas.
- Incentivar a utilização organizada das quadras escolares, implantando projetos que atendam alunos da comunidade, bem como seu acompanhamento fazendo atualizações quando solicitado de modo que se sintam pertencentes ao local social.
- Orientar e encaminhar as famílias a participarem dos serviços oferecidos pela administração municipal (Cras, Cafe, Pic, Espaço Conviver, Porto do Saber, Palácio das Artes, Super Escola, etc.). Utilizando-se de formulários próprios para encaminhamentos.
- Intercambio com os profissionais dentro da unidade escolar (Projeto Dificuldade de Aprendizagem, Projeto Evasão Escolar).
- As pedagogas trabalharão em duplas de modo a atender as famílias na Educação Infantil e Ensino Fundamental, dando um atendimento único.
- Estudo de casos com o grupo de Referência do CRAS .
- Estudo de casos com alunos da escola que enfrenta alguma dificuldade (Sugestão nos H.T.Ps.).

### **7.3.1. Eventos da Escola**

A unidade escolar realiza os eventos articulados aos projetos da rede e aos do P.P.P, como a Semana da Família, Comemoração da Festa Junina (integração escola comunidade, preservação de valores), Feira de Ciências, Mostra de Artes, entre outros.

### **7.3.2. Parcerias intersetoriais**

As parcerias intersetoriais promovem e incentivam a utilização dos recursos da cidade e da comunidade da qual faz parte, propiciando a mobilização social, auxiliando nas problemáticas apresentadas no cotidiano escolar.

Para que a execução deste planejamento atinja todas as suas esferas é projetado as parcerias com os seguintes órgãos e programas:

- Secretaria de Promoção social (CRAS, CREAS, CAFES, PICs);
- Conselho Municipal da Criança e do Adolescente (C.M.D.C.A);
- Comissão de enfrentamento a violência da criança e adolescente (OAB);
- ONGS (Escola de Pais);
- Fundação Lusíada (Fonoaudiologia);
- UNIP (Projeto Psicologia);
- Associação de moradores dos bairros;
- Guarda Civil Municipal;
- Centro de Cultura Dalton Pinheiro Pedroso - Projeto Visão e Educação (Banco de óculos)
- Secretaria da Saúde (USAFAS, UBS, AME)

### **7.3.3 Estratégias e Recursos utilizados**

Para a realização das ações planejadas serão utilizados diversos recursos, como por exemplo a utilização do Mural Comunitário para socialização dos serviços oferecidos pela administração municipal e voluntariados, e informações que contribuam na vida social da comunidade.

Utilização de convocações para realização de atendimento individual ou em grupo, sendo realizadas visitas caso haja a dificuldade de comparecimento do responsável, utilizando as fichas para atendimentos e encaminhamentos quando necessários.

Confecção de convites para os encontros temáticos conforme disposição da família, utilização de diversos recursos para o desenvolvimento das reuniões como textos reflexivos, dinâmicas, vídeos e materiais gráficos.

Utilização dos diversos equipamentos e espaços na comunidade, para a realização da Mobilização social, e articulação da cartilha “Saiba como participar do dia a dia da escola de seu filho”.

Promoção de palestras através de parcerias.

Realização de Oficinas com as famílias de educandos dos primeiros anos ou que se encontram com dificuldades na alfabetização, utilizando jogos pedagógicos, confecção de materiais concretos e outros conforme a necessidade.

#### **7.4 Resultados do ano anterior:**

- Planilhas 2013:
- Anexo ao Plano de Ação

##### **7.4.1. Avaliação do ano de 2013**

As parcerias foram bem fortalecidas, principalmente o vínculo da escola com as famílias, sendo esse um ponto extremamente positivos, resultando nos índices alcançados e na qualidade da educação oferecida.

### **XIII – PROJETOS PEDAGÓGICOS**

#### **8.1 Avaliação dos Projetos desenvolvidos em 2013**

Os projetos contribuíram positivamente na construção do conhecimento do aluno, no desenvolvimento do hábito de estudo e trabalho em equipe.

Foi mais uma ferramenta que acrescentou na vivência escolar do educando, interesse, curiosidade e descobertas, pois através dos projetos os alunos adquiriram também o hábito de leitura, pesquisa e registro, refletindo em seu aprendizado.

Segue abaixo pontos positivos e negativos no desenvolvimento de cada projeto em 2011.

#### **Educação Ambiental**

Pontos Positivos	Pontos Negativos
Preservação e respeito ao meio ambiente; Conscientização do aluno e da comunidade quanto ao seu papel na preservação; O fato de serem multiplicadores de tudo que aprenderam;	A falta de continuidade em casa no cuidado com a separação do lixo.

Conhecer melhor o meio ambiente; Desenvolvimento da responsabilidade perante o meio ambiente.	
--	--

(X) Manter ( ) Não manter

Justificativa:O projeto se faz necessário, para formar cidadãos capazes de refletir, agir e multiplicar seus conhecimentos , refletindo em mudanças de atitudes da comunidade.

### **Projeto Biblioteca Viva**

Pontos Positivos	Pontos Negativos
Estímulo a leitura de forma lúdica e interativa; Espaço de diversidade Cultural.	Falta de funcionário específico que garanta as visitas na Biblioteca.

(X) Manter ( ) Não manter

Justificativa:A Bibliotecária entrou de licença por motivos de doença e a substituição da mesma ocorreu somente este ano.

### **Projeto Gêneros Textuais**

Pontos Positivos	Pontos Negativos
Reconhecimento da diversidade textual; Desenvolvimento da leitura; Melhora na produção de texto; Progresso na escrita e interpretação de textos;	.

Melhora no desenvolvimento intelectual do aluno.	
--	--

(X) Manter ( ) Não manter

Justificativa: Incentivar o hábito de leitura , levando ao conhecimento do aluno os mais diversos gêneros textuais, enriquecendo sua cultura e aprimorando conhecimento. Formando assim novos leitores.

### **Desafios Matemáticos**

Pontos Positivos	Pontos Negativos
Estímulo ao raciocínio lógico; Desenvolvimento da atenção e concentração.	Falta de Jogos que envolvam o raciocínio.

(X) Manter ( ) Não manter

Justificativa: Diante das dificuldades apresentadas pelos alunos da U.E. o projeto visa proporcionar atividades lúdicas para desenvolver o raciocínio lógico matemático. Estaremos adquirindo esses jogos esse ano.

## **8.2 Projetos para o ano de 2014**

Os projetos visam buscar estratégias e alternativas para o desenvolvimento pleno de cada indivíduo.

### **8.2.1 Educação Ambiental**

#### **Justificativa:**

A questão ambiental deve ser vista de uma maneira séria e importante e como transversabilidade uma vez que deixa de ser visto como exclusividade como um mero estudo, mas sim sendo analisada as ações dos grupos humanos com a natureza.

É nossa missão criar condições para o homem integrar-se e descobrir que faz parte da natureza e que, portanto deverá respeitá-la e preservá-la para futuras gerações, conscientizando o homem como o principal agente na evolução e colaboração de todo o processo ambiental. A questão ambiental sugere diversos temas importantes a serem trabalhados com os alunos, como aquecimento global, água, lixo e reciclagem:

- **Lixo e Reciclagem:** Conscientizar as crianças sobre a importância de descobrir que são responsáveis pela preservação do meio ambiente e que há uma grande contribuição na reciclagem do lixo doméstico e do óleo de cozinha, favorecendo além do ambiente, as famílias carentes que utilizam esses materiais como fonte de renda, tornando-se assim um agente multiplicador;
- **Água:** Refletir sobre a importância da água para a sobrevivência dos seres vivos, conhecendo a adequação da água em relação às realidades locais, regionais, nacionais e mundiais;
- **Horta e Jardim:** Espaço de pesquisa e vivência.
- **Aquecimento Global:** Formas e atitudes de prevenção e conscientização quanto ao aquecimento global e suas conseqüências nos dias atuais.

### **Objetivos:**

- Conscientizar o uso adequado e racional da água, explorando a forma de abastecimento de água no município;
- Ressaltar a importância da preservação dos rios, mananciais e demais fontes de água;
- Incentivar as crianças para que junto à seus pais comecem a trabalhar com a seleção do lixo;

- Ressaltar a importância da coleta seletiva do lixo e reciclagem para o reaproveitamento do material que beneficiará algumas famílias carentes além de preservar o meio ambiente;
- Realizar um trabalho interdisciplinar com a vida de plantas e alguns animais;
- Preservar a natureza através da conscientização, evitando assim jogar o óleo na rede de esgoto.

### **Desenvolvimento:**

- Utilizar os materiais que provém de lixos inorgânicos para confecção de objetos para uso próprio (brinquedos, decoração, cortinas, equipamnetos que compõe a horta, jardim , vasos e regadores);
- Pesquisas, leituras formais e informais de textos reflexivos sobre os problemas ambientais da atualidade no Brasil e no mundo;
- Participação em atividades individuais e em grupos na elaboração de cartazes e diversos materiais pertinentes a conscientização da importância da preservação do meio ambiente.

### **Avaliação:**

Enfoque à produção e ao conhecimento dos alunos adquiridos pela sua experiência de vida, e em suas mudanças de comportamento quando inseridos com a comunidade para melhoria de sua qualidade de vida avaliados durante todo o ano letivo de maneira contínua.

## **8.2.2 Gênero Textual**

### **Justificativa:**



Formar leitores e escritores que consigam ler com destreza e autonomia, diversos gêneros textuais.

**Objetivos:**

- Formar leitores proficientes a interação entre leitor, autor e ilustrados.
- Fazer com que os alunos possam transitar entre as diferentes estruturas e funções dos textos como verdadeiros leitores e escritores, que o professor possa ir até a exploração das características do gênero, exemplo: carta , cabeçalho, data, saudação inicial, assunto e despedida.
- Desenvolver opinião crítica e postura ética;
- Desenvolver habilidade de leitura e escrita dos diferentes gêneros de textos, buscando melhorar a qualidade de aprendizagem do aluno e desenvolver o gosto pela linguagem poética e pelo belo;
- Oportunizar uma parceria maior com a família a fim de fortalecer os laços escola-comunidade, despertando não somente no aluno, mas em todos os envolvidos o hábito da leitura e o prazer em contar e ouvir histórias, fortalecendo o comportamento leitor;
- Criar diferentes maneiras de se aventurar no mundo maravilhoso da leitura;
- Incentivar a leitura, pelo simples deleite do aluno, tornando um hábito a visita espontânea à biblioteca, aprimorando seus conhecimentos prévios.

**Desenvolvimento:**

- Compartilhar com alunos diversos gêneros textuais, encontrando informações específicas , tomando nota , elaborando resumos, sublinhando informações mais relevantes, comparando dados entre textos e claro, enfrentando o desafio de reescrevê-los;
- Visitas à biblioteca com um roteiro preestabelecido e planejadas pelos professores a partir das necessidades pedagógicas da turma.

**Avaliação:**

Continua e diária, a partir da mudança de postura de pais, crianças e educadores, através do registro das experiências feitas pelos alunos, por meio da análise da professora tendo em vista os avanços obtidos e os interesses demonstrados pelo maravilhoso mundo literário.

### **8.2.3 Desafios Matemáticos**

#### **Justificativa:**

Seguindo as orientações do grande educador Vygotsky, a criança aprende com o brinquedo, para determinar sua própria ação e pensando nestas orientações e sabendo que a matemática é uma ferramenta importante para a vida como um todo, não só para a vida escolar e sendo eficaz para a construção do conhecimento matemático, desenvolveremos um projeto com desafios matemáticos durante este ano letivo, pois acreditamos que os jogos amadurecem os conteúdos como facilitador, colaborando para trabalhar os bloqueios que eles apresentam em relação a alguns conteúdos.

#### **Objetivos:**

Aprender com mais prazer, despertando a atenção, desenvolvendo a capacidade de fazer cálculo mental com rapidez de raciocínio, respeitando regras.

Empregar a ludicidade nas aulas de matemática como ponto de apoio para o desenvolvimento cognitivo do aluno.

Demonstrar concretamente que a matemática se aprende brincando não se desviando dos contextos curriculares.

#### **Desenvolvimento:**

Os desafios matemáticos são muito interessantes para serem aplicados em qualquer nível de ensino, eles instigam o pensamento lógico, motivam e mobilizam varias habilidades dos alunos alem de ampliarem o seu poder de argumentação. Através de grupos ou duplas, os alunos

tentarão através de comandos atingirem os objetivos propostos pelos desafios em questão, seguindo cada etapa dos mesmos;

Além do espaço em sala de aula, fazer uso também do laboratório de informática e lousa digital;

Acrescentar nas aulas de Educação Física, aulas de objetivos lógicos, agregando a prática lúdica com a proposta apresentada.

### **Avaliação:**

Será contínua, progressiva, durante a aplicação do projeto, sendo que a mesma deverá subsidiar o professor com elementos para esta avaliação.

Para o aluno deverá servir de tomada de consciência de suas conquistas e dificuldades de seu próprio progresso, além da construção de sua autonomia, enquanto estudantes.

## **8.2.4 Projeto Libras em Movimento**

### **Justificativa**

A comunicação é um dos alicerces para a vida em sociedade em seus mais variados contextos, dela provem a exposição de ideias, os questionamentos e o elo entre o entender, fazer e apreender.

Diante do exposto, pela criação e institucionalização das Escolas Polo para atendimento a alunos cujo a Língua Portuguesa é compreendida como segunda língua, torna-se imprescindível o trato do comunicar-se em Libras.

A Unidade Escolar Roberto Mário Santini a partir do ano de 2013, passa a ser Polo para os alunos com surdez e deficiência auditiva. Considerando o trabalho já realizado numa

perspectiva inclusiva, faz-se necessário que tanto os pares deste grupo, quanto a comunidade escolar conheça a Língua Brasileira de Sinais e faça uso da mesma nas mais variadas situações.

### **Objetivo**

Oportunizar de forma dinâmica e inserida no cotidiano escolar, a Língua Brasileira de Sinais como ponto de articulação, conhecimento e comunicação entre os alunos com surdez e a comunidade escolar como um todo.

### **Público alvo**

Alunos, Professores, Funcionários e Gestores.

### **Tempo de duração**

Durante o ano letivo de 2014.

### **Desenvolvimento**

Haverá durante o ano letivo, a realização de encontros com a comunidade escolar para partilha da Língua de Sinais, implicações e aplicações no cotidiano.

Em sala de aula, o trabalho será realizado a partir da necessidade geral do aluno, buscando intervenções com o grupo tendo como alicerce aulas em Libras para melhor entendimento dos conteúdos elencados e situações da vida como um todo.

Mensalmente acontecerá um encontro de 30 minutos da professora de Libras em cada sala de aula da Unidade Escolar transmitindo conhecimentos básicos da Língua Brasileira de Sinais para o grupo.

### **Avaliação**

O processo avaliativo ocorrerá durante todo o ano letivo, bem como as ações interventivas, quando necessárias. Estes terão como foco maior a participação e a contextualização dos sinais, ou seja, a comunicação propriamente dita.

## **8.2.5 PROJETO “COMUNIDADE PRESENTE, EDUCAÇÃO EFICIENTE”.**

**Parceria:** Divisão de Ação Comunitária nas Escolas

### **Introdução**

A Pedagogia Comunitária faz um elo entre a escola/ família/ comunidade, ficando cada vez mais evidente que a Educação acontece dentro e fora do ambiente escolar.

A construção de uma Educação de qualidade não pode ficar na dependência apenas em uma das partes; para que ela aconteça e seja eficaz deverá haver uma cooperação mútua, capaz de formar transformadores sociais.

### **Justificativa**

Educação e Cidadania sempre andaram unidas, e com a participação da comunidade no processo educativo há uma tendência positiva de melhoria da qualidade da educação.

Temos como ponto de partida, tentar diminuir a vulnerabilidade das crianças e adolescentes na fase escolar sem ferir os direitos constituídos no Estatuto da Criança e do Adolescente, trabalhando para reduzir o índice de retenção escolar e assiduidade irregular que prejudique diretamente esse processo.

Esse Projeto nos propicia e viabiliza situações onde familiares sintam a importância de sua participação no processo educacional do aluno, onde sua presença com certeza tornará a educação mais eficiente, auxiliando no processo educativo e na melhoria da qualidade de vida.

### **Objetivo geral**

Transformar pais e comunidade em parceiros de modo que consigamos diminuir os índices de retenção, dificuldades de aprendizagem, violência e comportamento indisciplinar e assim melhorando significativamente o desempenho desses alunos, almejando a melhoria da qualidade de vida.

### **Objetivo específico**

Diminuir o índice de retenção em até 2% em relação a 2008;

Melhoria na qualidade de vida na Educação Infantil, Ensino Fundamental, Complementação Educacional e Educação de Jovens e Adultos;

Conscientização de pais e responsáveis em relação à frequência escolar, de acordo com as legislações vigentes.

Orientação a pais e/ou responsáveis quanto à importância de criação de hábitos de estudo;

### **Ações**

- Entrevistas com pais e/ou responsáveis ;
- Orientação sobre hábitos de saúde e higiene;
- Criar canais de comunicação: painéis informativos, bilhetes, textos, visitas, telefone, convocações, caixa de sugestões;
- Promover palestras e debates que tenham como objetivo a formação dos pais, tratando de assuntos de interesse geral, como saúde, mídia, drogas, sexualidade e etc.;
- Conhecer as famílias dos alunos e o entorno, para que todos se sintam mais integrados à escola;
- Observar atitudes e rotinas dos educandos, orientando-os sem interferir diretamente;
- Em caso de atitudes inadequadas, falta de higiene e cuidados com a saúde, sugerir alternativas;
- Planejar e promover palestras, cursos ou atividades em cima das reais necessidades das famílias e/ou comunidade;
- Orientar os funcionários da escola sobre a importância da participação dos pais/ na educação , de modo que todos os recebam bem;
- Orientar e Informar as familiares sobre as conquistas dos alunos e não somente sobre suas dificuldades;
- Mapeamento de dados dos alunos com baixo rendimento ;
- Oficina sobre: Higiene, Saúde e Organização de Mochilas e, tudo que venha contribuir para o bem estar dos alunos e de sua família, de acordo com a Lei Federal Nº 8.069-90 – ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE, artigo 7 – capítulo 1.

### **Parcerias**

- EQUIPE ESCOLAR;
- DEMAIS SECRETARIAS DO MUNICIPIO DE PRAIA GRANDE;
- ONG'S E ASSOCIAÇÕES DE BAIROS;
- PAIS/ RESPONSÁVEIS;
- CONSELHO ESCOLAR;
- COMUNIDADE ESCOLAR;
- COMUNIDADE DE ENTORNO;

### **Fichas**

- TABELA DE CONTROLE
- VISITA E ATENDIMENTO DE PAIS;
- FICHA DE ACOMPANHAMENTO EDUCAÇÃO INFANTIL;
- FICHA DE ACOMPANHAMENTO DO ENSINO FUNDAMENTAL, EJA E COMPLEMENTAÇÃO EDUCACIONAL

### **Estratégia**

As Pedagoga Comunitária junto a Equipe Escolar irão trabalhar para diminuir o índice de retenção e frequência escolar irregular e colaborar para melhoria da qualidade de vida, tendo como aliado pais e/ou responsáveis e comunidade local, oportunizando reuniões de pais e eventos que estejam em consonância com o interesse dos pais e comunidade, de modo que nossa meta seja alcançada: DIMINIR O ÍNDICE DE RETENÇÃO.

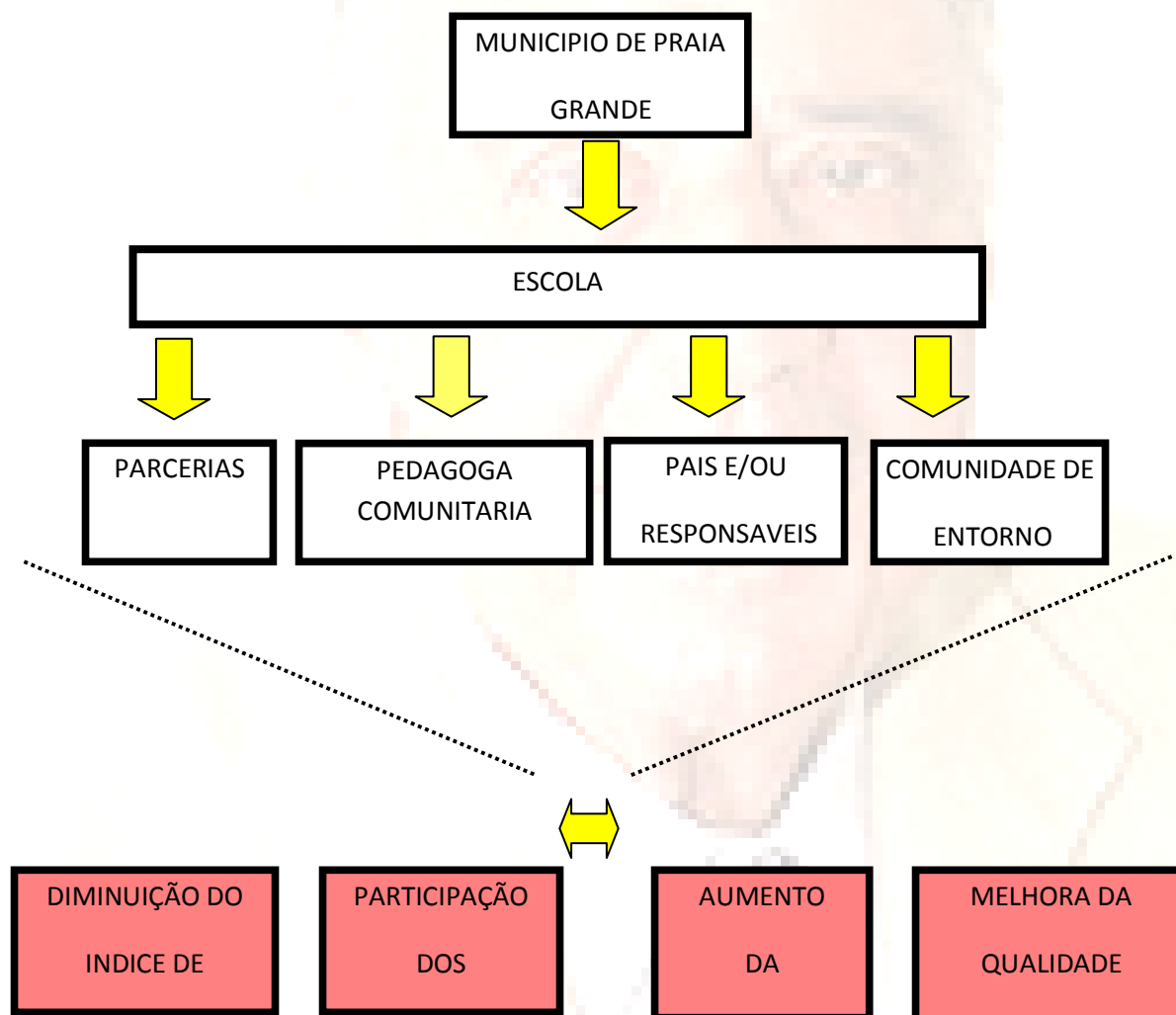
### **Metas**

Diminuir em até 2% em relação ao ano de 2008 o índice geral de retenção no município de Praia Grande, no âmbito das escolas municipais; - PRIORIDADE ALTA

- Elevar a frequência escolar e participação de pais e/ou responsáveis no processo educacional dos educandos; - PRIORIDADE ALTA

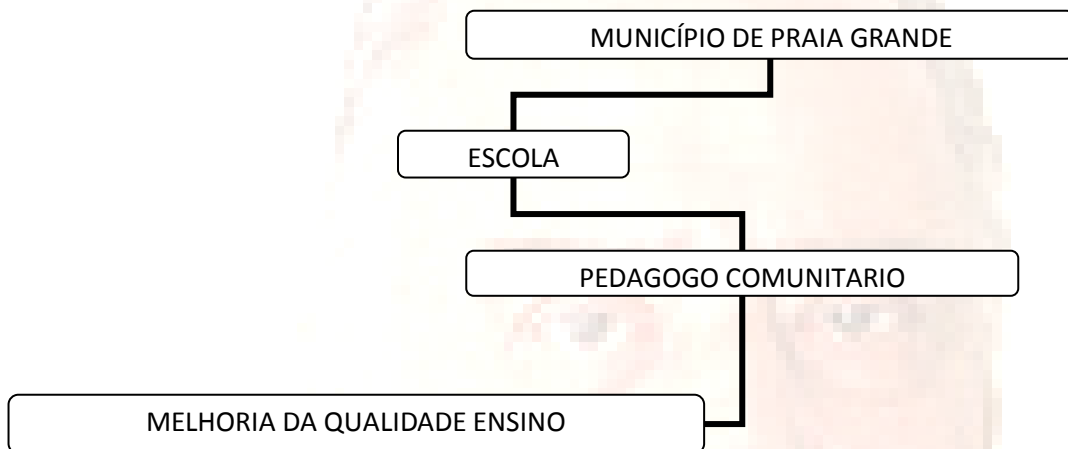
- Contribuir para a melhoria da Qualidade da Educação – PRIORIDADE ALTA

**Processo de desenvolvimento**





**ESTRUTURADO PROJETO**



## **BIBLIOGRAFIA**

### **SUBSÍDIOS TEÓRICOS E PESQUISAS**

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

LDB – Leis de Diretrizes e Bases

Lei nº. 10.639 de 9 de janeiro de 2003

PCN de Artes

O Que é ensinar Artes- Beatriz Santomauro bsantosmauro@fvc.org.br Revista Nova Escola

<http://www.fpce.up.pt/ciie/publs/artigos/dren.doc>

<http://www.espacoacademico.com.br>

[http://www. antroposmoderno.com/articulos.rss](http://www.antroposmoderno.com/articulos.rss)

<http://www.mundojovem.com.br>

[http:// www.futuro.usp.br/especiais/clutura\\_africana.htm](http://www.futuro.usp.br/especiais/clutura_africana.htm)

[http://www.acime.gov.pt/docs/escola/Reg\\_Escola.pdf](http://www.acime.gov.pt/docs/escola/Reg_Escola.pdf)

<http://www.scielo.br/pdf/ea/v18n50/a06v1850.pdf>

<http://www.brasilecola.com/geografia/africa-continente.htm>

<http://www.recife.pe.gov.br/pr/seceducacao/midia/PARTE13.PDF>

[http://novaescola.abril.com.br/index.htm?ed/148\\_dez01/html/fala\\_mestre](http://novaescola.abril.com.br/index.htm?ed/148_dez01/html/fala_mestre)

<http://www.fapa.com.br/cadernosfapa/artigos/2edicao/educacao/EducacaoInclusao.pdf>

[www.centrorefeducacional.com.br/vygotsky.htm](http://www.centrorefeducacional.com.br/vygotsky.htm)

[http://www.educacional.com.br/articulistas/outrosEducacao\\_artigo.asp?artigo=artigo0056](http://www.educacional.com.br/articulistas/outrosEducacao_artigo.asp?artigo=artigo0056)

[http://www.10emtudo.com.br/artigos\\_1.asp?CodigoArtigo=68&Pagina=2&tipo=artigo](http://www.10emtudo.com.br/artigos_1.asp?CodigoArtigo=68&Pagina=2&tipo=artigo)