



**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ASUNCIÓN
FACULTAD DE CIENCIAS, POLÍTICAS, JURÍDICAS Y DE LA
COMUNICACIÓN
MAESTRIA EM CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**

**A HORA DO TRABALHO PEDAGÓGICO COMO PROPOSTA DE
FORMAÇÃO CONTINUADA NOS AMBIENTES EDUCATIVOS DE
IPIXUNA DO PARÁ.**

Jucineuda de Brito

Asunción, Paraguay

2019

Jucineuda de Brito

**A HORA DO TRABALHO PEDAGÓGICO COMO PROPOSTA DE
FORMAÇÃO CONTINUADA NOS AMBIENTES EDUCATIVOS DE
IPIXUNA DO PARÁ.**

Tese apresentada, defendida e aprovada para curso de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Ciências Jurídicas Política e de Comunicação da Universidade Autônoma de Assunção como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof. Dra. Clara Roseane da S.A. Mont'Alverne

Asunción, Paraguay

2019

Jucineuda de Brito

A Hora do Trabalho Pedagógico (HTP) Como Proposta de Formação Continuada nos Ambientes Educativos de Ipixuna do Pará.

Asunción (Paraguay)

Tutor: Prof. Dra. Clara Roseane da Silva Azevedo Mont'Alverne

Tese de Mestrado em Ciências da Educação, p.193– UAA, 2019.

Palavras Chave:

1.Hora de Trabajo Pedagógico (HTP) 2.Formación continua 3.Prática pedagógica

Jucineuda de Brito

**A HORA DO TRABALHO PEDAGÓGICO (HTP) COMO PROPOSTA
DE FORMAÇÃO CONTINUADA NOS AMBIENTES EDUCATIVOS
DE IPIXUNA.**

Esta tese foi avaliada e aprovada para obtenção do título de Mestre em Educação,
pela Universidade Autónoma de Asunción- UAA

A todos os profissionais da educação que sonham com uma educação de qualidade nesse país e labutam diariamente para isso, almejando que os alunos das escolas públicas do Brasil tenham uma educação digna.

AGRADECIMENTO

Agradeço a Deus em primeiro lugar por dá-me sabedoria e força nessa jornada. Aos meus pais Vicente Brito e Dulce Brito pelo exemplo de humildade e pelo amor a mim sempre dedicado. Aos meus irmãos e cunhadas por me ajudarem sempre que precisava. Aos meus filhos Virna Cristina e Esio Gabriel, que desde tão pequenos tiveram que sentir a ausência maternal durante longos períodos de estudos. Ao Gleison Silva, meu esposo, por ser tão compreensivo com meus sonhos e ter segurado as barras durante esses anos.

Aos amigos de Ipixuna que também sonharam e sonham uma educação melhor para todos: Antonia de Nasaré, Elielsa Pereira, Jorge Oliveira, Iris Nara Amaral, Márcia Diana, Silvia Carmo, Fábio Costa e Emanuel Reis, que ingressaram no sonho de mestrado. As amizades conquistadas durante o curso de especialização: Mirian, Marileide, Afonso, Hercules, Alberto, Natalia, Luciane, Edilma, Mara e Socorro. Aos professores do mestrado pela dedicação e competência nas realizações das aulas e um agradecimento especial pela minha orientadora que depois de longo período do término das disciplinas, conseguiu me colocar de volta nos “trilhos” com muita paciência e competência. A Universidade Autónoma de Asunción pela oportunidade dessa conquista.

Aos diretores escolares, coordenadores pedagógicos e professores que gentilmente contribuíram com essa pesquisa.

Quando vivemos a autenticidade exigida pela prática de ensinar-aprender, participamos de uma experiência total, diretiva, política, ideológica, gnosiológica, pedagógica, estética e ética, em que a boniteza deve achar-se de mãos dadas com a decência seriedade.

(Paulo Freire, 2011, p.26)

Sumário

LISTA DE QUADROS	X
LISTA DE GRÁFICOS	XI
LISTA DE FOTOGRAFIAS	XII
LISTA DE FIGURAS	XIII
LISTA DE ABREVIATURAS.....	XIV
RESUMEN	XVI
RESUMO	XVII
ABSTRACT	XVIII
INTRODUÇÃO.....	1
CAPÍTULO 1 :FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	14
1. HORA ATIVIDADE: EM BUSCA DE QUALIDADE NO ENSINO	14
1.1.1.O Programa Escola que Vale em Ipixuna do Pará	20
1.1.2. A Formação Continuada no Contexto Educacional de Ipixuna do Pará	21
1.1.3. Formação Continuada no Contexto da hora de Hora Atividade: A Escola como Espaço de Formação Crítica	26
1.2. A REFLEXÃO CRÍTICA NO CONTEXTO DA FORMAÇÃO.....	51
1.2.1. As Práticas Pedagógicas dos docentes no Contexto de Formação	61
1.3. O PAPEL DO COORDENADOR PEDAGÓGICO NO PROCESSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA EM SERVIÇO.....	71
CAPÍTULO 2:METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO	85
2. METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO	85
2.1. Fundamentação Metodológica	85
2.2. Objetivos da Pesquisa.....	86
2.2.1. Objetivo Geral.....	86
2.2.2. Objetivos Específicos.....	87
2.3. Cronograma da Pesquisa	89
2.4. Contexto Espacial e Sócio-Econômico da Pesquisa.....	89
2.4.1. Contextualização das escolas	94
2.5. Participantes da Pesquisa.....	98
2.5.1. Diretores.....	98
2.5.2. Coordenadores Pedagógicos	99
2.5.3. Professores	99
2.6. Desenho da Investigação	100
2.7. Técnicas e Instrumentos para Coleta dos Dados	102
2.7.1. Observação.....	103
2.7.2. Questionário aberto	103
2.8. Elaboração e Validação dos Instrumentos.....	104
2.9. Procedimentos para Coleta dos Dados	105
2.10. Técnicas de Análise e Interpretação dos Dados	106

CAPÍTULO 3:ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS	108
3. ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS	108
CAPÍTULO 4 : CONCLUSÕES E PROPOSTAS	141
4.1. Conclusões	143
4.2. Propostas	148
REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA.....	151
APÊNDICES	156
APÊNDICE 1 – Carta enviada a direção da instituição, locos da pesquisa E.M.E.F. Adélia Carvalho Sodré.....	157
APÊNDICE 2– Carta enviada à direção da instituição, locos da pesquisa E.M.E.F Antonio Marques	158
APÊNDICE 3– Carta enviada à direção da instituição, locos da pesquisa E.M..E.F Antonina Waldevino.....	160
APÊNDICE 4 – Técnicas- Questionário aplicado aos professores	161
APÊNDICE 5 - Técnica –Questionário aplicado aos diretores	163
APÊNDICE 6 – Técnica- Questionário aplicado aos Coordenadores Pedagógicos	165
APÊNDICE 7 Guia de Observação para Pesquisa	166
APÊNDICE 8- Relatório das observações da Pesquisa.....	168

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Composição Da Jornada Pedagógica.....	4
Quadro 2: Desenho Geral da Investigação	13
Quadro 3: Ideb Nacional	30
Quadro 4: Modelo Tipológico dos Saberes Dos Professores.....	64
Quadro 5: Perguntas e Objetivos da Investigação.....	87
Quadro 6: Programação das ações	89
Quadro 7: Participantes da Pesquisa.....	100
Quadro 8: Técnicas utilizadas na pesquisa	104

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Evolução Do Ideb Nacional	30
Gráfico 2: Evolução Do Ideb De Ipixuna Do Pará Anos Iniciais.....	91
Gráfico 3: Evolução Do Ideb De Ipixuna Do Pará Anos Finais.....	92

LISTA DE FOTOGRAFIAS

Fotografia 8: E.M.E.F Adélia Carvalho Sodré.....	93
Fotografia 9: E.M.E.F. Antonina Waldevino.....	94
Fotografia 10: E.M.E.F Antonio Marques.....	95

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Esquema de Formação Contínua.....	78
Figura 2: Mapa Geográfico da Cidade De Ipixuna Do Pará.....	89
Figura 3: Mina Rcc , Ipixuna Do Pará	90

LISTA DE ABREVIATURAS

HTP- Hora de Trabalho Pedagógico

LDBEN-Lei de Diretrizes e Base Nacional da Educação Nacional

PME- Plano Municipal de Educação

HTPC- Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo

CEDAC- Centro de Educação e Documentação para a Ação Comunitária

MEC - Ministério de Educação

FUNDEF- Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do ensino Fundamental e Valorização do Magistério

CNE- Conselho Nacional de Educação

CEB- Câmara da Educação Básica

FUNDEB- Fundo de Manutenção e Desenvolvimento d Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação

EAD - Educação a Distância

INEP- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

PNAIC- Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa

PARFOR- Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica

TIC- Tecnologias de informação e comunicação

IDEB- Índice de Desenvolvimento da Educação Básica.

PCNS- Parâmetros Curriculares Nacionais

PNE - Plano Nacional de Educação

CNTE- Confederação Nacional dos Trabalhadores na Educação

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

ADIN -Ação Direta de Inconstitucionalidade

ONU- Organização das Nações Unidas para Educação

UNICEF- Fundo das Nações Unidas para a Infância

PNUDE - Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

PROCAP – O Programa de Capacitação de Professores

PEC - Programa de Educação Continuada

PROFORMAÇÃO – O Programa de Formação de Professores em Exercício

REDE - Rede Nacional de Formação Continuada de Professores de Educação Básica.

SEB - Secretaria de Educação Básica

RESUMEN

La presente investigación analiza la contribución de la hora de trabajo pedagógico (HTP) en las prácticas pedagógicas de los docentes de las escuelas polo urbanas de Ipixuna do Pará. Para cumplir los objetivos de la pesquisa, se planteó el siguiente problema: ¿Qué contribuciones para la práctica pedagógica de los profesores ocurren en el momento de la hora actividad en las Escuelas Polos Urbanas de Ipixuna? La temática se justifica porque está centralizada en el contexto de la formación continuada del profesor, dentro de la propia escuela. Además, porque se observa que valora el contexto de trabajo docente y las reflexiones necesarias en la construcción de una práctica de enseñanza capaz de llevar al alumno a aprender significativamente las competencias y habilidades esenciales en la enseñanza de hoy. Como foco de la investigación, se escogieron tres escuelas municipales, que realizan las HTPs con los profesores, siendo ellas: E.M.E. F Adélia Carvalho Sodré, E.M. E F Antonina Waldevino e E.M.E. F Antonio Marques. El objetivo general de la investigación es analizar la contribución de la Hora de Trabajo Pedagógico para la práctica pedagógica de los docentes de las escuelas polo urbana de Ipixuna do Pará. Para alcanzar ese objetivo, se trazaron los siguientes objetivos específicos: analizar la dinámica de las reuniones de Hora de Trabajo Pedagógico; describir los aspectos positivos y negativos de la hora de trabajo pedagógico y conocer la opinión del docente en cuanto a la hora de trabajo pedagógico ofrecida por las escuelas de Ipixuna. Se adoptó el tipo de estudio descriptivo, con enfoque cualitativo. La recolección de los datos fue realizada por medio de la observación y cuestionario. Los participantes fueron: 03 gestores escolares, 05 coordinadores pedagógicos y 20 profesores. La investigación para esta tesis se realizó en Brasil, Estado de Pará, en el municipio de Ipixuna do Pará. Con esta investigación se concluye que la mayor contribución de HTP en el contexto escolar de Ipixuna está relacionada con la planificación de clase y en la discusión sobre los métodos adecuados al aprendizaje. En este contexto, las reuniones fueron consideradas como situaciones bien pensadas y organizadas con el fin de auxiliar en la articulación entre el saber académico y la práctica pedagógica reflexionando desde de la propia práctica educativa del profesor.

Palabras clave: Hora de Trabajo Pedagógico (HTP), Formación continua, Práctica pedagógica, Hora Actividad, Reflexión Crítica.

RESUMO

A presente tese analisa a contribuição da hora de trabalho pedagógico para as práticas pedagógicas dos docentes das escolas-polo urbanas de Ipixuna do Pará, tendo como problema a ser investigado o seguinte questionamento: Que contribuições para a prática pedagógica dos professores acontecem durante a Hora Atividade nas Escolas-polo Urbanas de Ipixuna? A temática justifica-se porque está centralizada no contexto da formação continuada do professor, a quem a escola funciona como o próprio lócus de formação. Além disso, porque se observa que valoriza o contexto de trabalho docente e as reflexões necessárias na construção de uma prática de ensino que visa levar o aluno a aprender significativamente as competências e habilidades essenciais no ensino de hoje. Como foco da pesquisa, escolheu-se três escolas municipais, que realizam as HTPs com os professores, sendo elas, E.M.E. F Adélia Carvalho Sodré, E.M. E F Antonina Waldevino e E.M.E. F Antonio Marques. O objetivo geral da pesquisa é analisar a contribuição da hora de trabalho pedagógico para as atividades práticas dos docentes das escolas polos urbanas de Ipixuna do Pará. Para se alcançar esse objetivo, traçaram-se os seguintes objetivos específicos: analisar a dinâmica das reuniões de hora de trabalho pedagógico; descrever os aspectos positivos e negativos da hora de trabalho pedagógico e conhecer a opinião do docente quanto a hora do trabalho pedagógico ofertada pelas escolas de Ipixuna. Adotou-se o tipo de estudo descritivo, com enfoque qualitativo. Utilizou-se para a coleta dos dados a observação e questionário. Os Participantes da investigação são os seguintes: 03 gestores escolares, 05 coordenadores pedagógicos e 20 professores. A pesquisa para essa tese foi realizada no Brasil, Estado do Pará, no município de Ipixuna do Pará. Com a investigação, a investigadora concluiu que a maior contribuição da HTP no contexto escolar de Ipixuna está relacionada às contribuições dadas aos professores no seu planejamento de aula e na discussão de métodos adequados à aprendizagem. Neste contexto, reuniões foram consideradas como situações bem pensadas e organizadas, com o fim de auxiliar na articulação entre o saber acadêmico e a prática pedagógica, levando a própria prática educacional do professor a uma constante reflexão.

Palavras-Chave: Hora de Trabalho Pedagógico (HTP), Formação Continuada, Prática Pedagógica, Hora Atividade, Reflexão Crítica.

ABSTRACT

This thesis analyses the contribution of the pedagogical work hours for teachers' pedagogical practices from urban polo schools in Ipixuna of Pará, being investigated as problem the following questioning: What kind of contributions the teachers' pedagogical practices happen during the Hour Activity in Urban polos schools in Ipixuna? The thematic is justified because it's centered in the context of continued teachers' formation, where the school itself is the locus formation and, as well, shows values to the context of teachers' work and the necessary reflections to build a teaching practice able to lead students to learn significantly the essential competences and abilities on nowadays teaching. As research focus, three municipal schools that offer pedagogical work hours for teachers, were chosen; being them, Municipal School of Elementary Teaching Adélia Carvalho Sodré, M.S.E.T. Antonina Waldevino and M.S.E.T. Antonio Marques. The general research purpose is analyze the contribution of pedagogical work hours for the teachers' pedagogical practices from urban polo schools in Ipixuna of Pará. In order to reach this purpose, the following specific purposes were established: to analyze the dynamics of meetings about pedagogical work hours; to describe the positives and negatives aspects of pedagogical work hours and to discern teacher's opinion about the pedagogical work hours offered by the schools in Ipixuna. The descriptive study was chosen, with non-experimental transversal model with qualitative focus. During the data collect, observation ; questionnaire. Having as participant : 03 school managers, 05 pedagogical coordinators and 20 teachers. The procedure of data collect was done through literature datasheets, thesis and articles about: Pedagogical Work Hours, Continued Formation, Teachers' knowledge, School Organization, The Pedagogical Coordinator. The research for this thesis was done in Brazil, Pará State, in Ipixuna of Pará.. In conclusion of this investigation became clear that the biggest contribution of the Pedagogical work hours in the school context in Ipixuna is related to the contribution given by the teachers during their classes planning and the discussion of appropriate learning methods, because the meetings showed they are organized and thought to provide assistance to connect academic knowledge and pedagogical practice in order to promote the teacher educational practice itself.

Key-words: Pedagogical Work Hours (PWH), Continued Formation, Pedagogical Practice, Activity Hour, Critical Reflection.

INTRODUÇÃO

INTRODUÇÃO

A presente tese intitulada “*A Hora do Trabalho Pedagógico - HTP como proposta de formação continuada nos ambientes educativos de Ipixuna*” pretende investigar a oferta da Hora de Trabalho Pedagógico nas escolas e a contribuição para formação continuada dos professores e aperfeiçoamento de sua prática pedagógica.

A hora atividade ou hora de trabalho pedagógico expande-se a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 9.394/96 quando houve o incentivo à formação continuada dos profissionais da educação remuneradamente, através de horários reservados a estudos inclusos na jornada de trabalho e aperfeiçoamento profissional contínuo, inclusive com licenciamento remunerado para este fim. A hora atividade está assegurada no artigo 67, inciso VI, a qual assegura ao professor em sua jornada um período reservado para estudos, planejamento e avaliação.

Atualmente a Lei 11.738/08 dispõe em seu artigo 4, parágrafo 2, que no mínimo 1/3 (um terço) da jornada de trabalho seja destinada para a hora atividade. Em vigor desde 2008, a Lei do Piso Salarial do Magistério prevê um terço da carga horária para atividades extraclasse - entre elas, o estudo coletivo.

O piso salarial profissional nacional é uma luta histórica dos educadores brasileiros. A primeira referência a um piso salarial nacional data de 1822. O piso chegou a ser promulgado em 1827, mas não foi implementado. Nesses quase dois séculos a luta pelo pagamento do piso salarial nacional do magistério nunca cessou, pois nunca foi realmente aplicado.

A Lei nº 11.738/2008 é estruturada em poucos artigos, fixando o piso salarial nacional dos professores, afirmando que este piso é pago por determinada jornada e disciplinando como se compõe esta mesma jornada.

A definição do que é o piso salarial nacional está contida no § 1º do art. 2º da referida lei, assim redigido:

Art. 2º (...)

§ 1º O piso salarial profissional nacional é o valor abaixo do qual a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios não poderão fixar o vencimento

inicial das Carreiras do magistério público da Educação Básica, para a jornada de, no máximo, 40 (quarenta) horas semanais.

Continuando, a mesma lei mais adiante (§ 4º do mesmo art. 2º) trata da composição da jornada de trabalho:

§ 4º Na composição da jornada de trabalho, observar-se-á o limite de 2/3 (dois terços) da carga horária para o desempenho das atividades de interação com os educandos.

Assim, quando se diz que vai se pagar certa quantia por determinado trabalho, há que se explicitar qual será a quantia e qual será esse trabalho. O trabalho é tanto a quantidade de horas que se trabalha como é também a descrição dessas mesmas horas, ou seja, de como elas se dividem, dentro ou fora da sala de aula.

Segundo a relatora da comissão permanente da Câmara de Educação básica Maria Izabel Azevedo Noronha, no reexame da lei 11.738/2008 realizado no ano de 2012, esclareceu que o que a lei afirma é que o piso salarial nacional é igual a R\$ 950,00 mensais (valor da época da publicação da lei), pago como vencimento (ou seja, sem que se leve em conta as gratificações e demais verbas acessórias), por uma jornada de até 40 (quarenta) horas semanais (proporcional nos demais casos), sendo que essa jornada deve ser cumprida de modo que, no máximo, 2/3 (dois terços) sejam exercidos em atividades onde há interação com os estudantes. A lei também definiu que este valor dever ser atualizado anualmente utilizando-se o mesmo percentual de crescimento do valor anual mínimo por aluno referente aos anos iniciais do ensino fundamental urbano, definido nacionalmente, nos termos da Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007.

Ela ainda relata sobre a valorização do professor, a aplicação da Lei 11.738/2008 como ações eficientes de otimização dos recursos públicos, pois de acordo com as ideias de Noronha (2012, p.16):

No contexto da lei que trata do piso e da luta pela implantação da jornada ali prevista, conjuntamente com a melhoria das condições gerais de trabalho dos professores, se os governos investirem na valorização docente, deixará de gastar recursos com licenças médicas e outras consequências do adoecimento dos professores, podendo investir mais na qualidade de ensino, beneficiando, sobretudo, as crianças e jovens usuários da escola pública.

Em Ipixuna do Pará a HTP já é remunerada, porém inclusa como gratificação salarial, e os professores realizam reuniões de estudo com a presença do coordenador pedagógico, tendo esses momentos contabilizados em suas horas pedagógicas. Esses momentos têm como objetivos principais propiciar momentos para se refletir e planejar a prática pedagógica, conforme o entendimento do Ministro Ricardo Lewandowski, quando falou da importância de um terço da jornada ser destinado para atividades extraclasse, quando deu seu voto no momento do julgamento que ocorreu em 27 de abril de 2011 acerca da aplicabilidade da Lei 11.738/2008, conforme transcrito abaixo por Noronha (2012, p.18):

Eu ousaria, acompanhando agora a divergência iniciada pelo Ministro Luiz Fux, entender que o § 4º também não fere a Constituição pelos motivos que acabei de enunciar, pois a União tem uma competência bastante abrangente no que diz respeito à educação. Eu entendo que a fixação de um limite máximo de 2/3 (dois terços) para as atividades de interação com os estudantes, ou, na verdade, para a atividade didática, direta, em sala de aula, mostra-se perfeitamente razoável, porque sobrarão apenas 1/3 (um terço) para as atividades extras aula.

Quem é professor sabe muito bem que essas atividades extras aula são muito importantes. No que consistem elas? Consistem naqueles horários dedicados à preparação de aulas, encontros com pais, com colegas, com estudantes, reuniões pedagógicas, didáticas; portanto, a meu ver, esse mínimo faz-se necessário para a melhoria da qualidade do ensino e também para a redução das desigualdades regionais. (Noronha, 2012, p.18)

Segundo a fala do Ex- ministro fica fácil entender e aplicar a Lei que é somente destacar das jornadas previstas nas leis dos entes federados, 1/3 (um terço) de cada carga horária.

A implantação da Lei nº 11.738/2008, no que diz respeito à composição da jornada de trabalho dos professores, deve ser realizada em todos os sistemas e redes de ensino aplicando-se a seguinte tabela:

Quadro 1: Composição da Jornada de Trabalho dos professores

Duração total da jornada	Interação com estudantes	Atividades extras classe
40	26,66 (*)	13,33
39	26,00	13,00
38	25,33	12,66
37	24,66	12,33
36	24,00	12,00
35	23,33	11,66
34	22,66	11,33
33	22,00	11,00
32	21,33	10,66
31	20,66	10,33
30	20,00	10,00
29	19,33	9,66
28	18,66	9,33
27	18,00	9,00
26	17,33	8,66
25	16,66	8,33
24	16,00	8,00
23	15,33	7,66
22	14,66	7,33
21	14,00	7,00
20	13,33	6,66
19	12,66	6,33
18	12,00	6,00
17	11,33	5,66
16	10,66	5,33
15	10,00	5,00
14	9,33	4,66
13	8,66	4,33
12	8,00	4,00

Fonte: Conselho Nacional de Educação

Na cidade de Ipixuna do Pará a HTP foi regulamentada através do Plano de Carreira, Cargos e Salários do Magistério Público do Município nº 239/2009, que em seu artigo 39 (trinta e nove) configura a hora-atividade como momentos destinados a preparação e avaliação do trabalho pedagógico, momento para a colaboração com a comunidade escolar e ao aperfeiçoamento profissional.

Estes momentos da atividade do professor, independentemente das denominações que lhes sejam dadas, estão presentes em todos os sistemas de ensino, pois o professor sempre terá em sua jornada momentos em que ministrará aulas aos estudantes, momentos em que desenvolverá trabalhos pedagógicos, que podem ser exercitados na escola ou quando trabalhar em sua própria residência, em tarefas relacionadas ao magistério (Noronha, 2012, p.21).

As escolas de Ipixuna do Pará sob a orientação da Secretaria Municipal de Educação (SEMED) devem utilizar a HTP como momento para estudo e planejamentos nos ambientes escolares, para atender as necessidades cotidianas identificadas pelos professores ou os coordenadores pedagógicos.

Regularmente a hora de trabalho pedagógico ocorre nas próprias escolas semanalmente e coletivamente com os professores organizados por séries de atuação. Os coordenadores pedagógicos são os responsáveis nos ambientes escolares pela condução desses momentos junto aos professores e em realizar as intervenções durante os encontros coletivos.

Na SEMED há uma equipe de coordenação municipal que é responsável pela orientação dos coordenadores escolares e pelos encaminhamentos gerais referente a formação continuada da Rede Municipal.

Justificativa da Investigação

A justificativa da presente investigação deve-se ao interesse pessoal e profissional em aprofundar os conhecimentos relacionados ao contexto da hora de trabalho pedagógico ofertado nas escolas de Ipixuna e sua relevância para o aprimoramento da prática docente educacional local.

O interesse gira em torno de dois sentimentos essenciais, primeiramente é pessoal, pois trabalhei durante vários anos na Secretaria Municipal de Educação na coordenadoria responsável pelo apoio aos coordenadores pedagógicos no processo de formação através do HTP

nas escolas municipais, e também profissional porque as descobertas da pesquisa podem contribuir com a oferta desse tipo de serviço disponibilizado à classe docente de Ipixuna de maneira a torná-lo eficiente e eficaz a uma política formativa da Rede de Ensino de Ipixuna do Pará.

É relevante escrever sobre esse assunto porque ele também se mostra atual em âmbito nacional já que se busca diminuir a deficiência comumente detectada na formação inicial do profissional docente causadas pelas limitações de cursos de formação de professores, especialmente após a flexibilização das formações acadêmicas para o magistério e pela desarticulação entre a teoria e a prática pedagógica no cotidiano escolar. Assim mostra-se necessária a oferta da formação continuada para auxiliar os professores em serviço no aprimoramento dos saberes adquiridos na formação inicial bem como promover sua atualização das mudanças no sistema educacional, social, ambiental, tecnológica, entre outras.

Hoje o magistério, assim como outras profissões, exige profissionais mais dinâmicos, exigentes e reflexivos, capazes de refletir sobre sua prática e colocar em uso sua reflexão o que torna ter apenas a formação inicial ineficiente para uma boa atuação profissional, e nesse contexto de exigências e complexidades, os docentes buscam alternativas de continuidade formativa que venha auxiliá-los em sua prática, como a Hora atividade, por exemplo, formações através de plataformas entre outros.

O termo formação continuada neste trabalho irá limitar-se apenas ao conceito de formação em serviço com objetivos de aumentar e adequar o conhecimento e as habilidades dos trabalhadores ao longo da vida profissional.

Ante o exposto percebemos que a formação continuada que acontece na hora de trabalho pedagógico, deve constituir-se num processo através do qual o professor vai construir formas ou maneiras que lhe possibilitem produzir um modelo adequado de profissão ajudando-o na prática do dia a dia. Usando Nóvoa (2002), dizemos que a formação contínua deve estar articulada com o desempenho profissional dos professores, tomando as escolas como lugares de referência.

Apesar da temática formação de professor ser bastante investigada, ela não se desgasta, e sempre há algo a ser desvelado ou aprofundado. Nesta pesquisa o tema formação continuada está relacionada a hora de trabalho pedagógico e na sistematização do conhecimento acumulado a partir de seu cotidiano escolar e da reflexão de sua prática.

Maurice Tardif (2012), diz que o saber do professor deve ser compreendido em íntima relação com o trabalho deles na escola na sala de aula, ou seja, o saber está ao serviço do trabalho e essas relações não são apenas no campo cognitivo, mas são relações mediadas pelo trabalho que lhes oferece princípios para enfrentar e solucionar situações cotidianas.

A prática da formação continuada não deve ser realizada apenas como cumprimento legal, mas enquanto uma ação de melhoramento da ação educativa. Ela deve ser entendida como passaporte de acesso a maturidade da práxis do professor. Para isso a metodologia de formação, deve estimular a formação de um profissional crítico, capaz de compreender e de se posicionar por melhorias na educação, para então buscar novos caminhos para novas dimensões de sua prática pedagógica.

Segundo Bernadete Gatti (2011), a proposta do *continuum* na formação é muito importante quando o objetivo é descobrir juntamente com os professores formas ou mecanismos de desenvolver uma educação de qualidade em que os alunos aprendam de maneira significativa e eficaz, embora não possa esquecer-se de investigar a formação inicial do docente e as políticas na área da educação. Por isso ao se discutir a formação docente é preciso levar em consideração a atividade do professor, que culturalmente é a de preparar as crianças, jovens e adultos para a vida na sociedade, através dos ensinamentos dos saberes historicamente acumulados e necessários a sociedade.

Podemos atentar para a necessidade de se construírem momentos de formação continuada realmente significativos para a classe docente, pois pelo que se percebe pela leitura sobre formação continuada em serviço do professor, esta vem se transformando num canal eficiente de oportunidades produtivas aos professores.

A formação de professores ao longo dos tempos tem sido fonte de estudos e discussões atrelando o fator formação com a qualidade de ensino ofertado no Brasil. A prática docente em sala de aula está sendo cada vez mais refletida e colocada em evidência. A relação do professor com o saber, a realidade do cotidiano da sala de aula, as suas intervenções pedagógicas, mostram-se fatores essenciais para a aprendizagem e sucesso escolar dos alunos. A Reflexão crítica da prática pedagógica apresenta-se indissociáveis nesse contexto de formação contínua do professor.

Nesse contexto formativo as pesquisas sobre formação de professores vêm crescendo bastante nos últimos anos. Segundo um mapeamento realizado por André (2010), revela que em 1990 apenas 7% das produções acadêmicas tratavam sobre formação de professor.

A partir dos anos de 2000 essa percentual gira em torno de 22%. O mapeamento mostrar ainda que a intenção de pesquisa não mudou apenas no volume, mas quanto ao objeto de pesquisa também. Nos anos de 1990 cerca de 80% das pesquisas tinha o foco na formação inicial e que nos anos de 2000 o foco passa a ser, os professores e seus saberes chegando a 53% do total de estudos realizados. Esses dados mostram à necessidade de se aprofundar nas investigações e nas políticas destinadas a formação docente no Brasil.

Atualmente o Ministério da Educação (MEC) oferece Formação Continuada para professores através de programas destinados a clientelas específicas. Os programas têm como principais propósitos auxiliar na prática pedagógica do professor e no ensino de metodologias.

Na página eletrônica do MEC podemos identificar vários programas, como o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). É um curso presencial de 2 anos para os Professores alfabetizadores, com carga horária de 120 horas por ano, metodologia propõe estudos e atividades práticas. Os encontros com os Professores alfabetizadores são conduzidos por Orientadores de Estudo. Encontramos também o Proinfantil, um curso em nível médio, a distância, na modalidade Normal. Destina-se aos profissionais que atuam em sala de aula da educação infantil, nas creches e pré-escolas das redes públicas e da rede privada, sem fins lucrativos, que não possuem a formação específica para o magistério. Existe também o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR). O PARFOR induz e fomenta a oferta de educação superior, gratuita e de qualidade, para professores em exercício na rede pública de educação básica, para que estes profissionais possam obter a formação exigida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e contribuam para a melhoria da qualidade da educação básica no País. No campo das tecnologias encontram-se ofertas de formação como o Proinfo Integrado, que é um programa de formação voltado para o uso didático-pedagógico das Tecnologias da Informação e Comunicação - TIC no cotidiano escolar, articulado à distribuição dos equipamentos tecnológicos nas escolas e à oferta de conteúdos e recursos multimídia e digitais oferecidos pelo Portal do Professor, pela TV Escola e DVD Escola, pelo Domínio Público e pelo Banco Internacional de Objetos Educacionais e encontra-se também o E-Proinfo, um ambiente virtual colaborativo de aprendizagem que permite a concepção, administração e desenvolvimento de diversos tipos de ações, como cursos a distância, complemento a cursos presenciais, projetos de pesquisa, projetos colaborativos e diversas outras formas de apoio a distância e ao processo ensino-aprendizagem.

Há ofertas também de formação nas áreas de língua portuguesa e matemática, como o Pró-Letramento que é um programa de formação continuada de professores para a melhoria da qualidade de aprendizagem da leitura/escrita e matemática nos anos/séries iniciais do ensino fundamental e o Gestar II, um programa de gestão da aprendizagem escolar que oferece formação continuada em língua portuguesa e matemática aos professores dos anos finais (do sexto ao nono ano) do ensino fundamental em exercício nas escolas públicas. A formação possui carga horária de 300 horas, sendo 120 horas presenciais e 180 horas à distância (estudos individuais) para cada área temática. O programa inclui discussões sobre questões prático-teóricas e busca contribuir para o aperfeiçoamento da autonomia do professor em sala de aula.

Os cursos de formação ofertados pelo MEC são vistos compensatoriamente aos professores e tem o intuito de preencher a lacuna deixada pelos cursos de formação inicial presencial ou a distância, ou, pela existência de professores leigos que atuam no ensino fundamental.

Embora os programas do MEC se enquadrem no conceito de formação continuada, defende-se que a formação em serviço talvez seja a que possa ter maior alcance aos profissionais da educação e de transformação na prática pedagógica podendo obter resultados positivos na qualidade da educação. Exige-se que os “profissionais do saber” tenham domínio dos conhecimentos curriculares e pedagógicos e às novas tendências educacionais embora seja ofertado tão pouco em termos de políticas de formação continuada em serviço na Educação Brasileira.

O bom desempenho profissional do docente está intrinsecamente ligado a sua formação, por isso a necessidade deste permanecer em constante aperfeiçoamento, para que seu fazer pedagógico consiga obter resultados na aprendizagem dos alunos e no sucesso da escola.

Freire (1996) defendia uma formação permanente dos professores, pois esses momentos são fundamentais para a reflexão crítica sobre a prática e para a construção de uma rede de responsabilidades. Para Freire (1996, p.43), “apenas a partir do pensamento crítico sobre a prática de hoje ou de ontem é que se poderia melhorar a próxima prática”.

As formações ofertadas precisam ser significativas e motivadoras aos professores para que possam alcançar os objetivos de transformar ou de aperfeiçoar a prática docente em sala de aula do professor e expandir a sua capacidade crítica em torno do conhecimento. Porém nem sempre os cursos ofertados chegam ao professor satisfatoriamente, causando frustração e

insatisfação, não conseguindo que sofra qualquer alteração positiva o cotidiano da sala de aula.

Freire (1996, p. 24), já alertava para a necessidade de oportunizar momentos aos professores “reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação teoria/prática sem a qual a teoria pode ir virando blábláblá e a prática, ativismo”.

Problematização da Investigação

Diante do que foi descrito acima entendemos que a garantia da hora atividade inclusa na carga horária do docente e remunerada é uma grande conquista na valorização e formação do professor, pois esses momentos contribuem nos estudos e reflexões do seu cotidiano. Vale ressaltar que a conquista do horário reservado aos estudos remunerados é realmente muito positiva, mas para que seja realmente significativo no âmbito escolar precisa de algumas condições asseguradas como, participação dos docentes, espaço apropriado, coordenadores Pedagógicos eficientes e infraestrutura adequada.

O coordenador pedagógico tem um papel importante no desenvolvimento das horas de trabalho pedagógico nas escolas com a transferência do *lócus* de formação docente, para própria escola, pois, segundo Domingues (2014, p.116):

O coordenador pedagógico pressupõe um profissional afinado com suas atribuições, com capacidade de refletir criticamente sobre o seu fazer, envolto em desvelar na formação docente as relações existentes entre a teoria e a prática e criar condições para uma reflexão planejada, qualificada e organizada a partir das necessidades dos educadores envolvidos.

Sobre isso Neuhaus & Chiaratto (2010), denuncia que esse momento de hora pedagógica já acontece com frequência em muitas escolas brasileiras, mas alertam que esses momentos precisam estar bem planejados e organizados para se fazer exitosos. Destaca-se, por exemplo, alguns aspectos que precisam ser garantidos como, espaço que ocorre as reuniões, regularidade dessa hora de estudo coletiva, que precisam ser assegurados para que aja necessariamente um bom encontro de formação e estudo entre os professores.

Segundo Domingues (2014), deve-se considerar a formação na escola como um processo circular que parte das necessidades de organização – escola, portanto de uma dimensão institucional e coletiva considerada a dimensão pessoal das experiências incorporadas na ati-

vidade docente (os saberes docente) e objetiva a transformação na dimensão profissional pela reflexão teórica e técnica sobre a prática educativa e avaliação de novas necessidades.

Por isso atualmente é defendido a ideia de que o espaço privilegiado para a formação continuada é o próprio ambiente escolar, por se acreditar que a escola propicia pensar sobre o que se faz e para o que se faz. A sala de aula torna-se também um laboratório de experiências, em que o protagonista é o professor e suas metodologias diárias. Acredita-se que a escola, espaço onde acontece a ação educativa, é o espaço indicado para realizar a reflexão dessa ação. A escola enquanto espaço privilegiado nesse processo formativo contínuo tem seus paradigmas embasados na articulação coletiva nas escolas entre o saber, a experiência, e a reflexão do docente.

Nóvoa (2002, p.57), afirma que “a formação do professor não se constrói a partir de cursos, de conhecimento ou de técnica, mas sim através do trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas”. Resumindo, o professor aprende ser bom professor quando atua e reflete sobre a sua atuação, volta para seu laboratório que é a sua sala de aula e atua novamente.

Partindo do pressuposto que formação contínua deve estar articulada com o desempenho profissional dos professores, tomando as escolas como lugares de referência e que o diálogo entre os professores é fundamental para consolidar os saberes docentes e considerando que as escolas de Ipixuna ofertam a hora de trabalho pedagógica visando ser um momento para que os professores possam ampliar seus conhecimentos e humanizar sua profissionalização. Nesse sentido surgem alguns interrogantes para esta investigação: A HTP está sendo realmente sendo executadas nas escolas de Ipixuna? Durante as reuniões de HTP há espaço para o planejamento dos professores? Os professores participam efetivamente desses encontros? É positivo esses momentos para os professores de Ipixuna do Pará? Há aprendizagens significativas para os docentes que participam das HTPs? Quem são os responsáveis pela coordenação e manutenção das horas pedagógicas nas escolas de Ipixuna do Pará?

Com o propósito de conhecer concretamente a prática da Hora de Trabalho Pedagógico nas escolas de Ipixuna, seus pontos positivos e suas lacunas, faz-se necessário responder ao seguinte questionamento: Que contribuições para a prática pedagógica dos professores acontecem durante a Hora Atividade nas Escolas Polos Urbanas de Ipixuna?

Objetivos da Investigação

Mediante a importância dos momentos de formação pedagógica dos professores para aperfeiçoamento e conhecimento de sua ação educativa no contexto escolar a presente pesquisa tem como objetivo geral desse estudo:

Analisar as contribuições da hora de trabalho pedagógico para a prática pedagógica dos docentes das escolas polos urbanas de Ipixuna do Pará.

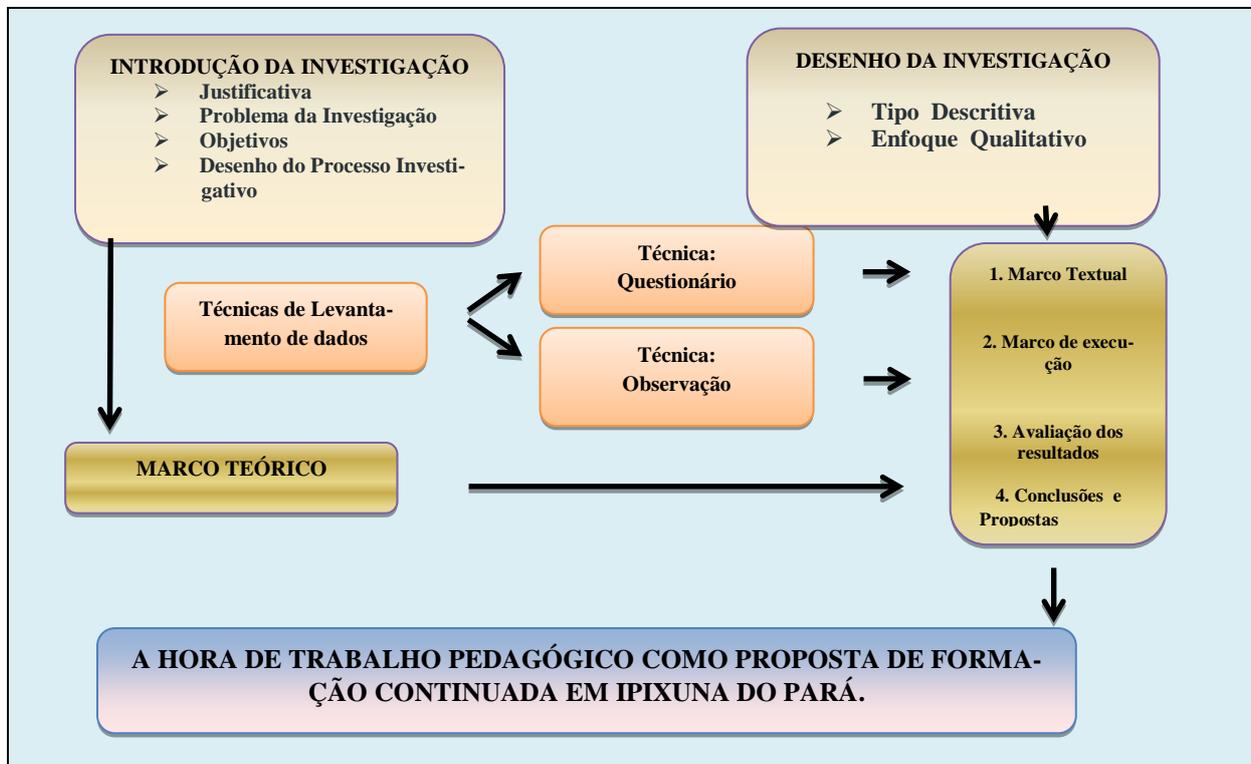
E para consolidar essa análise, temos como objetivos específicos:

1. Analisar a dinâmica das reuniões de Hora de trabalho pedagógico;
2. Descrever os aspectos positivos e negativos da hora de trabalho pedagógico;
3. Conhecer a opinião do docente quanto a hora do trabalho pedagógico ofertada nas escolas de Ipixuna;

Desenho da Investigação

O esquema geral da investigação está representado na figura a seguir.

Quadro 2: Desenho Geral do Processo de Investigação



Essa investigação que se apresenta tem estabelecido objetivos que permitirá ter maior conhecimento da realidade local, possibilitando tomada de decisões em relação à problemática apresentada. Desse modo o estudo foi estruturado em quatro partes: a introdução onde se justifica as origens e razões que nos impulsionam a realizar o presente trabalho. O primeiro capítulo destina-se à fundamentação teórica irá explanar sobre a legalidade da hora atividade, seu histórico, conceitos sobre formação continuada do professor, a escola enquanto lócus de reflexão e ação. Será abordado informações sobre a origem e como acontece a Hora atividade nas escolas de Ipixuna. Falará também da figura do coordenador pedagógico e da importância desse profissional no contexto da hora de trabalho pedagógica. O segundo capítulo, corresponde à fundamentação metodológica da pesquisa, evidenciando o procedimento empírico da investigação, a técnica e os instrumentos aplicados, os processos de validação, contexto de trabalho, os participantes do estudo. No terceiro capítulo disserta sobre análises e resultados da pesquisa e no quarto capítulo os resultados e propostas da pesquisa.

CAPÍTULO 1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

1. HORA ATIVIDADE: EM BUSCA DE QUALIDADE NO ENSINO

É indiscutível a importância do docente na sociedade atual, independente do nível de ensino que este profissional atua, seja na educação infantil ou educação superior. É ele o responsável pela organização dos conhecimentos e das situações de aprendizagens que ocorre no cotidiano escolar.

Também não é incomum ouvirmos falar que ser professor não é tarefa fácil, principalmente nos dias atuais, frente às complexidades da vida moderna, ou seja, devido as questões sociais e financeiras do magistério e mesmo pela própria crise do modelo de escola/educação que se mostra defasada em relação as tantas transformações mundiais.

Nóvoa (2001) declarou em uma entrevista que é difícil dizer se ser professor, na atualidade, é mais complexo do que foi no passado; pois a profissão docente sempre foi e ainda é de grande complexidade. Hoje, os professores têm que lidar além de alguns saberes como no passado, dos saberes relacionados a tecnologia e com a complexidade social que não era existente anteriormente. Hoje em dia é, certamente, mais complexo e mais difícil ser professor do que era há 50 anos, do que era há 60 anos ou há 70 anos. Esta complexidade acentua-se, ainda, pelo fato de a própria sociedade ter, por vezes, dificuldade em saber para que ela quer a escola. A escola foi um fator de produção de uma cidadania nacional, foi um fator de promoção social durante muito tempo e agora deixou de ser. E a própria sociedade tem, por vezes, dificuldade em ter uma clareza, uma coerência sobre quais devem ser os objetivos da escola.

Nessa panorâmica educacional atual, assim como em outras profissões, os professores precisam acompanhar e se “enquadrar” nessas complexidades globais tecnológicas e de informação que vivemos. Mas do que nunca há pressão pelo docente dinâmico, exigente e reflexivo, polivalente, capazes de refletir sobre sua prática e colocar em uso sua reflexão para conseguir tornar a escola um lugar de aprendizagens significativas.

Com tantas mudanças ocorrendo a velocidade da luz, nesses tempos, ter apenas a formação inicial não parece ser mais suficiente para uma boa atuação profissional, e diante dessa constatação os docentes buscam alternativas de continuidade formativa que venha auxiliá-los em sua prática, já que o sistema educacional brasileiro não apresenta políticas de formação

continuada exitosas e sistemáticas. Assim a hora atividade, por exemplo, vai transformando-se numa alternativa viável de formação em várias escolas brasileiras.

É de conhecimento real que muitos são os desafios na educação contemporânea, e que grande é a insatisfação e insegurança do professor frente a eles. Nesse contexto recorreremos as ideias de Nóvoa (1991), Freire (1991) de que a formação contínua do professor, é a alternativa possível para a melhoria da qualidade do ensino. Nessa perspectiva a formação continuada vai sendo pautada como uma tentativa de reconstruir a figura do professor, sua carreira e seu sentimento de pertencimento a classe do magistério.

A prática docente em sala de aula está sob os holofotes, colocada em evidência. A relação do professor com o saber, a realidade do cotidiano da sala de aula, as suas intervenções pedagógicas, mostram-se fatores essenciais para a aprendizagem e sucesso escolar dos alunos.

De acordo com os estudos de Gatti (2011, p.25):

Cada vez mais, os professores trabalham em uma situação em que a distância entre a idealização da profissão e a realidade do trabalho tende a aumentar, em razão da complexidade e da multiplicidade de tarefas que são chamadas a cumprir nas escolas. A nova situação solicita, cada vez mais, que esse (a) profissional seja preparado para exercer uma prática contextualizada, atenta as especificidades do momento, a cultura local, ao alunado diverso em sua trajetória de vida e expectativas escolares.

Detectamos na fala de Gatti a palavra “preparar” para uma prática contextualizada, o que entendemos como formação, profissionalização ou aperfeiçoamento daquele profissional que já atua na educação numa ação temporal, local e global.

A partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 9.394/96 houve a expansão do conceito de formação continuada dos profissionais da educação, através de horários reservados a estudos inclusos na jornada de trabalho e aperfeiçoamento profissional contínuo, inclusive com licenciamento remunerado para este fim, incluído na carga horária de trabalho. Após a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9394/1996, foi se consolidando um cenário ideal para atender as necessidades de formação dos professores que, em parte, decorrente das mudanças socioeconômicas e políticas e de outro lado, da baixa qualidade dos cursos de formação inicial que se espalharam por todo o país, principalmente nas últimas décadas para atender a pressão interna. Que foi concretizada pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do ensino Fundamental e Valorização do Magistério-FUNDEF (1997), segui-

do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento d Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação FUNDEB (2009) passou a ser um estruturado sistema de formação, porém de forma fragmentada e diversificada.

Embora seja disseminada na LDB/1996 a importância da formação inicial e continuada, estas não foram compreendidas como obrigação do Estado, ao contrário, continuou na prática responsabilizando o indivíduo pela mesma. Assim, a referida situação não foi bem esclarecida e nem tão pouco definida como uma tarefa de estado. Dessa forma, tanto os professores como as instituições de ensino colocaram como exigência a qualificação profissional, seja pelo intuito de alcançar um ensino de qualidade seja para obter melhores salários.

Para Lira (2016), a LDB preconiza um ideal de professor diferente dos tempos de outrora, já que hoje o professor é um profissional especializado, para ele;

A profissão é uma palavra de construção social, sendo uma realidade dinâmica e contingente, calcada em ações coletivas produzidas pelo professor. A docência, portanto, requer uma formação profissional qualificada que abranja todas as demandas do século XXI: conhecimentos específicos, habilidades e competências em consonância com a atividade (Lira, 2016, p.39).

Amplia-se nesse cenário a HTP para auxiliar nas discussões sobre ensino-aprendizagem e no alcance da qualidade na educação, embora saibamos que não bastam apenas professores qualificados para chegar-se a uma educação de qualidade em qualquer esfera educacional, seja municipal estadual ou federal.

A formação continuada está assegurada e determinada pela LDB 9394/96, artigo 67, inciso VI, como já fora dito anteriormente e assegura ao professor em sua jornada um período reservado para estudos, planejamento e avaliação. Atualmente a Lei 11.738/2008 dispõe em seu artigo 4, parágrafo 2, que no mínimo 1/3 (um terço) da jornada de trabalho seja destinada para a hora atividade. Em vigor desde 2008, a Lei do Piso Salarial do Magistério prevê um terço da carga horária para atividades extraclasse - entre elas, o estudo coletivo. Embora vários estados tenham recorrido ao Supremo Tribunal Federal e até hoje recorrem, para vetar esse item, até agora os recursos julgados mantiveram o texto original e independentemente disso, algumas redes educacionais já incorporaram as reuniões pedagógicas à carga horária.

A previsão de que, no mínimo, 1/3 (um terço) da jornada docente deve ser destinado às atividades extraclasse, tal como estipulada no § 4º do art. 2º da Lei nº 11.738/2008, contri-

bui, sem dúvida, para o desenvolvimento e consolidação do princípio da valorização do magistério.

Aliás, conforme já foi assinalado, esse direito já estava previsto também no art. 67, inciso V da LDB, embora, aqui, não houvesse uma proporcionalidade definida. No Art. 67 assegura-se que os sistemas de ensino promoverão a valorização dos Profissionais do Magistério, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público, sendo explicitado no inciso V período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho.

O texto assegura que o período destinado a estudos, planejamentos deve ser reservado dentro da jornada de trabalho para atividades extraclases, segundo Noronha (2012) é para:

Estudo: investir na formação contínua, graduação para quem tem nível médio, pós-graduação para quem é graduado, mestrado, doutorado. Sem falar nos cursos de curta duração que permitirão a carreira horizontal. Sem formação contínua o servidor estagnarà no tempo quanto à qualidade do seu trabalho, o que comprometerá a qualidade da Educação, que é direito social e humano fundamental;

Planejamento: planejar as aulas, da melhor forma possível, o que é fundamental para efetividade do ensino;

Avaliação: corrigir provas, redações etc. Não é justo nem correto que o professor trabalhe em casa, fora da jornada sem ser remunerado, corrigindo centenas de provas, redações e outros trabalhos. (Noronha, 2012, p.27)

No reexame do parecer CNE/CEB nº 9/2012, que trata da implantação da Lei nº 11.738/2008 se constatou que de sua funcionalidade e de ter sido aprovada por unanimidade no Congresso Nacional, a lei foi contestada junto ao Supremo Tribunal Federal-STF por meio de Ação Direta de Inconstitucionalidade - ADIN impetrada pelos governadores de Mato Grosso do Sul, Rio Grande do Sul, Paraná, Ceará e Santa Catarina, ainda no ano de 2008. A ação foi apoiada por outros cinco governadores, dos Estados de Roraima, São Paulo, Tocantins, Minas Gerais e Distrito Federal.

Os Estados questionaram, na sua ação, o estabelecimento da jornada de no máximo 40 horas semanais de trabalho, a composição da jornada, a vinculação do piso salarial ao vencimento inicial das carreiras dos profissionais do magistério da Educação Básica pública (não se admitindo, computar-se gratificações, bônus e outros adicionais), os prazos para a imple-

mentação e a data de vigência da lei. Contestaram, na verdade, a legitimidade da União para legislar sobre tais assuntos, alegando que a fixação do regime de trabalho dos servidores estaduais e municipais, pelo pacto federativo, caberia a essas esferas do Estado e, ao mesmo tempo, argumentou que o custo gerado pela lei representaria riscos às finanças de Estados e Município.

Tal situação vem se protelando até os dias atuais e vários estados continuam a não aplicar da lei e tem ensejado enfrentamentos entre os integrantes do magistério da educação pública e os governos estaduais, seja pelo valor do piso salarial, seja pela composição da jornada de trabalho. A Confederação Nacional dos Trabalhadores na Educação (CNTE) vem monitorando o cumprimento da Lei Nacional do Piso do Magistério, Lei n. 11.738 de 16 de julho de 2008, desde sua implantação. No ano de 2014 a lei não foi respeitada em sete estados brasileiros. Em outros 14 estados a lei não foi cumprida na sua integralidade, principalmente, nos requisitos referentes à hora-atividade, a qual deveria representar, minimamente, 1/3 da jornada de trabalho do professor.

A Hora atividade em Ipixuna do Pará é um momento remunerado que compõe a jornada pedagógica de trabalho dos professores, que contempla as horas para a reunião entre professores com a presença do coordenador pedagógico com objetivos de refletir e planejar a prática pedagógica. Foi regulamentada através do Plano de Carreira, Cargos e Salários do Magistério Público do Município nº239/2009, que em seu artigo 39 (trinta e nove) configura a hora- atividade como momentos destinados a preparação e avaliação do trabalho pedagógico, momento para a colaboração com a comunidade e ao aperfeiçoamento profissional.

No ano de 2012 o então Ministro da Educação, Aloízio Mercadante, em entrevista ao portal IG, publicada no dia 6 de março de 2012, declarou que a primeira forma de valorizarmos o professor hoje é cumprir o piso.

Eu reconheço que é um reajuste forte e que há dificuldades reais. Agora, nós estamos falando em pouco mais de dois salários mínimos. Se nós quisermos ter professores de qualidade no Brasil, é preciso oferecer salários atraentes. Se não, tudo o mais que estamos falando não vai acontecer em médio prazo. Além disso, há a discussão da jornada, que deve ser um objeto de ampla negociação com os professores e entidades sindicais. A hora-atividade não pode ser tratada como uma questão trabalhista, desassociada de uma dimensão pedagógica (Mercadante, 2012.np).

Evidentemente, não basta que a lei assim determine a jornada do professor. Para que essa mudança cumpra plenamente o papel pedagógico que dela se espera, deverá vir acompanhada de mudanças na escola, começando pela reorganização dos tempos e espaços escolares, interação entre disciplinas, gestão democrática e participação dos pais.

Na lei que estabelece o Plano Municipal de Educação-PME n ° 232/2009, no eixo que trata do ensino fundamental itens 13 e 14 tratam da garantia do cumprimento de 20 (vinte) horas de trabalho pedagógico na escola com auxílio pedagógico e da disponibilidade de tempo do docente no cumprimento da HTP.

O pesquisador Menezes (2002), referindo-se a HTP diz que são reuniões pedagógicas contabilizadas na jornada de trabalho do professor das escolas públicas de alguns estados brasileiros. Estas reuniões têm o objetivo de servir como espaço privilegiado para a discussão de determinados assuntos, principalmente os referentes à metodologia de ensino. As HTPC também são utilizadas para outros objetivos, estabelecidos na proposta pedagógica das escolas, inclusive para a capacitação dos professores.

Nesse sentido a HTP, caracterizam-se como momentos para a reflexão do professor sobre a sua prática pedagógica, sobre os problemas e dificuldades diárias do trabalho e também como momento de formação continuada em serviço. Todo esse movimento que vem gradativamente, embora lentamente, ampliando-se nos contextos educacionais brasileiros visa melhorar a qualidade de ensino das escolas públicas.

Recordando a origem da HTP, Mendes (2008, p.40), relata:

Que o surgimento da hora de trabalho pedagógico foi tão importante para a história da educação de São Paulo quanto a do Brasil. Segundo a autora a origem da HTP está relacionada às mobilizações políticas intensas por parte dos professores em busca de melhores condições de trabalho. Esses momentos de reflexão, ação, e discussão educacionais coletivas nas escolas estimulou a criação da escola enquanto “*locus*” de formação docente.

Historicamente a HTP foi uma conquista dos professores da rede estadual de São Paulo, que desde os anos 80 reivindicava um espaço dentro do horário de trabalho para as formações e discussões em grupo sobre a realidade da escola, embora os professores do Brasil ainda lutem pela instituição dos 33% da hora atividade na jornada de trabalho, espaços adequados e formação continuada eficiente. No ponto de vista de Mendes (2008, p.42), “a Hora de Traba-

lho Pedagógica Coletiva - HTPC precisa tornar-se mais significativa e pontual nos contextos educacionais”.

Segundo a percepção de Mendes (2008), apesar da hora de trabalho pedagógico ter a característica de momento de formação e reflexão da prática, ainda apresenta fragilidade e certa distância de sua objetividade. Para que a HTPC seja um espaço de reflexão e ação sugere-se alguns elementos essenciais sejam levados em consideração, como por exemplo, escola com uma gestão democrática; descentralização nas tomadas de decisões; diretor participante da HTP; plano de formação tendo em vista a necessidade do professor e do projeto político pedagógico (PPP) e práticas tematizadas.

A boa inter-relação entre os itens acima citados contribui para os bons resultados da HTP. O Horário de Trabalho Pedagógico se constitui em um espaço no qual toda a equipe de professores pode debater e organizar o processo educativo naquela unidade escolar, discutir e estudar temas relevantes para o seu trabalho.

1.1.1.O Programa Escola que Vale em Ipixuna do Pará

O programa Escola que Vale iniciado no final de 1999 é resultado da parceria entre a Companhia Vale do Rio Doce-CVRD e o Centro de Educação e Documentação para a Ação Comunitária-CEDAC e as Secretarias Municipais de Educação dos municípios onde há a atuação da CVRD. Surge da necessidade e da preocupação com a qualidade educacional do País e com a inserção de empresas responsáveis socialmente nesse contexto educativo.

O Programa nasceu com o propósito de estabelecer parcerias entre o mundo privado, terceiro setor e o mundo público em outras bases, incentivado pelo desafio feito pela Fundação Vale do Rio Doce de fazer a diferença nas áreas de atuação da empresa no campo da tecnologia social e de promover o conhecimento desenvolvido a partir de experiências práticas. Como Ipixuna do Pará, fazia parte de uma das áreas de atuação da CVRD, O programa chegou e atuou até o ano de 2007, com o foco na formação continuada para os profissionais da educação da rede municipal, especificamente.

A principal ação do Programa Escola que Vale (Cardoso, 2018), tinha como foco principal o aprimoramento das práticas pedagógicas dos professores, visando beneficiar a aprendizagem das crianças. O objetivo central do Programa era colaborar de forma sistemática para a melhoria da qualidade do ensino. Nessas escolas, os educadores deveriam trabalhar

com questões sociais significativas para alunos e comunidade, utilizando a leitura, a escrita e a comunicação oral como instrumentos para a formação da cidadania.

Podemos dizer que o Programa ao chegar à cidade de Ipixuna foi um divisor de águas em relação à organização pedagógica e administrativa da Secretaria Municipal de Educação e das escolas municipais. O pensar na educação enquanto “Rede de Ensino”, com metas, objetivos e práticas de pedagógicas foi possível devido a parceria da Secretaria com o “Programa Escola que Vale”, pois para a implantação da parceria exigia-se a existência de uma equipe pedagógica local para participar das formações e garantir a execução dos planejamentos e ações, como por exemplo, coordenadores pedagógicos que atuassem nas escolas com o atendimento diretamente aos professores dos anos iniciais do ensino fundamental, focando principalmente a oralidade a leitura e a produção escrita das crianças. Aumento de número de diretores escolares e vice-diretores.

O Programa se pautava na concepção de que (Cardoso, 2007, p.15) “a gestão, a qualidade e a oferta da educação são tarefas da administração pública. No entanto, a descoberta de caminhos que viabilizem o aprimoramento da qualidade da educação é interesse de todos”.

Nesse ínterim o município começa a propor aos docentes as reuniões pedagógicas com a presença do coordenador pedagógico que iria auxiliar o professor na organização da rotina da classe, no planejamento de linguagens e nas sequências dos projetos didáticos que seriam trabalhados na rede de ensino.

1.1.2. A Formação Continuada no Contexto Educacional de Ipixuna do Pará

Em 2000 iniciou-se pela primeira vez em Ipixuna do Pará um movimento pela formação continuada dos professores do ensino fundamental a partir do Programa Escola que Vale, um programa da Fundação Vale do Rio Doce em Parceria com o CEDAC e a Secretaria Municipal de Educação. O principal objetivo era trabalhar a formação continuada dos professores dos anos iniciais em relação a alfabetização e letramento das crianças.

O Programa Escola que Vale é um programa de apoio educacional, que chegou na cidade de Ipixuna no ano de 2000 e tinha suas ações a partir das seguintes premissas de trabalho:

Ensinar é tarefa de profissionais. Portanto, professores são profissionais que atuam e precisam desfrutar contextos de interlocução, acesso à informação,

tempo e espaço de reflexão e planejamento para que sejam partícipes das transformações sociais.

O trabalho com formação de professores implica uma perspectiva sistêmica, em que as ações não ocorrem de forma isolada. Atuar de forma articulada com diretores, supervisores e equipes técnicas de secretarias é imprescindível.

O trabalho de formação continuada deve ocorrer no contexto de trabalho dos profissionais envolvidos e ter referência com seu cotidiano: no caso dos professores, a sala de aula, dos diretores, a escola, dos supervisores, as reuniões de formação.

A atuação no campo da educação exige resultados de aprendizagem dos alunos, mas não há uma fórmula única, externa, que dê conta do problema. Ensinar é um trabalho complexo, que requer conhecimento, autonomia, autoria, prazer e criatividade. O desafio está justamente em como criar condições para professores com tais competências, sem cair na tentação de sistematizar tudo e transformá-lo em cumpridores de tarefas (Cardoso, 2007, p.15).

Esse momento inicial aconteceu numa comunidade Ribeirinha (comunidades localizadas as margens dos rios) chamada Canaã, devido sua localização geográfica ser próxima a área de impacto da mineradora CVRD. Os professores dos anos iniciais do Ensino fundamental e da pré-escola, participavam de formações na área de linguagens e artes, com os formadores do CEDAC, embora não tivessem garantido um horário reservado para isso em sua carga horária ou remuneração para esse fim.

Inicialmente os professores reuniam-se semanalmente, por ciclo com o auxílio do coordenador pedagógico em encontros de três horas de duração para organizar o planejamento das ações dos projetos didáticos e as sequências de atividades de alfabetização ou ortografia.

A proposta de formação em serviço com os professores teve início com a proposta de que os professores continuassem com sua prática de sala de aula, mas com desafios de novos fazeres permitindo que os mesmos pudessem refletir sobre sua prática pedagógica e somente a partir dessa relação ação reflexão chegasse à aquisição de novas conceitualizações e enfim na materialização de uma nova prática.

Assim, a formação se dá em contexto de trabalho, e o tempo de estudo e preparação de que os professores necessitam para realizarem essa nova ação é o mesmo que já utilizam em sua rotina. Isso é o inverso da ideia de que primeiro

precisam aprender para depois aplicar, como se no âmbito da formação tivessem de deixar de lado o que pensam e o que fazem, criando um distanciamento entre aprender e fazer, entre a formação e a prática com os alunos (Cardoso, 2007, p.38).

A princípio as formações com a equipe de profissionais do CEDAC tinha como centro de discussões os conteúdos e as situações didáticas trabalhadas através dos projetos didáticos com foco na leitura e na escrita das crianças.

Foi apenas em 2004 que a proposta ampliou-se até os professores das escolas urbanas e com isso surgiram os coordenadores pedagógicos nas escolas, com o objetivo de coordenar as reuniões pedagógicas coletivas com foco na aprendizagem dos alunos, que aconteciam na “Casa do Professor”.

O coordenador pedagógico surge nas escolas com esse importante papel de propiciar a todos um olhar mais atento às questões pedagógicas, tentando mediar aprendizagens que não ficaram consolidadas na academia ou não tidas, pois é fato que os cursos de preparação para professor apresentam uma lacuna na conexão entre a teoria e a prática obtidas nos cursos.

Nas reuniões de formação os coordenadores são orientados a trabalhar com a metodologia de tematização da prática na sala de aula criando condições para que os professores possam problematizar levantar hipóteses, identificar e nomear dificuldades para buscar alternativas de ação, elabore propostas de intervenção didática, reflita e discuta sua adequação. A proposta é fazer com que o professor possa cada vez mais analisar e refletir na sua ação de sala de aula, o que ensinar? Por que ensinar? Como ensinar? Quais metodologias mais adequadas aos objetivos da aula? E ao passo que os professores vão conseguindo avançar nas suas análises mais eles vão tematizar e sistematizar suas próprias aulas.

Sobre o papel do coordenador Domingues (2014, p.114), ressalta que “a contribuição do trabalho do coordenador da escola está relacionada a uma intervenção no campo dos conhecimentos didático-pedagógico que medeia a relação entre o ensino e a aprendizagem”

Em outras palavras, esse profissional tem na escola como principal foco discutir a relação ensino e aprendizagem associando isso ao processo de formação continuada.

Sobre a Casa do professor destaca-se que é um espaço reservado criado para estudo coletivo do professor, com acervos literários para atender a professores e alunos, computadores para pesquisas e para inserir os professores no campo tecnológico e com sala para os en-

contros de professores. Um ambiente que oferecia condições de reuniões, de pesquisas e de atividades com os alunos.

A proposta do CEDAC visava a institucionalização do desenvolvimento profissional e por isso defendia a ideia do professor tem um espaço apropriado para sua profissionalização, pois geralmente os professores “ realizam suas atividades em casa, parte das ações da escola de sua rotina profissional: pesquisa, planejamentos, estudos etc.” (Cardoso 2007, p.33), por isso o ideal de levar os municípios a adquirir um espaço para tornar centro de encontro e formação coletiva.

Cardoso (2007, p.34), diz que é necessário que o professor tenha esse espaço para intercâmbio de saberes e descreve a casa do professor como:

(...) lugar da comunidade de educadores da cidade. Nele instaura-se um modelo de relação profissional colaborativa que viabiliza a produção de conhecimento pedagógico. Esse espaço possibilita aos professores desenvolver a capacidade de construir discurso sobre a prática, sistematizar e comunicar os saberes conquistados para poder compartilhá-los. (Cardoso,2007, p.34)

A casa do professor em Ipixuna foi conquistada em 2005 e funcionava como um centro de formação continuada, onde professores e coordenadores se encontravam para analisar ações e planejar situações didáticas e atividades pedagógicas. Lá também os professores aprendiam a manusear computadores através de aulas de informática e os alunos tinham espaço para empréstimo de livros.

Esses espaços, segundo Nogueira *et al.* (2007)

Instaura-se um modelo de relação profissional colaborativa que viabiliza a produção de conhecimento pedagógico. Esse espaço possibilita aos professores desenvolver a capacidade de consumir discurso sobre a prática, sistematizar e comunicar os saberes conquistados para poder compartilhá-los. (Nogueira, 2007, p. 34):

A Casa do Professor tornou-se um local e formação docente, um espaço onde coordenadores, professores e até gestores escolares utilizavam e utilizam para sua profissionalização. Nesse contexto de profissionalização que surgem as primeiras reivindicações dos docentes de Ipixuna quanto a remuneração dos momentos destinados às formações, ou seja, a HTP, já que os professores destinavam fora do seu horário de trabalho de três a três horas e meia semanalmente para discutir planejamento de aulas, metodologias e estratégias de ensino.

Foi apenas no ano de 2009 com a Lei nº239/2009, que os professores de Ipixuna conseguiram garantir parte da jornada remunerada e utilizar o termo hora de trabalho pedagógico, inclusive os professores do campo e das regiões ribeirinhas, que tiveram assegurados a remuneração para a formação continuada. Com essa regulamentação, ampliou-se o número de coordenador pedagógico nas escolas e as reuniões de formação deslocaram-se da Casa do professor, pois seu espaço tornou-se insuficiente para o próprio contexto escolar, transformando a escola um espaço privilegiado para discussão da gestão pedagógica. Porém a casa do professor continua aberta para usar acervos, reunir grupos menores.

Com o deslocamento das reuniões de formações para as escolas, estas passam a ser entendidas como lócus de formação continuada, possibilitando assim aos docentes perceber a escola enquanto laboratório de novos conhecimentos.

A formação no interior da escola é um campo propício, pois são recheadas de informação e atores: professores, alunos, coordenadores, diretores, enfim, todos os indivíduos que compõem a comunidade escolar e começa a se (re) configurar na comunidade de Ipixuna, esse espaço escolar que agora também vai servir para formação do próprio docente.

Embora os espaços para assegurar as formações não fossem adequados e ainda não são, diga-se de passagem, na maioria delas, os encontros foram acontecendo no contra turno, sempre com a presença dos coordenadores e em alguns momentos com os gestores escolares. Ora as reuniões aconteciam na sala do professor, ora no laboratório de informática ou até mesmo nos pátios das escolas, o que se apresentou como um problema, pois as condições desses espaços também interferem no resultado final dos encontros.

Para as escolas servirem ao propósito de acolhimento ao processo de formação e desenvolvimento da educação, elas precisam estar interligadas e defendendo os mesmos objetivos, com esse ideal a formação do CEDAC implantou em Ipixuna o pensamento em Rede de Ensino, ou seja, a educação só estará bem quando todas as escolas estiverem bem. E os projetos, ações pedagógicas ou culturais, resultados de desempenho escolar começou a ser frequentemente discutidos e orientados também coletivamente.

A ideia de Rede apresenta a necessidade das preocupações dos resultados da educação não ficarem restritas apenas aos professores ou a gestão escolar, mas também compartilhadas entre os gestores públicos, a fim de que sejam garantidas condições de ensino aos profissionais da educação.

Atualmente a HTP é obrigatória para todos os professores e de acordo com a lei nº239/2009, é destinada quatro (04) horas semanais ao HTP para trabalhos individuais e coletivos, no espaço da escola, em horário diverso da regência de classe, pagas no valor da hora aula ao professor.

A Rede Municipal de Ipixuna vem garantindo o horário coletivo para formação contínua do corpo docente nas escolas e também assegura hora para os serviços relacionados na atividade extraclasse, que foi incorporada na carreira do professor e assegura a presença do coordenador pedagógico escolar por ciclo de ensino.

A formação continuada começou a ser vista como uma ferramenta que poderia ajudar o professor a ensinar cada vez melhor e o aluno aprender cada vez mais, pois levaria este profissional a exercitar uma autorreflexão, por conseguinte promovendo subsídios para sua prática pedagógica e, conseqüentemente, para os problemas apresentados pela escola, bem como favorecer o seu crescimento individual e profissional.

Dessas quatro horas semanais três horas devem ser destinadas ao estudo coletivo, porém isso vem sendo ameaçado, principalmente no Ensino Fundamental Anos Finais, pela dificuldade em se organizar os períodos de atendimentos coletivos aos professores devidos ao excesso de carga horária dos docentes, que acabam vinculando-se a várias escolas ou municípios para garantir melhores remunerações.

Tais dificuldades põem em risco a qualidade e a função dessa importante conquista para os professores, pois assim como diz Nóvoa (2002, p.39), “a troca de experiência e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando”.

Esse ciclo do ensino fundamental precisa ter o acompanhamento pedagógico dos professores garantidos, pois é neste ciclo que muitos dos alunos são adolescentes e, portanto vivem uma fase especial, em que existem muitas problemáticas tanto relacionadas ao ensino quanto a questões disciplinares e emocionais.

1.1.3. Formação Continuada no Contexto da hora de Hora Atividade: A Escola como Espaço de Formação Crítica

Ultimamente, mais especificamente a partir da década de 80 e 90 amplas discussões e reformas educacionais têm discutido o tema da formação do docente enquanto elemento essencial a qualidade do ensino. Achados de pesquisas relativo a formação continuada, apresenta os

anos 90 como sendo um marco, devido as várias mudanças no cenário educacional e internacional tendo como destaques a Conferência Mundial de Educação para Todos em 1990, convocada pela Organização das Nações Unidas para Educação-ONU, a ciência, e a Cultura pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância -UNICEF, pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento -PNUDE pelo Banco Mundial e que teve lugar em Jomtien, na Tailândia (Unicef, 1990) que teve como ponto principal satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem de todos, universalizar o acesso à Educação e promover a equidade. Dessa conferência são lançados os quatro pilares da educação.

Para dar resposta ao conjunto das suas missões, a educação deve organizar-se em torno de quatro aprendizagens fundamentais que, ao longo de toda a vida, serão de algum modo, para cada indivíduo, os pilares do conhecimento: aprender a conhecer, isto é, adquirir os instrumentos de compreensão; aprender a fazer, para poder agir sobre o meio envolvente; aprender a viver junto, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas, finalmente aprender a ser, via essencial que integra os três precedentes.

A conferência Mundial de Educação para Todos foi importante no campo educacional, pois nessa reunião os representantes de governo assinaram um termo no qual se comprometiam com o esforço de atender às necessidades básicas de aprendizagem para todos (crianças, jovens e adultos) e com a universalização da educação fundamental.

O Brasil assumindo os compromissos firmados realizou várias reformas, principalmente no campo do ensino fundamental, implicando basicamente em três pontos principais: gestão local, o financiamento por aluno e a avaliação dos resultados escolares. Nesse contexto foi elaborado o Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003) e um dos itens pré-estabelecidos para a oferta do ensino de qualidade era a formação dos professores entre outros.

Este panorama cria uma diversidade de cursos de formação inicial de professor em todo país com Institutos Superiores de Educação que ofereciam alternativas para a formação de professor dentro do prazo definido pelo governo ou através de Educação a Distância – EaD.

Para Rodriguez (2003, p.38), as exigências dos órgãos internacionais criou um “acelerado processo de desarticulação e desmontagem das instituições universitárias, reduzindo seu papel na formação dos professores” que teve efeitos diretamente na formação inicial dos professores e diretamente na qualidade dessa formação, já que as alternativas propostas pelas instituições nem sempre priorizavam as metodologias mais adequadas à formação do docente.

Rodriguez (2003) denuncia que,

(...) se vê agravado com os chamados programas de formação a distância, semipresencial ou de ‘final de semana’, que muitas prefeituras vêm desenvolvendo em parceria com instituições de educação superior públicas e privadas, visando habilitar os professores em serviço que não têm cursos universitários (...). Este complexo quadro no qual o professor é o foco das atenções e dos debates, longe de estar beneficiando a sua profissionalização, está comprometendo o seu futuro profissional. Nesta última década se tem falado, pensado e debatido, como nunca na história da educação, a questão da formação dos professores. Porém, também como nunca estamos vivenciando as mais variadas formas de formação, sendo que muitas delas só fragilizam e comprometem negativamente esta qualificação docente, travestindo a valorização do magistério numa desqualificação docente. (Rodriguez ,2003, p.49)

Muitos professores conseguiram sua tão sonhada formação, mas ao chegar à escola, no exercício da profissão se deparou com a realidade não trabalhada na Instituição ou na universidade e se sentiu sozinho, perdido. Zeichner (1993) advoga que os cursos de formação inicial têm desenvolvido um currículo com conteúdos e atividades de estágios distantes da realidade escolar, pouco contribuindo para construir uma nova identidade profissional docente, a do professor reflexivo e comprometido com as mudanças sociais.

Gatti (2011, p.25), reforça tal concepção quando diz que...

Cada vez mais, os professores trabalham em uma situação em que a distância entre a idealização da profissão e a realidade de trabalho , tende a aumentar em razão da complexidade e da multiplicidade de tarefas que são chamados a cumprir nas escolas.(Gatti ,2011, p.25),

Nos anos 2000 a Educação nacional incrementou a política nacional de avaliação, segundo Gatti (2011,p.40), “certamente decorrem repercussões nos currículos, na formação docente e na própria avaliação do desempenho dos professores, sobretudo em função dos resultados de rendimento dos alunos”. Os diagnósticos e avaliações para medir a qualidade do ensino criaram mecanismos de medição utilizados até hoje.

Em 2005, o MEC criou a Prova Brasil, uma avaliação censitária do rendimento dos alunos, que é aplicada simultaneamente, por meio da adesão das redes de ensino. Em 2007 cria-se o Índice de Desenvolvimento da Educação básica-IDEB, um indicador utilizado para

medir a qualidade do ensino de cada escola e de cada rede escolar, calculando com base no rendimento dos alunos, por exemplo, auferido por testes de larga escala e em taxas de aprovação. Para que o IDEB de uma escola cresça “é preciso que o conjunto de alunos adquira aprendizagens significativas, frequente as aulas assiduamente e não repita de ano”(Gatti,2011, p.40).

O IDEB do Brasil conforme os últimos resultados, no ano de 2015 alcançou a nota de 5,3 nos anos iniciais e 3,9 nos anos finais e ainda apresenta um desafio às redes de ensino, exigindo o cumprimento das metas criadas para cada rede escolar para conseguirem alcançar as metas projetadas.

Como poderemos ver na tabela e no gráfico a seguir o IDEB tem metas pré-estabelecidas até o ano de 2021 calculado em 6,0. As metas criadas e os prazos estabelecidos levaram os municípios e as escolas a uma corrida em busca dos cumprimentos e alcances das metas, o que par Gatti (2011, p.40), “O IDEB, coloca desse modo, um desafio às redes aquilo que a prova mede”.

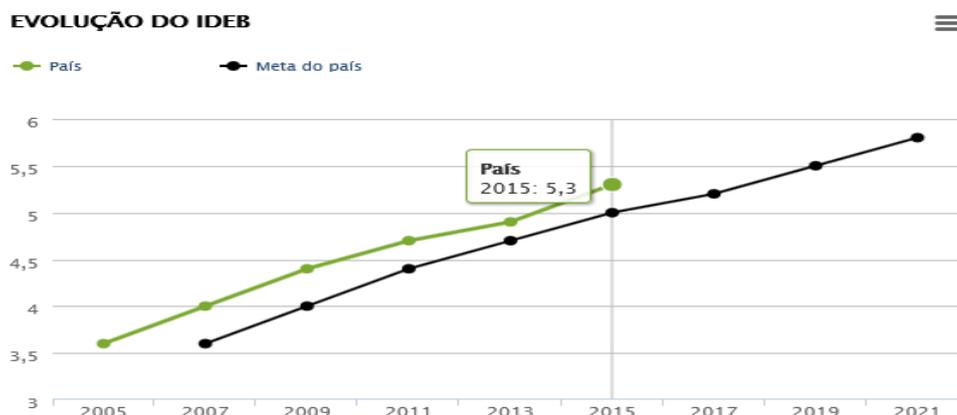
Vejamos a tabela e o gráfico que representam os dados observados e projetados para o IDEB Brasileiro.

Quadro 3: IDEB Nacional

	IDEB OBSERVADO						METAS					
	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2007	2009	2011	2013	2015	2021
TOTAL	3.8	4.2	4.6	5.0	5.2	5.5	3.9	4.2	4.6	4.9	5.2	6.0
	DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA											
ESTADUAL	3.3	3.6	3.8	3.9	4.0	4.2	3.3	3.5	3.8	4.2	4.5	5.3
MUNICIPAL	3.1	3.4	3.6	3.8	3.8	4.1	3.1	3.3	3.5	3.9	4.3	5.1
PRIVADA	5.8	5.8	5.9	6.0	5.9	6.1	5.8	6.0	6.2	6.5	6.8	7.3
PÚBLICA	3.6	4.0	4.4	4.7	4.9	5.3	3.6	4.0	4.4	4.7	5.0	5.8

Fonte: Inep (2017)

No gráfico a seguir podemos confirmar as informações contidas na tabela número 2 em relação ao desempenho já alcançado a nível nacional e em relação as metas que se precisa alcançar.

Gráfico 1: Evolução do IDEB

Fonte: Qedu (2016)

Interessante esclarecer que tais metas estabelecidas criadas no cenário brasileiro baseia-se em padrões de desempenhos de outros países, diga-se de passagem, mais desenvolvidos que o Brasil.

Para Gatti (2011, p.41):

Estados e municípios, diretamente responsáveis pela manutenção e pelo desenvolvimento da educação básica, passam, com isso a ser mais incisamente submetidos a uma forma de obrigação de resultados baseada em indicadores padronizados de rendimento, induzindo a uma progressão orientada por metas quantitativas, com vistas ao alcance de determinado padrão de qualidade.

A preocupação em atingir metas passou a ser a discussão das redes educacionais de municípios e estados ao passo que professores ficaram reféns de currículos centrados em resultados com excessivos exercícios de simulados e questões padronizadas, pois “o grande desafio da educação no país a melhoria da qualidade do ensino-tende, portanto, a traduzir-se fundamentalmente no seu equacionamento em termos da capacidade de alcançar um bom resultado na pontuação do ideb” (Gatti, 2011, p.41).

Os resultados obtidos e os resultados esperados são atribuídos, em grande parte, aos professores, espera-se dos docentes que atuem como agentes responsáveis e se incumbam de promover as mudanças esperadas na qualidade do ensino ao passo que os professores reclamem a falta de condições de esclarecimentos que envolva toda a mudança no currículo para que a qualidade de ensino aconteça.

Os estudos de Gatti (2011, p.43), mostram que:

Nos balanços realizados sobre os estudos referentes às políticas de ciclo no país, a questão que sempre vem a tona é que a infraestrutura que deveria acompanhar a proposta, na opinião dos próprios docentes, nunca chegou a conferir o suporte necessário ao trabalho que eles deveriam realizar.

A mesma autora continua dizendo que “o que fica evidente é que não há uma pedagogia que dê conta satisfatoriamente das novas demandas da escolarização, da democratização do acesso ao conhecimento, dos processos de inclusão” (Gatti, 2011, p.43).

Concomitante a todos esse acontecimentos no campo educacional as formações de professores passam a reforçar sobre os saberes da docência e sobre as competências do bom professor. Gatti (2011) diz que no período de 1980 e 1990 as formações de professores começaram a focar os currículos nos saberes do professor, nos saberes das experiências e no professor pesquisador de sua própria prática.

No Brasil, sobretudo a partir da década de 1990, as pesquisas educacionais passam a olhar a sala como lócus de observação científica. Tardif (2012) trata sobre isso e diz que:

A pesquisa educacional passou a vislumbrar, na sala de aula, um espaço rico em possibilidades de investigação. Cada vez mais os pesquisadores têm entrando nas instituições de ensino para observar e analisar as atividades cotidianas dos trabalhadores do ensino (Tardif, 2012, p.112).

Partindo desse contexto as discussões giram sobre os paradigmas e pressupostos que possam subsidiar a prática pedagógica do professor a fim de melhorar a qualidade de ensino. O professor fica no centro das preocupações e concomitantemente alvo das políticas governamentais.

De acordo com Tardif (2012, p.112), “exige-se cada vez mais que os professores se tornem profissionais da pedagogia capazes de lidar com os inúmeros desafios suscitado pela escolarização de massa em todos os níveis do sistema de ensino”.

Diante o exposto várias ações passam a ser desenvolvidas com o objetivo de qualificar o ensino público e gratuito a partir da década de 90, tais como, formar os docentes por diversos meios, aumentar a escolarização do professor para o nível superior e desenvolver programas para a formação continuada.

A partir de 1998 o Ministério da Educação – MEC buscou encontrar formas eficazes para a formação continuada dos professores quanto aos Parâmetros Curriculares em Nacionais (PCNs,) sendo após ampla discussão encontrada um modelo considerado adequado, a forma-

ção baseada em competências. O principal objetivo dessa proposta era incentivar a apropriação coletiva do conhecimento pedagógico, aperfeiçoando a formação do professor em particular e o coletivo docente em geral, para que ambos pudessem oferecer uma educação qualificada.

No documento Referências para Formação de Professores (Brasil, 1999, pp.18-19), há propostas direcionadas aos sistemas de formação, nos quais se articulem os processos de formação inicial e continuada e sugere que a formação de professores se oriente pelos seguintes pressupostos:

- 1- O professor exerce uma atividade profissional de natureza pública que tem dimensão coletiva e pessoal implicando simultaneamente autonomia e responsabilidade.
- 2- O desenvolvimento profissional permanente é necessidade intrínseca a sua atuação é, por isso, um direito de todos os professores.
- 3- A atuação do professor tem como dimensão principal a docência, mas não se restringe a ela: inclui também a participação no projeto educativo e curricular da escola, a produção do conhecimento pedagógico e a participação na comunidade educacional. Portanto, todas essas atividades devem fazer parte de sua formação.
- 4- O trabalho do professor visa o desenvolvimento dos alunos como pessoas, nas suas múltiplas capacidades, e não apenas a transmissão de conhecimentos. Isso implica uma atuação profissional não meramente técnica, mas também intelectual e pública.
- 5- O necessário compromisso com o sucesso das aprendizagens de todos os alunos na creche e nas escolas de educação infantil e do ensino fundamental exige que o professor considere suas diferenças culturais, sociais e pessoais e que, sob hipótese alguma, as reafirme como causa de desigualdades e exclusão.
- 6- O desenvolvimento de competências profissionais, exige metodologias pautadas na articulação teoria prática, na resolução de situações – problema e na reflexão sobre a atuação profissional.
- 7- A organização e o funcionamento das instituições de formação de professores são elementos essenciais para o desenvolvimento da cultura profissional que se pretende afirmar.

8- Os estabelecimentos de relações cada vez mais estreitam entre as instituições de formação profissional e as redes de escola dos sistemas de ensino é condição para um processo de formação de professores referenciado na prática real.

9- Os projetos de desenvolvimento profissional só terão eficácia se estiverem vinculados à condição de trabalho, avaliação, carreira e salário (Brasil, 1999, pp.18-19).

As sugestões acima relacionadas motivam novos olhares pra a dimensão e natureza da atuação profissional do professor e, conseqüentemente, para os requisitos da formação no contexto atual.

A oferta de educação continuada intensificou-se nas últimas décadas apoiando-se em duas estratégias a universalização do ensino e a necessidade do quadro de professores. Surge nesse cenário a formação continuada como caráter compensatório, devendo preencher a lacuna da formação inicial. Assim no final da década de 90 alguns programas de formação de professores foram criados, conforme informa (Gatti, 2008) destacando-se: O programa de Capacitação de Professores (PROCAP), realizado em Minas Gerais; o Programa de Educação Continuada (PEC), oferecido inicialmente pela Secretaria Estadual de Educação de São Paulo e, posteriormente, oferecido às redes municipais paulistas (PEC-Municípios); o Programa de Formação de Professores em Exercício (PROFORMAÇÃO), desenvolvido pelo MEC para formar os professores leigos das regiões Centro-Oeste, Norte e Nordeste; o Projeto Veredas, resultante da parceria entre o governo de Minas Gerais e instituições de ensino superior.

No ano de 2004 outra proposta de formação continuada foi colocada em ação: A Rede Nacional de Formação Continuada de Professores de Educação Básica – REDE. A REDE é formada por centros de pesquisa e desenvolvimento da Educação, pelos sistemas de ensino público e conta também com a participação e coordenação da Secretaria de Educação Básica – SEB, do MEC. O principal objetivo era o de articular pesquisa e produção acadêmica à formação dos educadores. Dessa parceria algumas propostas de formação aconteceram através de cursos e produção de múltiplos materiais destinados aos educadores em salas de aula, no ensino fundamental e na educação infantil.

Na visão de Nóvoa (2001) houve, obviamente, avanços enormes na formação dos professores nos últimos anos, mas houve também grandes contradições. E a contradição principal está no fato de que se avançou muito do ponto de vista da reflexão, mas se avançou relativa-

mente pouco das práticas da formação de professores, da criação e da consolidação de dispositivos novos e consistentes de formação de professores. E essa *decalagem* entre o discurso teórico e a prática concreta da formação de professores que se precisa ultrapassar rapidamente. No entanto, também, que se os problemas são os mesmos, se as questões são as mesmas, se o nível de reflexão é o mesmo, a comunidade científica brasileira está ao nível das comunidades científicas ou pedagógicas dos outros países do mundo. Se essas realidades são as mesmas é evidente que há um nível material, um nível de dificuldades materiais nas escolas, de dificuldades materiais relacionadas com os salários dos professores, de dificuldades materiais relacionadas com as condições das instituições de formação de professores que são, provavelmente, mais graves no Brasil do que em outros países.

Tais problemáticas percebidas na área de formação do professor, revela uma fragilidade nas instituições que oferecem a formação do docente no Brasil e a ampliação de ofertas de metodologias de formação continuadas aos professores consolida essa situação ou porque de modo geral, os programas de formação continuada têm sido pensados a partir do olhar e das necessidades dos gestores municipais e/ou estaduais que pode não ser as mesmas necessidades formativas dos professores.

Segundo Nóvoa (2002) a formação continua configura um processo na qual o professor vai construindo sua identidade profissional. É importante que a formação inicial e continuada seja repensada a partir de reflexão crítica, tendo como base o próprio trabalho do professor.

Outro documento importante destaca a formação continuada, o Plano Nacional de Educação (PNE) na sua meta 16 que assegura formar em nível de pós-graduação, 50% dos professores da educação básica, até o último ano da vigência do documento em questão e garantir para todos os profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando, as necessidades, demandas e contextualização do sistema de ensino.

O desafio quanto a esse documento fica mais relacionada a qualidade de formação ofertadas aos municípios. É preciso que as universidades formadoras, que ofertaram as formações, conversem com os municípios e os estados para saberem as necessidades formativas de uma determinada rede de ensino, para que tenha sucesso. O importante não é simplesmente a quantidade de cursos de formação ofertados, mas também a qualidade da oferta.

Neste sentido, torna-se necessário que haja uma resignificação da formação continuada, considerando os saberes e necessidades docentes, bem como o papel dos gestores escola-

res em propiciar espaços de formação no interior da escola. O que se vê é a maioria dos programas de formação continuada desempenhar um caráter mais compensatório do que propriamente de atualização docente.

Segundo Gatti (2008), não existe clareza sobre o que é considerado como formação continuada. Podendo ser entendido desde cursos realizados após a graduação atividades que possibilitem contribuir para o desenvolvimento profissional, como reuniões pedagógicas, participação na gestão escolar, horas de trabalho coletivo na escola, congressos, seminários e cursos de diferentes formatos oferecidos pelas secretarias da educação ou outras instituições presenciais ou à distância.

A formação continuada do professor pode ser considerada um tema complexo, pois pode ser entendido através de diferentes enfoques e concepções. Historicamente vemos que o modelo clássico ainda é predominante como proposta ou política de formação contínua, os seminários, as especializações a distância ou presenciais, mas atualmente percebem-se novos paradigmas no âmbito da formação continuada como prática de valorização da profissionalização do professor e do saber de sala acumulado.

É importante ressaltar que a formação continuada não substitui a formação inicial do professor. A formação inicial é a porta de entrada na profissão. A formação inicial é fundamental para tornar-se professor, mas a formação continuada é que irá dar base e subsídio para a sua vida profissional. Porém a crescente oferta de formação continuada revela a fragilidade da qualidade de ensino ofertado nos cursos de licenciaturas, nesse sentido, a Formação Contínua decorre da necessidade de suprir as lacunas deixadas pela formação inicial, que repercutem fortemente no trabalho docente.

Atualmente devido a esse “boom” da formação continuada há as mais variadas ofertas de formação no dia a dia do professor tendo instalado um mercado forte de ofertas de cursos das mais diversas formas e metodologias, a distância, presencial, semipresencial entre outros, porém, trabalharemos aqui a formação continuada numa perspectiva interativo e reflexiva, considerando o desenvolvimento da autonomia do professor, a reflexão de sua prática e a criação de novos saberes ao seu saber pedagógico, que ocorre no seu local de trabalho. A expectativa da vertente que defende a formação continuada na escola é de que o clima de cooperação do trabalho em equipe, os momentos de discussão do grupo de professores possa favorecer a consciência crítica relacionada aos aspectos relacionados ao trabalho docente e incentivar a organização de uma didática mais elaborada e consciente e, sobretudo bem organizada.

A formação em qualquer escola deveria seguir um conjunto de passos, segundo alguns especialistas no assunto, como, por exemplo, estar atrelado ao projeto político pedagógico que deve ter sido organizado e implementado pelos próprios profissionais da escola; ser planejado coletivamente pelos educadores da escola, liderados pelos seus gestores; prever espaços e tempos para que os processos formativos a serem desencadeados possibilitem a participação de todos, a reflexão sobre os fundamentos necessários a docência e a relação desses fundamentos necessários a docência e a relação desses fundamentos com a experiência docente de cada profissional; garantir que o compromisso, seja dos gestores, seja dos educadores da escola, esteja voltado para o alcance dos objetivos pedagógicos e do desenvolvimento profissional, além do aprimoramento da prática pedagógica dos professores; possibilitar processos avaliativos contínuos para que as necessidades emergentes da escola e do próprio processo formativo possam ser incluídas.

Domingues (2014, p.66), explica que:

A expressão formação continuada será tomada como um *continuum* formativo que tem sua origem na formação inicial, compreendendo um processo que acompanha toda a vida do educador. A formação contínua centrada na escola constitui-se numa modalidade de formação continuada que visa nesse *continuum*, ao desenvolvimento profissional, teórico e prático do educador no próprio contexto de trabalho (Domingues, 2014, p.66).

É uma mudança de concepção de educação, da relação escola e sociedade e da relação do professor com a formação. A palavra contínua dá a ideia do movimento de permanência e nessa vertente a escola é um lócus de referência e pede uma nova forma de entender a formação continuada dentro das possibilidades de se refletir sobre a prática de identificar os trabalhos buscando solucionar tais problemas. O principal objetivo dessa metodologia de formação é transformar a escola numa “comunidade de aprendizagens”.

A escola, enquanto uma instituição social, cuja principal função é a disseminar o conhecimento historicamente acumulado pela humanidade, deve ser também um espaço de mediação a partir do conhecimento humano com o objetivo de emancipação e logo de transformação social, possível apenas quando pensada coletivamente. Portanto é pertinente esclarecer na comunidade interescolar e extraescolar qual o papel político e pedagógico daquela determinada unidade de ensino, assim como definir também seu papel pedagógico e esclarecer suas práticas pedagógicas, as intencionalidades, as crenças que movimentam aquele espaço. É

preciso transparência do compromisso político e pedagógica da escola com o processo de ensino e aprendizagem dos alunos que compõem seu quadro discente.

Posto isto, entende-se que as ações pedagógicas dos professores, são intencionais, conscientes e objetivas e geralmente seguem reflexos da postura da própria escola. Daí a necessidade de se investir numa formação continuada e em serviço que favoreça e estimule a reflexão e a articulação entre professor- aluno-escola.

Para que o professor realize um bom trabalho docente é necessário que ele se aproprie dos avanços das ciências, das tecnologias e das teorias educacionais e pedagógicas, por isso a formação continuada se faz essencial no desempenho profissional diário do professor, para que este possa avançar de uma prática puramente mecânica e repetitiva e desenvolva uma prática mais crítica e reflexiva, conectadas com sonhos e esperanças.

A formação na escola, muito mais do que os benefícios individuais deve favorecer a mudança do clima escolar, na sua organização e no melhoramento das relações que ocorrem nesse espaço. A ideia do fortalecimento do coletivo da escola pauta-se pelo ideal de que quando o grupo sabe o que se espera da escola e do que precisa ser feito para conseguir chegar lá, fica mais fácil consolidar as ações necessárias.

No pensamento de Nóvoa (2001) durante muito tempo, quando se falava em formação de professores, falávamos essencialmente da formação inicial do professor. Essa era a referência principal: preparavam-se os professores que, depois, iam durante 30, 40 anos exercer essa profissão. Hoje em dia, é impensável imaginar esta situação. Isto é, a formação de professores é algo, que se estabelece num *continuum*. Que começa nas escolas de formação inicial, que continua nos primeiros anos de exercício profissional. Os primeiros anos do professor, são absolutamente decisivos para o futuro de cada um dos professores e para a sua integração harmoniosa na profissão – continuam ao longo de toda a vida profissional, através de práticas de formação continuada. Estas práticas de formação continuada devem ter como polo de referência as escolas. São as escolas e os professores organizados nas suas escolas que podem decidir quais são os melhores meios, os melhores métodos e as melhores formas de assegurar esta formação continuada.

Os ideais que estão embutidos no contexto de formação continuada apresenta este como um momento de (re) pensar a prática pedagógica os saberes didáticos, os objetivos de ensino e todo o contexto educacional e social que reflete no dia a dia da sala de aula para que se construa uma escola atrativa para alunos e professores e comprometida com a qualidade das

aprendizagens que nela acontece, com acesso para todos e uma escola madura consciente de sua importância e capaz de dialogar com todos os agentes responsáveis pela educação.

Assegura que a formação do professor é, portanto, uma ação contínua e progressiva, envolvendo várias instâncias e atribuindo uma valorização significativa para a prática pedagógica e uma experiência como componente constitutivo da formação (Lira, 2016, p.40).

Dentro dessa concepção o programa de formação continuada deve ir desde a discussão em sala de aula até os assuntos mais macros, mais abrangentes que envolvam teorias, sistemas educacionais bem como discussão das questões sociais, econômicas e políticas que envolvem o mundo globalizado e assim conseguir promover a integração da instituição às mudanças que perpassam a sociedade e conseguindo colocar a escola em compasso com as mudanças de paradigmas. Deve-se salientar que nesse paradigma de formação contínua, acredita-se que o desenvolvimento profissional busca aprimorar os conhecimentos e a atividade dos professores para ampliar os horizontes dos alunos.

Corroborando as ideias de Garcia (2015), defende-se a concepção de que o professor já tem o saber teórico necessitando apenas de atualizá-lo frente a rapidez que as informações correm na atualidade.

A professora no exercício da prática docente é portadora de uma teoria adquirida em seu curso de formação inicial, teoria atualizada a cada dia, em sua relação com as crianças na sala de aula e com suas colegas professoras nas reuniões pedagógicas, nas experiências que vive dentro e fora da escola, nas leituras que faz nos cursos que participa nas reflexões que produz (Garcia, 2015, p.17).

A cerca da valorização do que o professor já traz enquanto bagagem percebe-se nesse contexto a ampliação dessa valorização. Os saberes da experiência se completam com o trabalho cotidiano, por isso, a formação deve fundamentar-se numa reflexão na prática e sobre a prática. Deve ser um exercício constante especialmente nesses tempos de velocidade de informação e de aquisição de conhecimento. Poder estar sempre criando momento de aprendizagens durante todo seu percurso profissional, pois uma boa formação continuada de professores acontece quando as lacunas teóricas e metodológicas da graduação são diminuídas e quando as dificuldades de ensino são amplamente debatidas e acompanhadas.

Para Nóvoa (2002), a formação continuada pode desempenhar um papel decisivo no processo de uma nova profissionalização docente se trabalhada na perspectiva dos saberes e

valores e este, destaca dois grandes grupos de modelos de formação contínua de professores, os estruturantes e os construtivistas.

Conforme os dois modelos defendidos por Nóvoa (2002), o modelo denominado estruturante desenvolve-se a partir de uma lógica de racionalidade científica e técnica aplicada aos grupos de professores, e o modelo construtivista organiza-se partindo da reflexão contextualizada para a montagem da proposta formativa e de uma regulação constante das práticas e processos de trabalho. O modelo construtivista está relacionado a reflexão da prática e aprimoramento da mesma.

Castro (2011, p.04) assegura que:

Na medida em que a formação se articula com os demais aspectos da atuação dos professores – contexto social de atuação, ética, condições de trabalho, carreira, salário, jornada, avaliação profissional –, permite considerar a docência como uma profissão dinâmica, em constante desenvolvimento, propiciando a gestação de uma nova cultura profissional. Porém, se essa articulação não ocorre, as novas possibilidades formativas, pensadas para responder ao dinâmico processo de mudanças sociais e educacionais, acabarão apenas por adicionar mais atribuições à sobrecarga que lhes é imposta na atualidade.

Pensar a formação a partir dessa articulação é criar uma concepção de diálogos inter-relacionados que interferem diretamente na profissão do professor e contribuem para o seu amadurecimento formativo. Deve antes de tudo se configurar para o professor como um momento do diálogo das competências da sua profissão, ser um momento de introspecção e reconhecimento do seu papel de formador na vida dos alunos e da comunidade escolar. Podemos atentar para a necessidade de se construir momentos de formação continuada realmente significativos para a classe docente.

Parolin (2009, p. 25), falando sobre formação contribui dizendo que;

Formação continuada não deve ser realizada para cansar o professor, para aumentar pontos para promoção em sua carreira, mas para instrumentalizar a prática, para promover o pensamento e a melhora da ação educativa, aquela que acontece no cotidiano.

Por isso atualmente é defendido a concepção de que o espaço privilegiado para a formação continuada é o próprio ambiente escolar, por se acreditar que a escola propicia pensar

sobre o que se faz e para que se faz, ou escola é o espaço onde acontece a ação e deve acontecer também a reflexão.

Segundo Candau (2007), o caminho mais propício para uma boa formação continuada segue três teses: a escola como lócus de formação continuada, a valorização do saber docente e o ciclo de vida dos professores.

Sobre a escola ser um lócus de formação, Candau (2007, p.57) afirma:

Neste sentido, considerar a escola como lócus de formação continuada passa a ser uma afirmação fundamental na busca de superar o modelo clássico de formação continuada e construir uma nova perspectiva na área de formação continuada de professores. Mas este objetivo não se alcança de uma maneira espontânea, não é o simples fato de estar na escola e de desenvolver uma prática escolar concreta que garante a presença das condições mobilizadoras de um processo formativo. Uma prática repetitiva, uma prática mecânica não favorece esse processo. Para que ele se dê, é importante que essa prática seja uma prática reflexiva, uma prática capaz de identificar os problemas, de resolvê-los, e cada vez as pesquisas são mais confluentes, que seja uma prática coletiva, uma prática construída conjuntamente por grupos de professores ou por todo o corpo docente de uma determinada instituição escolar.

Nesse caso podemos julgar que o processo de formação é mais que um espaço conceitual, mas resultado de um conjunto de atitudes que mobilizam e executam as propostas reflexivas coletivamente na escola. Cada sujeito nesse processo é importante, pois cada um deverá ter compromissos com a resolução de problemas e com a qualidade de educação.

Para Nóvoa (2002, p.57), “a formação do professor não se constrói a partir de cursos, de conhecimento ou de técnica, mas sim através do trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas.”. É como o ditado popular que diz que se aprende escrever escrevendo em outras palavras o professor aprende ser bom professor quando atua e reflete sobre a atuação e atua novamente. A hora atividade transforma-se nesse espaço de troca de experiências exitosas ou não, de diálogo sobre as práticas e de convivência com outros modos de ensino.

A hora atividade nas escolas se configura como momento de formação, pois são nos encontros semanais dos professores com os coordenadores que acontece a reunião coletiva, a discussão dos problemas surgidos e o enfrentamento destes e a discussão do saber fazer cotidiano da escola. Através dos estudos textuais, das reflexões de suas práticas pedagógicas, das

avaliações de suas posturas, o professor individualmente ou coletivamente, através de grupos de estudos, realizado na hora atividade, passam a ter a oportunidade de (re)organizar sua prática docente a partir do exercício da ação-reflexão-ação.

A formação contínua deve estar articulada com o desempenho profissional dos professores, tomando as escolas como lugares de referência... O diálogo entre o professor é fundamental para consolidar os saberes emergentes da prática profissional (Nóvoa, 2002, p.63).

De acordo com as leituras realizadas sobre a formação no horário de trabalho pedagógico, percebe-se que a principal intenção é de que nesse momento ou espaço os docentes possam recriar, organizar e transformar suas ações a fim de instrumentalizá-los para viver melhor sua profissão.

Outro ponto a destacar é o reconhecimento que o professor tem conhecimento acumulado tanto prático quanto teórico e que é capaz de potencializar sua própria prática a partir do momento que este analisa suas atividades. Neste interim, construir e reconstruir alternativas metodológicas que alcancem a aprendizagem do aluno se torna comum. O professor comprometido com a aprendizagem de seu aluno não se cansa de rever e reler sua prática de solicitar ajuda e de fazer novas descobertas que o ajude a ser um “bom professor”.

Par Domingues (2014), alguns aspectos da formação que acontece na escola devem ser considerados, pois.

A formação que acontece na escola tem como característica a valorização dos conhecimentos produzidos pelos professores na prática pedagógica diária e a interação entre os professores e o coordenador pedagógico. Isso não significa valorar todas as práticas docentes na escola, mas construir uma reflexão crítica sobre elas, de modo que os professores desvelem as teorias por trás de seus saberes e seus fazeres. (Domingues, 2014, p.147),

Lira apud Nóvoa (2016, p.41), diz que o professor precisa entender sua identidade profissional e isto é primordial para a sua profissionalização e reconhecimento. Para isso três dimensões devem ser bem valorizadas.

(...) três dimensões são fundamentais: o desenvolvimento pessoal, que se refere ao aos processos de construção de vida do professor, o desenvolvimento profissional, que diz respeito ao aos aspectos da profissionalização docente e o desenvolvimento institucional, que se refere aos investimentos da instituição para

obtenção de seus objetivos educacionais, como por exemplo, a formação continuada.

A escola é um lugar de formação e transformação, ali se formam os alunos, professores, coordenadores, gestores enfim toda equipe que faz a educação daquele ambiente. A transformação dá-se mediatizada pelas mudanças sociais e globais que refletem diretamente no ambiente escolar e por isso a escola também sofre alterações em sua funcionalidade e as visões e filosofias que norteiam os trabalhos neste ambiente são postos em evidência em discussão.

A escola frente a tantos cenários que se instalam rapidamente em nossas vidas é chamada a melhorar a se modernizar e o professor como ator nesse processo é chamado a ter uma nova postura no modo de atuar em sala de sala. Ensinar nessa escola vem se tornando mais complexo à medida que as questões sociais, de gêneros, étnicas e outras dimensões que vem com os alunos e os professores, por isso a gestão escolar torna-se cada vez mais cobrada com essa demanda que cresce.

Para Noronha (2012, pp.12-13):

Nas escolas públicas, hoje, embora muito se fale no trabalho coletivo e na valorização do trabalho do professor, há uma tendência a se reproduzir o mesmo modelo, no qual cada professor é considerado como uma das peças do processo. Assim, ele não pode inserir-se plenamente no processo, participando da definição das políticas, com condições de tempo, espaço e estrutura para interagir com seus pares e apropriar-se de seu próprio trabalho para realizar integralmente sua função social, que não é apenas a de transmitir o saber historicamente acumulado, mas, também produzir novos conhecimentos e formar sujeitos conscientes, capazes de atuar de forma plena na sociedade.

Frente a complexidade moderna das mudanças sociais que se refletem nas escolas a fragilidade desses espaços são expostos revelando a necessidade de haver questionamentos mais aprofundados sobre os responsáveis pela resposta formativa que a escola oferece a sociedade e é o professor que faz acontecer as mudanças com sua prática lá na sala de aula, por isso as ações de formação nesse contexto é essencial e a parceria entre quem faz a educação nesses espaços.

Noronha (2012, p.13), diz que:

Os espaços de trabalho pedagógico coletivo e outros espaços coletivos de interação do professor com seus pares e com os demais segmentos da comunidade escolar são fundamentais e devem ser contemplados em sua jornada de trabalho, pois são atividades inerentes à sua função como profissional da educação.

A fala de Noronha reforça a necessidade das escolas desenvolverem uma gestão em que os professores, assim como todos os outros envolvidos no processo educativo da escola, possam ter direito a voz e possam ser ouvidos. A coletividade é um elemento crucial no cotidiano da escola para que ela se torne excelência em ensino.

A escola enquanto contexto de formação deveria planejar as atividades de acordo com suas necessidades e de seus profissionais. Assim algumas possibilidades podem ser descritas aqui, como por exemplo, Estudos ou seminários sobre temas que a escola esteja necessitando, indisciplina, mudança curricular nacional, piso nacional de professor, entre outros assuntos importantes na escola; Análise e elaboração do projeto Pedagógico da escola; Estudos de experiências exitosas na área educacional; Oficinas pedagógicas; Cursos de capacitações em parcerias com instituições educacionais; ou Secretarias de Educação.

As escolas podem gerir várias oportunidades de formação para sua equipe profissional, desde o campo motivacional até o campo afetivo, caso necessitem. Podem alcançar seus profissionais e também a comunidade escolar, bem como, os pais de alunos, os próprios alunos e colaboradores e conselheiros escolares. O que precisa é que a escola se sinta responsável por essa formação e se empenhe em promover tais ações dentro de seus projetos políticos pedagógicos e nos cronogramas de ações.

Neste sentido, a valorização dos profissionais da educação, com programa de formação continuada, critérios de acesso, permanência, remuneração compatível com a jornada de trabalho definida no projeto político-pedagógico é uma das condições para uma escola com qualidade social e deve se concretizar em cada um dos sistemas de ensino, como parte do esforço que faz o nosso país para universalizar o acesso à educação e para garantir a permanência dos estudantes na escola, assegurando a qualidade em todos os seus níveis e modalidades (Noronha, 2012, p.14).

Nessa realidade escolar complexa é preciso maior atenção e reflexão sobre os acontecimentos nas salas de aulas, na escola, e essas descobertas frente às indagações em aprendizagens, em formação para o professor. Uma forma das escolas cumprirem seu papel de lócus de

formação é tornar a prática alvo de observação no cotidiano, prestando atenções nela, avaliando, discutindo ou solucionando situações problemas interessantes. Lira (2016), destaca que as diferenças comuns no ambiente escolar se tornam propício para a aprendizagem do professor, pois;

Convivem nos ambientes educacionais profissionais de diferentes estágios de formação, constituindo uma comunidade heterogênea dentro da própria escola. A gestão para a efetiva formação contínua deve, portanto, considerar além dos desafios inerentes a essa tarefa, a diversidade dos educadores e suas distintas necessidades. Tal diversidade só enriquece as escolas, fazendo com que as variadas experiências e pontos de vista circulem, ponham-se em confronto, para a construção de novos saberes (Lira, 2016, pp.97-98).

Um desafio para os momentos de formação para equipe formadora é transformar os acontecimentos do cotidiano em situações enriquecedoras de aprendizagem. Momentos esses que acontecem quase que exclusivamente durante o desenvolvimento das horas atividades nas escolas.

Para Candau (1997, p.57):

A escola como um locus de formação continuada passa a ser uma afirmação fundamental na busca de superar o modelo clássico de formação continuada e construir uma nova perspectiva na área de formação continuada de professores. Mas este objetivo não se alcança de uma maneira espontânea, não é o simples fato de estar na escola e de desenvolver uma prática escolar concreta que garante a presença das condições mobilizadoras de um processo formativo.

Esta concepção de formação defende a participação e colaboração de professores, gestores administrativos e pedagógicos para a efetiva criação de uma educação igualitária e eficiente, partindo do pressuposto que a escola é um espaço de mediação de saberes e, portanto um local de emancipação humana e transformação social.

Domingues (2014, p.71), sobre o desafio da formação continuada no cotidiano escolar destaca que:

A formação continuada do docente na escola, longe de ser apenas um deslocamento do espaço formativo, é, antes de tudo, uma possibilidade de ação com vistas a uma nova concepção de formação contínua do docente, produto de

uma construção histórica, da complexa dinâmica da escola, objetivada, das relações estabelecidas pelos sujeitos nesse processo e das condições oferecidas.

O momento da formação continuada do professor deve ser vista como o momento ou a condição do próprio sujeito da formação, o professor, de se apropriar ou discutir os saberes e as práticas numa atitude reflexiva que levam a autonomia do mesmo mediado pela reflexão da ação, sobre a ação e para ação da realidade. As reuniões podem ser espaços para que o professor reconheça no outro os seus dilemas e encontre soluções, estratégias e, também, novos conhecimentos. Não devemos pensar naquelas reuniões meramente informativas, nas quais o coordenador repassa os informes do semestre, as principais deliberações e repreende condutas dos professores e alunos. E esses encontros devem ser também momentos para o professor compartilhar o sentimento de solidão que as vezes é comum ao docente na sua prática no dia a dia da escola.

As condições de trabalhos oferecidas aos professores são importantes para uma boa formação e aplicabilidade dessa formação desenvolvida, mas a postura do professor frente aos objetivos de trabalho que este tem também é essencial para uma boa prática de sala de aula. O exercício da reflexão para uma ação inovadora somente pode acontecer quando o docente se abre a isso, então o professor precisa estar predisposto para que possa realmente a formação possa dar resultados positivos.

Sobre isso Parolin (2009, p.24), escreve que “a formação continuada do professor-educador precisa resultar em saber, mas não apenas em saber acadêmico, pois esse já está produzido, mas em saber da experiência, da vivência das teorias estudadas anteriormente a atuação docente”.

As idéias de Imbérnom (2009, p.35) também tratam a respeito quando assegura que “a formação permanente deve se estender ao terreno das capacidades, habilidades e atitudes e há também de questionar permanentemente os valores e as concepções de cada professor e da equipe coletivamente”.

Com outras palavras, a formação continuada deve constituir-se num processo através do qual o professor vai construir saberes e formas que lhe possibilitam produzir a própria existência nessa profissão. Auxilia o professor a reconhecer os problemas e favorece a possibilidade do diálogo com os diversos segmentos da comunidade escolar. Por isso deve ser bem planejada, executada e refletida. Tais reflexões são essenciais ao grupo de formação, pois ajuda a desenvolver a capacidade de pensar e fazer. Por isso há uma tendência em aprofundar

uma formação na área técnica do fazer. Pois valorizar a reflexão do professor pode ser perigoso para o sistema, que vez ou outra faz acreditar que o ensino necessita apenas de professores bem preparados.

Assim defende-se que a formação não deve discutir apenas questões de práticas pedagógicas, mas também a outros aspectos que constituem a profissionalização do professor, seus pontos de vistas e a visão de mundo, sua relação com a tecnologia e a complexidade do conceito de escola na atualidade, precisam ser pontos importantes para uma boa formação, pois também refletem no fazer do professor.

Domingues (2014), a respeito do papel do professor no contexto de formação salienta que;

A formação desenvolvida no espaço escolar corrobora a ideia de que os professores são capazes de decidir coletivamente sobre o que querem aprender para alcançar os conhecimentos e as competências que consideram necessários para o seu desenvolvimento profissional. (Domingues, 2014, p.71)

Nesses encontros coletivos os professores também tem a oportunidade de discutir os avanços nas condições de trabalhos dos professores no Brasil e na valorização do professor que ainda precisa ser melhorada.

No relatório final do estudo sobre a formação continuada de professores: Uma análise das modalidades e das práticas em Estados e Municípios Brasileiros (2011), realizado a pedido da Fundação Victor Civita pelo instituto Carlos Chagas, destaca-se algumas divergências acerca dos objetivos da formação continuada nas leituras já realizadas, apresentadas aqui por (Gatti, 2011), tais como;

A formação continuada deve emanar das necessidades sentidas pelos professores focando as ações nas situações cotidianas vivenciadas com os alunos. Já outro ponto de vista diz que centrar tanta atenção no docente pode levar ao fracasso sistêmico, que trata da organização da escola como um todo. A formação continuada deve partir dos próprios professores, em contraposição alguns autores defendem que os projetos de formação continuada não podem ser elaborados nem pelos professores nem pelas escolas, pois estão intrinsecamente interligados com o cotidiano e acontecimentos da escola não conseguindo estes distanciar-se o suficiente para objetivar as ações.

A formação continuada quanto a abordagem deve ser a de que as mudanças correm de forma lenta e gradual, por isso não se deve ter e nem submeter os professores a expectativas elevadas pois pode causar paralisação. Já outros autores acreditem que a formação deve causar mudanças rápidas e drásticas por parte dos docentes. Os autores dizem que a falta dessa exigência pode causar a falta de motivação e dedicação necessária que as mudanças educacionais exigem. (Gatti, 2011, pp. 14-15)

Ainda segundo o mesmo relatório as divergências sobre a formação continuada existem devido a duas correntes ou grupos de autores, uns que centralizam a atenção no professor como centro da formação e outros que defendem o desenvolvimento de todas as equipes pedagógicas.

A literatura mostra que ainda há confusões de conceitos e vertentes sobre da formação continuada de professores, de acordo com estudo mais minucioso e bibliográfico que sugere a classificação em dois grupos principais um que centra atenção no professor e outra que centra atenção nas equipes pedagógicas (direção, coordenação, corpo docente) das escolas.

Segundo os estudos, o grupo que trabalha com a abordagem da formação centrados na figura do professor, tem como principal defensor Hargreaves (1995), e consideram que a formação continuada é essencial para o desenvolvimento de cada profissional e para o aperfeiçoamento de cada um. Defende que a formação deve favorecer as questões éticas da profissão e o entendimento da importância das ações docentes em sala de aula. Para ele o eixo norteador dos trabalhos deve pautar-se pelas reflexões do por que e para quem os professores ensinam e trazem outros aspectos além da técnica, que devem ser priorizados na formação, como a ética, política e os aspectos emocionais.

Neste grupo a formação continuada é vista como meio de suprir o déficit da formação inicial e centra-se, sobretudo, nas características que faltam aos docentes e constitui, justamente por isso, o que se pode denominar de “abordagem do déficit”. Nesta concepção os conteúdos disciplinares, as teorias relacionadas ao processo de ensino e aprendizagem, as avaliações de rendimento dos alunos e a prática de sala de aula, são pontos importantíssimos para a formação do professor, que são vistos como objetos de formação.

Outro ponto de destaque no grupo que trabalha com a abordagem da formação centrados na figura do professor é o de formação pautada pelo ciclo de vida profissional. Essa abordagem de formação continuada aposta na ideia de que conhecer os estágios que compõem a

carreira docente permite identificar as necessidades e carências que os professores vivem. Ciente delas, a questão é, portanto, delinear formas personalizadas de apoio, capazes de auxiliar os docentes a enfrentarem melhor as etapas da vida profissional.

Já os defensores da formação continuada que se centram no desenvolvimento das equipes escolares e das escolas apoiam-se no papel no coordenador pedagógico e na formação centrada na equipe escolar, no coletivo. De acordo com os estudos deste grupo, no Brasil, os coordenadores acabam tendo suas ações direcionadas pelo programa de formação de professores já que a formação contínua do docente tem adotado a figura do coordenador como formador nas políticas públicas de formação o que pode representar um direcionamento institucional em declínio das reais necessidades detectadas nas escolas.

Outra pesquisa muito interessante realizada também pela fundação Victor Civita realizada em 2010 e 2011 sobre os coordenadores pedagógicos brasileiros, realizada em parceria com a Fundação Carlos Chagas e o Ibope Inteligência, conduzido pela coordenação geral da professora Dra. Vera Placco (2011), denuncia que apenas 19% dos coordenadores dão atendimento individualizado aos professores, pois segundo o estudo o coordenador passa a ser na escola o braço direito do diretor e recebe um cabedal de função. Outra descoberta revela que apenas 33% dos coordenadores ingressam na profissão através de concurso público, o restante entrou através de indicação ou seleção técnica.

Tais descobertas levanta a dicotomia entre a importância da atuação do coordenador pedagógico e inexistência de critérios universais para o ingresso deste profissional nas escolas. A atuação do coordenador junto ao professor é essencial para o desenvolvimento das ações pedagógicas da escola, por isso a necessidade de se ter políticas sérias e a valorização desse profissional.

Imbernón (2009) defende que a formação é um mecanismo capaz de melhorar as aprendizagens e práticas dos professores, pois, segundo ele o desenvolvimento profissional necessita de novas aprendizagens e requer que os professores se dediquem para avançar na sua profissão. Dentro desse pensamento percebe-se o ideal de uma formação mais prática e eficaz que possa dar suporte ao professor no exercício de sua profissionalização.

Os relatos de Imbernón nos traz a reflexão do saber inacabado e da postura de formação permanente na educação, do continuar aprendendo posto que a sociedade muda e o professor não devem estagnar no tempo e na sua qualificação, pois conforme denuncia Lira (2016);

Nem sempre há tempo hábil para uma capacitação prévia que, de fato, habilite o professor para a atuação pedagógica e educacional coerente com os princípios da escola. Assim grande parte dessa formação é feita com o profissional em serviço, já em sala de aula (Lira, 2016, p.103).

Com as mudanças constantes no mundo, os avanços e descobertas no campo das teorias relacionadas a educação e a aprendizagem, faz com que o professor se sinta sempre em estado de alerta para acompanhar as evoluções e não tornar-se um professor ultrapassado e mecânico.

Ainda trabalhando com as ideias de Imbérnon (2009), a formação permanente (contínua) faz parte do desenvolvimento profissional do professor e apresenta cinco eixos importantes para isso: a reflexão prática teórica; intercâmbios de experiências entre os professores; a união da formação a um projeto de mudança para a escola, a formação como momento de crítica e o desenvolvimento profissional do centro educativo. A dinâmica da formação nesse contexto mostra a necessidade da interlocução entre elementos essenciais no cotidiano do professor e da escola para que se caracterize enquanto formação continuada.

Na concepção de Nóvoa (2002)

...a formação do professor precisa estar intimamente ligada com as suas dimensões pessoais e profissionais, pois o professor é a pessoa e uma parte importante da pessoa é o ser professor, permitindo assim que os professores se apropriem de seus processos de formação e deem sentido no quadro de sua história de vida (Nóvoa, 2002, p.57).

Para finalizar independente das ambiguidades quanto aos objetivos ou metodologias referentes a formação contínua do professor, cito Tardif (2012, p.291), dizendo que a “formação contínua deve concentrar-se nas necessidades e situações vividas pelos práticos seja formação através dos pares, formação sob medida, no ambiente de trabalho, integrada numa atividade de pesquisa colaborativa, etc.”.

O que se percebe comum em todas as leituras feitas sobre a formação continuada é a concepção da continuação, do inacabado que se estende por toda a carreira. Vê-se também a defesa de que a formação é importante para o amadurecimento da profissionalização não só do indivíduo, mas da coletividade de professores.

A afirmação da importância da formação continuada do docente está relacionada à formação do próprio aluno, pois o pensamento é de que quanto mais capacitado melhor são as

condições de gerir o processo de ensino e aprendizagem, o que para Garcia (2015) está intrinsecamente ligado a noção da prática como um espaço de produção de conhecimentos.

O termo formação nesse contexto ultrapassa a ideia de reciclagem, treinamento ou capacitação já que a expressão “capacitação” está associada a falta de qualificação, mas, enquanto processo de reflexão da prática pedagógica a partir das ações cotidianas na escola. Por isso as escolas precisam prever no seu projeto político pedagógico os caminhos da formação contínua, já que este documento orienta as ações da escola. Domingues (2014) defende que:

A proposta de formação do docente não é uma ação descolada de uma estrutura organizativa, de um compromisso com os alunos, e com a comunidade, de interações formativas e do trabalho coletivo. Ou seja, tal proposta deve estar inserida no projeto político pedagógico da escola. (Domingues, 2014, p.74)

Como sabemos o Projeto Político Pedagógico (PPP) da Escola tem o papel de articular as ações que são desenvolvidas na escola no âmbito da gestão escolar, no processo de ensino e aprendizagem e na avaliação e a proposta de formação da escola deve estar alinhada aos aspectos identificados no projeto da escola. Portanto entendida a importância do PPP no processo de formação no cenário escolar a HTP deve estar claramente definida e organizada capaz de atender a todos os professores e proporcionando discussões conjuntas e coletivas dos problemas da escola tanto das questões organizacionais quanto das questões mais específicas do professor, que são as questões pedagógicas e didáticas.

A formação continuada em serviço não tem uma receita ou um manual, porém ela deve estar claramente definida e organizada no plano da escola, no momento da seleção das ações, na escolha das prioridades. “A formação sendo contemplada no projeto da escola, torna-se expressão da concepção e das decisões coletivas” (Domingues, 2014, p. 84).

A gerência da formação continuada do professor é uma grande responsabilidade e um grande desafio, pois se busca antes de tudo dar conta de um professor com competências e habilidades que possam tornar os professores capazes de atender aos anseios da educação e isto não é tarefa fácil.

Tal formação deve considerar além dos aspectos inerentes a tarefa de educar, a diversidade dos educadores e as suas necessidades específicas. Desse modo estaremos formando educadores competentes no exercício de sua função social, que é a preparação do indivíduo para as demandas do trabalho e pesquisa que

visem os valores humanitários e éticos tão necessários neste início de século (Lira, 2016, p.103).

Nessa perspectiva descrita por Lira a formação continuada vai se moldando aos aspectos reflexivos e críticos sobre a prática trazendo um ponto interessante sobre a relação do professor aluno que ultrapassa apenas a questão conteudista e centra-se nos estímulos ao desenvolvimento das potencialidades dos alunos no campo educacional e social também. Traz ao centro da formação a discussão das estratégias que são usadas para ajudar o aluno a ter autonomia no processo de ensino dele mesmo, o aprender a aprender.

1.2. A REFLEXÃO CRÍTICA NO CONTEXTO DA FORMAÇÃO

A proposta de professor reflexivo amplia-se no cenário educacional brasileiro pelos meados dos anos 1990 e desde então cada vez mais se fala sobre professores refletindo sua prática e se posicionando criticamente sobre ela. Mas o que vem a ser essa reflexão? Como acontece o movimento de uma reflexão crítica?

O discurso de professor reflexivo, que se dissemina amplamente no Brasil, presume que o (a) professor (a) deve refletir e pesquisar sobre a própria prática. Por quê? Porque a prática coloca problemas para os quais há muitas respostas que não estão dadas (Gatti, 2011, p.43).

Sobre o modelo de formação nos moldes reflexivos denominado ético-profissional Gatti (2011), explica;

O modelo assenta-se na profissionalidade docente, ou seja, no conjunto das competências adquiridas pela formação e pela experiência por um (a) profissional, reconhecidas socialmente como características de determinada profissão (...) a mudança das representações e das práticas, da cultura da escola, enfim, está intimamente ligada ao processo que permite aflorar a identidade docente (Gatti, 2011, p.43).

Porém as mudanças nas diretrizes curriculares nacionais para educação básica e em particular as diretrizes para o ensino fundamental, apesar de tentarem conciliar as orientações de diferentes tradições políticas e pedagógicas que defendem:

Uma perspectiva ético-profissional centrada no aluno, nos saberes docentes, no trabalho solidário e coletivo, na autonomia docente apoiada pela escola e pela formação continuada, porém reforçam avaliação externa e o alcance das metas estatísticas de rendimento do aluno (Gatti, 2011, p.45).

Teoricamente se defende uma educação e um trabalho pautado na autonomia do professor e nos saberes dos alunos, mas na prática percebe-se um direcionamento sobre o que deve ser trabalhado nas escolas e com tudo isso as políticas docentes são muito afetadas. Mas o que se defende no campo educacional é um ensino dinâmico e reflexivo. Essa proposta baseia-se ainda hoje no tripé ação- reflexão na ação e sobre a ação. A expressão “pensamento reflexivo” surgiu dos trabalhos de Dewey, na década de 30, em análise das compreensões da realidade.

[...] entre aquilo que tentamos fazer e o que sucede como consequência. [...] Na descoberta minuciosa das relações entre os nossos atos e o que acontece em consequência delas, surge o elemento intelectual que não se manifesta nas experiências de tentativa e erro. À medida que se manifesta esse elemento aumenta proporcionalmente o valor da experiência. Com isto, muda-se a qualidade desta, e a mudança é tão significativa que poderemos chamar reflexiva esta espécie de experiência, isto é, reflexiva por excelência. [...] Pensar é o esforço intencional para descobrir as relações específicas entre uma coisa que fazemos e a consequência que resulta, de modo a haver continuidade entre ambas (Zeichner, 1993, p. 158).

Segundo estes estudos há três atitudes para uma ação reflexiva: a abertura do espírito, de responsabilidade e a sinceridade. A abertura de espírito seria o desejo ativo de ouvir mais de uma opinião de atender as possíveis alternativas e de se admitir a possibilidade de erros. A atitude de responsabilidade diz respeito a ponderação cuidadosa das consequências de uma determinada ação e a responsabilidade diz respeito a ideia de que o professor reflexivo deve ser responsável pela sua formação (Zeichner 1993, pp.18-19). Assim entendemos que um profissional só poderá ser considerado reflexivo quando a sua prática é constantemente analisada e constantemente melhorada.

Na concepção de Lira (2016, p.104), o professor deve ser um pesquisador que reflete sobre suas práticas pedagógicas para assim poder ter maior possibilidade de elaborar boas estratégias que o ajude a aprender, como também, ajude os seus alunos aprenderem. E ainda

ressalta que “a autorreflexão a partir do registro escrito é de grande importância nesse processo de aprendizagens mútuas”.

O professor pesquisador e o professor reflexivo embora com nomenclaturas diferentes na essência fazem parte do paradigma de professor reflexivo escolar como um objeto de pesquisa, como objeto de reflexão, como objeto de análise.

São percepções de Nóvoa (2001) que professor pesquisador e o professor reflexivo, no fundo, correspondem a conceitos diferentes para dizer a mesma coisa. São nomes distintos, maneiras diferentes dos teóricos da literatura pedagógica abordarem uma mesma realidade. A realidade é que o professor pesquisador é aquele que pesquisa ou que reflete sobre a sua prática. Portanto, aqui estamos dentro do paradigma do professor reflexivo. É evidente que podemos encontrar dezenas de textos para explicar a diferença entre esses conceitos, mas creio que, no fundo, no fundo, eles fazem parte de um mesmo movimento de preocupação com um professor que é um professor indagador, que é um professor que assume a sua própria realidade.

O professor que questiona e problematiza, se tornar esse profissional que pensa seu fazer todos os dias. Que ao finalizar praticar sua ação já está pensando sobre ela e vendo novas possibilidades de realizações. Não se sente fracassado se sente desafiado.

De acordo com o pensamento de Zeichner (1993), o professor reflexivo compreende que o processo de ensinar e aprender é longo e dura toda a sua carreira e sempre haverá algo a ser melhorado, aprofundado e descoberto.

Júnior (2010), apresenta algumas características do professor reflexivo.

Para assumir uma postura mais reflexiva o professor necessita analisar diferentes aspectos de sua prática pedagógica tais como, a compreensão de sua matéria pelos alunos, os tipos de relações interpessoais que se estabelece entre eles e os alunos, bem como a dimensão burocrática de sua prática (Junior,2010,p.581)

O processo da análise da prática e se constitui como ato reflexivo da formação do professor. E ao analisar sua prática faz-se necessário que o docente se desnude de melindres e possa perceber suas limitações e suas fragilidades no exercício da docência, bem como suas potencialidades e avanços.

Júnior (2010, p.581), escreve que o professor só consegue refletir se este se distanciar do objeto, pois, “o distanciamento nos permitirá utilizar toda a cultura para racionalizar as ações, que é o que dá sentido à educação e à formação do professorado”.

Ainda segundo este autor, “numa abordagem crítico reflexivo o processo de formação continuada de docentes deve envolver alguns aspectos como, produção da vida do professor, produção da profissão do docente, a produção da escola”. (Junior, 2010, p.582), assim o tripé experiências de vida, profissão e prática na escola vão se entrelinhando na formação do professor.

Sabidamente Zeichner (1993, p.16), apresenta “a reflexão” na prática docente como um “movimento de reação contra o fato dos professores serem vistos como técnicos que se limitam a cumprir o que outros ditam de fora da sala”. Portanto uma forma de reconhecimento de que os professores são profissionais que devem desempenhar um papel ativo nas formulações de objetivos e propósitos de seu trabalho.

Junior (2010, p.582), diz que reflexividade do professor precisa está imbuída de conscientização teórica e crítica de sua realidade. De apropriação de teorias que forneçam subsídios para a prática e ainda das diversas situações sociais, políticas e institucionais em que ocorrem as práticas escolares. Por isso no seu trabalho docente, o professor precisa se apropriar constantemente dos avanços das ciências e das teorias pedagógicas.

A prática pedagógica do professor quando subsidiada por uma forte ação reflexiva, constitui-se em uma atividade de práxis guiada por intenções conscientes ou caso contrário constitui-se a partir de uma visão utilitarista, ativista e espontaneísta de prática pedagógica, transformando-se numa prática meramente repetitiva sem contexto e sem objetivos.

Conforme Lima (2001),

Compreender que a formação contínua deve estar “a serviço da reflexão e da produção de um conhecimento sistematizado, que possa oferecer a fundamentação teórica necessária para articulação com a prática criativa do professor em relação ao aluno, à escola e à sociedade” (Lima, 2001, p.32).

Ao mesmo respeito, Imbérnon (2009, pp.38-39), descreve que a formação deve levar ao desenvolvimento das capacidades de refletir sobre a prática.

Uma formação como desenvolvimento profissional deve propor um processo de formação que capacite os professores nos conhecimentos, destrezas e atitudes para se desenvolver enquanto profissionais reflexivos ou investigadores;... O desenvolvimento de instrumentos intelectuais para facilitar as capacidades reflexivas sobre a própria prática docente, e cuja meta principal seja aprender a

interpretar, compreender e refletir sobre o ensino e aprendizagem e a realidade social de forma comunitaria (Imbérnon ,2009, pp.38-39).

Diante dessa perspectiva de formação é imprescindível que os professores tenham condições teóricas para realizar boas análises e intervenções no processo educacional que acontece em suas unidades de ensino. A investigação da realidade da sala, da realidade dos alunos deve ser amplamente estimulada nos encontros de formação.

Tornam-se prioridades para a formação dos professores a prática reflexiva e a participação crítica. Essa prática para diferenciar do senso comum, deverá ser metódica e coletiva, sempre utilizada pelos profissionais da educação no momento em que os objetivos propostos não foram atingidos (Lira, 2016, p.55).

Interessante esse pensamento que incentiva a participação crítica do professor nos resultados obtidos, principalmente quando se destaca a participação metódica que é pensada, planejada , refletida.

A reflexão significa voltar-se de novo para dentro em outro momento, outro espaço e em outro nível, consiste, pois num trabalho de reconstituição do que ocorreu no plano da ação. Trata-se de se de organizar o que foi destacado, de acrescentar novas perspectivas de mudar o olhar, de se descentrar (Macedo, 2005, p.32).

Seguindo esse ponto de vista a reflexão crítica é conseguir debruçar-se sobre si, sobre suas próprias ações, sobre o seu fazer. A reflexão ou um processo continuado de reflexão é capaz de criar a cultura da autonomia docente e de criar uma postura de busca de melhoria da atuação profissional, somente assim ele irá superar os desafios de se manter atualizado com as mudanças globais, entender e compreender o sistema escolar e ter domínio de uma prática docente consciente, desenvolver novas habilidades e competências de ensino, ensinar seguindo uma prática mais investigativa e dinâmica do que transmissiva e passiva. Refletir é uma ação de ir além. É ir buscar caminhos, se mover para chegar aonde se deseja. É adquirir uma postura mais construtivista de atuar no cotidiano da sala de aula buscando despertar no seu alunado a criatividade, o pensar e o fazer.

Dentro dessa discussão de reflexão crítica no contexto de formação continuada Lima (2001), apresenta uma contribuição significativa quando apresenta que a formação continuada deve seguir uma perspectiva marxista, a do trabalho como categoria fundante da vida humana e a práxis da atividade docente. Nessa concepção, segundo o autor, entende-se que a

formação deve conter a articulação entre o trabalho docente, o conhecimento e o desenvolvimento profissional do professor, com uma postura refletida a partir de sua prática.

Podemos perceber que o ideal de reflexão crítica nos processos de formação continuada perpassa a conceito de reflexão pela reflexão, envolve análise e mudança de ações, de posturas, exige sair do campo das ideias e se materializar no fazer prático, ou seja, a ação concreta do pensar.

Lira (2016), fala da autorreflexão, segundo ele esta prática é essencial para a vida tanto profissional quanto pessoal.

Neste século, cada vez mais se tem a necessidade da autorreflexão tanto no processo de ensino e aprendizagem por parte dos professores e estudantes na vida de todo ser humano. Essa característica facilita a qualificação profissional, pois, refletindo sobre as práticas, podemos refazer nossas posturas com o intuito de melhorar a nossa atuação em qualquer lugar social onde estejamos (Lira, 2016, p.102).

O uso da reflexão constrói um ser reflexivo, que reflete inclusive sobre a relação entre as pessoas, a atuação das instituições, o uso das tecnologias. O faz pensar além das questões técnicas e burocráticas do ensino e leva-o a questionar os inúmeros atores e cenários para que se possa construir uma educação de qualidade preocupada em oferecer aos alunos e comunidade um ensino que consiga transformar a vida das pessoas.

O profissional reflexivo compreende que ele precisa ter uma boa atuação em sala de aula, mas que somente isso não é suficiente, pois, existem várias situações que não são da competência do professor que refletem nos resultados do final do ano letivo. E ele vai enxergar além e vai se inquietar com a realidade da falta de estrutura apropriada na escola, da condição social dos alunos e da escola que os atrapalha diretamente, da inexistência ou pouca política de valorização do professor e seus saberes. Lira (2016) afirma que;

A real valorização do magistério será construída sobre a solidez de três aspectos: uma boa formação inicial, uma formação continuada sólida e condições favoráveis para o trabalho docente espaço, recursos didáticos, plano de cargos e salários (Lira, 2016 apud Neves, 2006).

O professor tem papel importante para o sucesso escolar e sua transformação, mas não é o professor sozinho com sua boa vontade que irá mudar a realidade da educação de nosso país e nem pode carregar a escola nas costas, deve haver uma boa articulação entre professo-

res, pais, gestores, coordenadores, equipe de apoio, valorização do professor e aí sim a boa vontade do professor.

O professor, de acordo com o pensamento de Tardif (2012),

Não é somente um “sujeito epistêmico” que se coloca diante do mundo numa relação estrita de conhecimento, que processa informações extraídas do objeto (um contexto, uma situação, pessoas, etc.) através de seu sistema cognitivo, indo buscar em sua memória, por exemplo, esquemas, procedimentos, representações a partir dos quais organiza as novas informações. Ele é um “sujeito existencial” no verdadeiro sentido da tradição fenomenológico e hermenêutica, isto é, um ser-no-mundo (Tardif, 2012, p.103).

O professor é um ser que pensa, processa informações, conceitos e que transforma isso em saberes que vão ajudar na sua profissão, mas é também uma pessoa com sentimentos, emoções, dúvidas e inquietações, que compõe o seu ser professor.

Freire (1976, p.135), escreveu que “uma reflexão só é legítima quando nos direcionamos ao concreto, ao esclarecimento das coisas e possibilita a ação eficiente sobre o refletido”. Ele acreditava que o processo de formação do professor deve ser permanente e constante para a apropriação dos saberes necessários ao professor para que assim possa se tornar um profissional reflexivo e autônomo.

Na perspectiva Freireana, na formação permanente do professor, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É necessário se debruçar criticamente sobre a prática de hoje e sobre a prática de ontem para poder melhorar a prática de amanhã.

Parar e analisar criticamente a própria atuação deve ser um ato permanente no contexto de formação contínua já que é na prática que a reflexão crítica se concretiza, por isso os momentos de formação necessita constituir-se nesses espaços para compartilhar suas práticas, seus saberes e seus fazeres. Os professores precisam estar dispostos a rever paradigmas e romper com práticas obsoletas. O professor precisa falar mais de suas ações, das facilidades e das dificuldades que encontra no exercício de sua profissão. Precisa-se ouvir mais o que os professores contam, o que os professores pedem acerca de suas dificuldades.

Os saberes que os professores vão aprendendo com a própria experiência na sua rotina escolar muitas vezes isolada e individualizada deve ser aprofundada através das reflexões e do voltar-se ao seu fazer para alcançar uma rigorosidade metódica com o exercício da auto-crítica.

O conceito de autocrítica é o ato de reconhecer as qualidades e os defeitos do próprio caráter, ou os erros e acertos de suas ações. Relacionando ao contexto de formação do professor, esses momentos devem auxiliar os professores no desenvolvimento de sua capacidade interna de realizar uma crítica de si mesmo, tendo como norte a análise de seus atos, de sua maneira de agir na rotina de classe, de observar sua relação com os alunos e com os saberes pedagógicos.

A formação crítica deve tirar o professor da zona de conforto criado pelos anos de experiência no trabalho, muitas vezes trabalhadas na mesma série e ajudá-lo a trilhar um caminho equilibrado entre fazer-pensar-refazer. Esse tipo de formação deve visar a construção de uma postura crítica do docente, pautada na reflexão coletiva incorporando a análise dos contextos escolares no contexto mais amplo fazendo com que o fazer do professor tenha um compromisso emancipatório de transformação das desigualdades sociais.

Somente pela reflexão crítica que a formação continuada pode ajudar o docente na construção de conhecimentos e teorias sobre a prática docente. A formação que não parte do pressuposto da reflexão crítica com o elemento essencial no contexto formativo é na verdade apenas momento de atualização de informações científicas e didáticas. O professor de hoje sabe que a reflexão crítica por si só não é suficiente, sobretudo deve ser ativa e dinâmica, capaz de se recriar pensamentos, atitudes e práticas de ensino, conseguindo impregnar no docente um novo ritmo na relação com os discentes. O ensino e aprendizagem exigem movimento dialético entre o fazer e o pensar o próprio fazer. É necessário que na reflexão sobre a prática o professor consiga se superar nas suas deficiências de formação inicial e na distância entre a teoria e a prática, pois como diz Freire (2011, p.39), “a prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer”.

Nunca se refletiu tanto quanto o ofício do professor, pois na visão de Lira (2016);

Por conta das mudanças rápidas e constantes do ser humano, a partir da globalização e da rapidez da informação, a identidade profissional do professor encontra-se em constante transformação, pois se constrói a partir de uma ressignificação social da profissão e das várias revisões das tradições. Cada professor, na sua realidade docente, também se constrói enquanto ator e autor de sua atividade cotidiana: na sua maneira de postar-se diante do mundo, da história como um todo; em suas representações; em seus saberes; em suas esperanças e

alegrias; em suas angústias e anseios e no sentido que atribui a sua própria vida, como profissional da educação. Por isso mesmo deverá estar sempre se perguntando sobre os motivos que o levaram a ser professor, e se realmente vale a pena lançar-se nesse mar de incógnitas e de incertezas que é o futuro da educação no mundo e, sobretudo, no Brasil (Lira, 2016, p.42).

Essa reflexão ajuda ao professor a medida que o leva a entender melhor sua prática e diminuir as angústias e inquietações que o ofício desperta. Ajuda na construção de novos conhecimentos que serão colocados em prática com maior clareza e segurança. O professor que se torna profissional crítico reflexivo consegue perceber que há uma inoperância quanto à formação intelectual dos professores, o que acaba por dificultar o processo autorreflexivo.

Para Lira (2016) há uma explicação lógica para isso, pois:

Sabe-se que não podem formar professores com nível alto de intelectualidade e lhes dar mais responsabilidade, se não houver boa remuneração e tempo suficiente para a pesquisa e autorreflexões. Esse é um grande desafio nos países onde o subdesenvolvimento é galopante. Maquia-se a educação, ou seja, o discurso é um, mas a prática apresenta-se bem diferente, distanciada mesmo das proposições das falas. Os professores para sobreviverem são obrigados a trabalhar em três turnos e em várias instituições. Diante dessa realidade, sabe-se que ao final do dia não terão mais forças físicas para realizar pesquisas, escrever textos acadêmicos ou mesmo refletir sua prática (Lira, 2016, p.55).

Embora este cenário possa parecer desfavorável o professor não pode desanimar, necessitando na verdade ainda mais descobrir meios de aprimorar sua profissão e ser reconhecido enquanto profissional na sociedade e para isto Lira (2016, p.56), cita as dez competências de Perrenoud (1999) que são: Organizar, e animar as situações de aprendizagem; Gerir o processo das aprendizagens; Conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação; envolver os alunos nas suas aprendizagens e no seu trabalho; trabalhar em equipe; participar da gestão da escola; informar e envolver os pais; servir-se de novas tecnologias; enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão; gerir sua própria formação contínua.

Nóvoa (2001), falando sobre as competências necessárias ao bom professor, acredita que a competência de organização é fundamental sendo a primeira a competência de organização. Isto é, o professor não é, hoje em dia, um mero transmissor de conhecimento, mas também não é apenas uma pessoa que trabalha no interior de uma sala de aula. O professor é

um organizador de aprendizagens, via os novos meios informáticos, por via dessas novas realidades virtuais. Organizador do ponto de vista da organização da escola, do ponto de vista de uma organização mais ampla, que é a organização da turma ou da sala de aula. Há aqui, portanto, uma dimensão da organização das aprendizagens que refere-se a organização do trabalho escolar, e esta organização do trabalho escolar é mais do que o simples trabalho pedagógico, é mais do que o simples trabalho do ensino, é qualquer coisa que vai além destas dimensões, e estas competências de organização são absolutamente essenciais para um professor.

Essa concepção defendida do Nóvoa (2001) evidencia a importância da postura didática do docente. Aquele que se pensa apenas como transmissor de saberes, enquanto responsável pelo ensino de um conteúdo ou dominador de alguma técnica, precisa perceber-se nessa fala e buscar desenvolver tal dimensão designada como organização do trabalho escolar. Um segundo nível de competências que são muito importantes também, que são as competências relacionadas com a compreensão do conhecimento. Não basta deter o conhecimento para o saber transmitir a alguém, é preciso compreender o conhecimento, ser capaz de reorganizá-lo, ser capaz de reelaborá-lo e de transpô-lo em situação didática em sala de aula. Esta compreensão do conhecimento é, absolutamente, essencial nas competências práticas dos professores. Portanto acentua-se esses dois planos: o plano do professor como um organizador do trabalho escolar, nas suas diversas dimensões e o professor como alguém que compreende que detém e compreende um determinado conhecimento e é capaz de reelaborar no sentido da sua transposição didática, como agora se diz, no sentido da sua capacidade de ensinar a um grupo de alunos

Oportunamente podemos trazer o pensamento de Freire (2001) quando descreve que:

[...] a prática de ensinar que envolve necessariamente a de aprender a de ensinar. A de pensar a própria prática, isto é, a de, tomando distância dela, se ‘aproximar’ para compreendê-la melhor. Em última análise, a prática teórica de refletir sobre as relações contraditórias entre prática e teoria. A prática de sua formação teórica permanente (Freire, 2001b, p. 205).

Esse pensamento vai contra uma formação treineira, que se baseia apenas em contextualizar métodos ou técnicas de ensino, a formação é muito mais que isso, precisa propiciar ao professor eficácia e reflexividade sobre sua prática, pois a formação continuada é inerente a função de professor. O professor precisa de uma atualização constante e de refletir permanentemente sobre sua experiência.

1. 2.1. As Práticas Pedagógicas dos docentes no Contexto de Formação

Segundo Tardif (2012, p.31), o professor “é, antes de tudo, alguém que sabe alguma coisa e cuja função consiste em transmitir esse saber a outro”. Mas como o professor relaciona seus saberes e suas práticas pedagógicas? Sabe-se que a relação entre os saberes dos docentes e suas ações de ensino são condições essenciais para a compreensão do ensino e da aprendizagem. E pontua, sobretudo que:

Saberes docentes são elementos constitutivos da prática docente, ou seja, sua prática, suas intenções pedagógicas são resultados da articulação de seus saberes e concepções, pois é no dia a dia da sala de aula que a teoria vai sendo validada e começando a se materializar, fazer realmente sentido (Tardif, 2012, p.39).

O saber vindo da academia é um saber sem forma, abstrato e distante que ao deparar-se com a sala de aula se ilumina com o fazer, materializa-se e fazendo-o transforma-se e concretiza-se pelas ações pedagógicas e a postura do professor. Os saberes oriundos da formação profissional, dos saberes disciplinares, curriculares e de experiência, são de acordo com as ideias de Tardif (2012), saberes pedagógicos que se apresentam como doutrinas ou concepções provenientes da reflexão crítica de sua prática pedagógica e da construção da mesma.

Para compreendermos melhor a relação experiência e prática pedagógica de acordo com a etimologia das palavras recorreremos a Larossa (2002);

A palavra experiência vem do latim *experiri*, provar (experimental). O radical é *periri*, que se encontra também em *periculum*, perigo. A raiz indo-europeia é *per*, com a qual se relaciona antes de tudo a ideia de travessia, e secundariamente a ideia de prova. A palavra experiência tem o *ex* de terior, de estrangeiro, de exílio, de estranho e também o *ex* de existência. A experiência é a passagem da existência, a passagem de um ser que não tem essência, a passagem de um ser que não tem essência ou razão ou fundamento, mas que simplesmente “ex-iste” de uma forma sempre singular, finita, imanente, contingente (Larossa, 2002, p.25).

A medida que o professor vai avançando, em seus fazeres e seus conhecimentos ele deixa uma postura estática e passa a ser um profissional dinâmico, o que para Freire (2011, p.39), só é possível a partir de uma prática docente crítica.

Considerando o ponto de vista de Tardif (2012), sobre os saberes necessários que a boa prática do professor, tem que esse deve ser;

Alguém que deve conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa, além de possuir certos conhecimentos relativos às ciências da educação e a pedagogia e desenvolver um saber prático baseado em sua experiência cotidiana com os alunos (Tardif, 2012, p.39).

Essa concepção reforça o que Nóvoa (2011) entende como capacidade de ensinar através de uma transposição didática, ou seja, além de saber o professor precisa tornar esse saber acessível, compreensível.

Segundo os escritos de Vargas e Torrado (2010), sobre as concepções que norteiam as práticas do docente existem dois enfoques essenciais o cognitivo e o alternativo.

O enfoque cognitivo diz respeito ao uso das operações mentais dos professores e em diversos momentos de sua prática pedagógica e o enfoque alternativo trata da intencionalidade do professor, de sua cultura que o constitui e direciona. Ou seja, a prática pedagógica do professor é uma ação mentalizada e portando organizada, mas que é influenciada pela cultura e experiências vivenciadas pelo professor (Vargas e Torrado, 2010, p.278).

Quanto a prática pedagógica Vargas e Torrado (2010), diz que esta não é somente o que é visível, perceptível, ela está relacionada estritamente a intenção de quem a realiza e sua vivência histórica, cultural e política. Alguns autores defendem o ponto de vista de que muito do que o professor faz hoje é reflexo do aluno que foi ou das relações com os professores que tiveram ao longo da sua vida escolar.

Para tentar entender melhor os saberes dos professores e como eles interagem com o seu trabalho, será apresentado um quadro com modelo tipológico que vão identificar e classificar esses saberes.

Quadro 4: Modelo Tipológico dos Saberes dos Professores

SABERES DOS PROFESSORES	FONTES DE AQUISIÇÃO	MODO DE INTEGRAÇÃO NO TRABALHO DOCENTE
Saberes pessoais dos professores	Família, ambiente de vida e educação no sentido lato, etc.	Pela história de vida e pela socialização primária
Saberes provenientes da formação escolar anterior	A escola primária e secundária, os estudos pré- secundários não especializados etc.	Pela formação e pela socialização pré-profissionais
Saberes provenientes da formação profissional magistério	Os estabelecimentos de formação de professores, os estágios, os cursos de reciclagem, etc.	Pela formação e pela socialização profissionais nas instituições de formação de professores
Saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados nos trabalhos	Na utilização das “ferramentas” dos professores: programas, livros didáticos, cadernos de exercícios.	Pela utilização das ferramentas de trabalho, sua adaptação as tarefas
Saberes provenientes de sua experiência na profissão, na sala de aula e na escola.	Prática do ofício na escola e na sala de aula, a experiência dos pares, etc.	Pela prática do trabalho e pela socialização profissional.

Fonte: Tardif e Raymond (2000)

Os saberes docentes como se observa é um acúmulo de experiências que perpassam a sua infância e sua formação acadêmica e converge para uma prática pedagógica atuante ou não.

Seguindo nos estudos de Vargas e Torrado (2010, p.280), quando os professores se apropriam dos processos implícitos e explícitos do fazer pedagógico que orientam suas práticas ele poderá tornar-se um professor mais autônomo, seguro de seus fazeres pois isto implica, de acordo com as autoras citadas “uma prática pedagógica reflexiva, investigadora e transformadora” .

Neste sentido as práticas pedagógicas podem ser vistas como um processo de aprendizagem. A prática refletida transforma-se em nova prática mais significativa, mais objetiva e eficiente.

A prática pode ser vista como um processo de aprendizagem através do qual os professores retraduzem sua formação e a adaptam à profissão, eliminando o que lhes parece inutilmente abstrato ou sem relação com a realidade vivida e conservando o que pode servir-lhes de uma maneira ou de outra (Tardif, 2012, p.53).

O que está posto nestas palavras resume-se a algo que já está entendido como certo: a necessidade da continuidade do aprimoramento profissional e das reflexões da própria prática profissional do docente. O que ensinar? Para quem ensinar? Como ensinar? E Para quem ensinar? São perguntas que devem orientar as discussões e formações dos professores, durante as horas de trabalho pedagógico, e de posse dessas respostas o professorado terá condições de pensar boas práticas pedagógicas que vão garantir a análise sistemática de sua prática numa perspectiva reflexiva.

Vargas e Torrado (2010), sustentam que a reflexão sobre a prática e a adoção de posição crítica frente a mesma, são formas de avançar na tomada de consciência dos problemas, podendo promover mudanças a partir do momento que o professor questiona de maneira propositiva sua prática pedagógica através da investigação.

Mudar práticas implica também mudanças nas relações e riscos de conflitos de poder, requer mudanças na organização e gerência da escola e sugere implementar novos paradigmas de trabalho coletivo, todavia um professor que não reflete sua prática dificilmente conseguirá mudar seu fazer pedagógico e continuará num processo de ensino mecânico e automatizado. Assim a avaliação pedagógica surge com um instrumento importante para que o professor avance na sua profissionalização e promova a conversa entre prática e teoria. Fazer diagnóstico, pensar os recursos, como desenvolver e como avaliar vão sofrendo mudanças nas práxis diária do professor.

Nesse contexto de avaliação Lira (2016), diz que a avaliação deve ser compreendida como um instrumento de tomada de decisão. Segundo ele,

É necessário que o professor do século XXI use as atividades avaliativas para autorreflexão de suas práticas pedagógicas, como também, observar o que os estudantes ainda não aprenderam, e refazer o seu planejamento até que eles aprendam, pois para isso está na função de ensinar (Lira, 2016, p.100).

Seguindo esses ideais a formação continuada, entendida como parte do desenvolvimento profissional que acontece ao longo de sua jornada de trabalho, pode possibilitar um

novo sentido a prática pedagógica, contextualizar novas circunstâncias e ressignificar a atuação do professor. Conhecer as necessidades dos professores é essencial para oferecer uma boa formação, para garantir que os professores possam adquirir cada vez mais domínio para lidar com suas aulas, adquirir modos de organizar seu trabalho com propriedades e segurança dentro do projeto pedagógico maior da escola. É necessário também investir em espaços “onde os professores possam discutir e ir construindo, no coletivo, a autonomia-autoria do seu fazer, por meio da investigação permanente de sua prática e do processo de aprendizagem vivido pelos seus alunos” (Garcia, 2015, p.58).

Nessa perspectiva o professor e suas práticas pedagógicas estão no centro do contexto de formação e nas possíveis possibilidades de mudança escolar. Desta forma, a formação continuada contribui de forma significativa para o desenvolvimento do conhecimento profissional do professor, cujo objetivo entre outros, é facilitar as capacidades reflexivas sobre a própria prática docente elevando-a a uma consciência coletiva.

O processo de indagar a prática pedagógica e remodelá-la com a colaboração da formação continuada pode ser percebido por alguns professores negativamente, mais tarefas ou responsabilidades, acúmulo de fazeres e maiores cobranças para a profissão já tão recheadas de responsabilidades, porém para Garcia (2015), a formação deve ser vista como um instrumento de aperfeiçoamento para ação docente, assim,

Não se trata de sobrecarregar a já sobrecarregada professora com mais uma tarefa, como temem alguns e protestam. Trata-se apenas de fornecer-lhe o instrumental teórico indispensável para que ela possa mudar as lentes com que foi ensinada a olhar os seus alunos e alunas e, melhor compreendendo, possa contribuir efetivamente para que todos possam aprender tudo (Garcia, 2015, p.18)

A partir dessa concepção, a formação continuada conquista espaço privilegiado por permitir a aproximação entre os processos de mudança que se deseja fomentar no contexto da escola e a reflexão intencional sobre as consequências destas mudanças. A prática pedagógica engloba as várias experiências acumuladas da docência e a consolidação de formas de desenvolver as atividades de aula.

Em relação a formação, esta, adquire a função de fazer a articulação entre os novos e os antigos saberes no desenvolvimento das práticas dos professores, guiada, pela teoria gerando de certa forma, mudanças e transformações, considerando os aspectos da formação em

que se baseiam tais práticas, uma vez que estão fundamentadas em construções individuais e coletivas que ocorrem durante o tempo, nas suas relações sociais e culturais.

Quando Freire foi questionado certa vez sobre quais práticas constroem a competência do educador, destacou que ;

[...] a prática de ensinar que envolve necessariamente a de aprender a de ensinar. A de pensar a própria prática, isto é, a de, tomando distância dela, dela se ‘aproximar’ para compreendê-la melhor. Em última análise, a prática teórica de refletir sobre as relações contraditórias entre prática e teoria. A prática de sua formação teórica permanente (Freire, 2001b, p.205).

Falando sobre contextos de formação e prática Macedo (2005, p.37), propõe que se “constituam contextos de aprendizagem ou desenvolvimento das competências e habilidades dos professores para a melhoria de sua prática docente” nos termos em que isso se coloca hoje, que no mínimo devem ser sala de aula, os recursos de formação continuada às várias relações que se desenvolvem na escola, etc.

Entendemos que as práticas pedagógicas do professor se constituem em mecanismos importantes de sua formação. O movimento de refletir sobre suas ações e seus respectivos efeitos na comunidade intra e extraescolar possibilita o amadurecimento e aperfeiçoamento de sua ação docente. Com essa atitude o professor deixa de ser apenas o operacional técnico, que apenas executa e passa a ser profissional reflexivo que trabalha os valores intelectuais e trabalha com as atividades críticas com seus alunos, que tem condições de transformar a realidade social de uma escola.

O professor que pensa a sua prática é capaz de realizar indagações: como criar uma sala de aula mais atrativa? Qual o melhor critério para agrupar os alunos? Como despertar o interesse durante as aulas? E paralelamente este professor prático reflexivo questiona a sua formação e os resultados alcançados, por essas razões a formação adquire um modelo mais dinâmico que ajuda o professor a se recriar e adequar suas práticas de acordo com as necessidades ocorridas e exigidas da sociedade, isto não quer dizer, que a formação vai seguir uma cartilha que é ditada pelas mudanças sociais, já que sabemos que esses momentos de formação são também de aprofundamento e descobertas também pessoais e culturais do professor.

Resumidamente o conhecimento na ação é o conhecimento que orienta a ação mesmo que seja resultado de várias experiências passadas, e se consolidado em esquemas semiautomáticos. O conhecimento na ação é o que orienta o professor durante o desenvolvimento das

atividades, embora muitas vezes seja inconsciente e mecânico. É um conhecimento de crenças implícitas fundadas em teorias científicas ou espontâneas que se expressa no seu saber fazer. A reflexão na ação é o processo de analisar, refletir e aprender com a sua própria prática, o seu fazer. Esse processo reflexivo leva o professor a pensar sobre sua ação ao mesmo tempo em que atua, permitindo-lhe improvisar, resolver situações problemas, tomar ou abandonar situações.

A reflexão sobre a ação e sobre a reflexão na ação está relacionada a análise que o professor realiza posteriormente a ação dos esquemas, processos meios utilizados e após a reflexão construir novos conhecimentos, inovar e realizar propostas, buscar soluções no sentido da reconstrução e criação de sua própria prática.

Resumindo a reflexão sobre a ação analisa o conhecimento na ação e a reflexão na ação em relação a situação problemática e a o seu contexto. Esses três processos complexos devem estar interligados entre si para que o professor seja um professor prático reflexivo e garantir uma boa intervenção prática racional.

A formação do professor que o leva a ser um investigador de sua própria prática, a analisar criticamente suas ações e saberes, proporcionará experiências e qualificações de ensino, pois segundo Zeichner (1993, p.42), “o ensino deve ser encarado como uma forma de investigação e experimentação, adquirindo às teorias e às práticas dos professores uma legitimidade.”

Paulo Freire (2011, p.24), já dizia que “a reflexão crítica sobre as práticas se torna uma exigência da relação teoria/prática sem a qual a teoria pode ir virando bla'blá blá e a prática ativismo”.

Quando o professor realiza a investigação da sua prática ele pode identificar quais concepções estão embasando suas ações e perceber quais os saberes que sustentam seus fazeres, pois é na ação que as capacidades são demonstradas. Garcia (2015, p.18), denuncia que “o processo de tornar-se pesquisadora de sua própria prática faz com que a professora atualize os conhecimentos que adquiriu em seu curso inicial e que foi enriquecendo em sua prática e em cursos, leituras e estudos”.

É necessário se refletir nos momento de formação do professor sobre as práticas e suas implicações: como se ensina? Que faz o professor para ensinar, fazer aprender os alunos, como organizar o ensino e não apenas os conteúdos de um programa, pois assim como preconizava Freire (2011);

Quando vivemos a autenticidade exigida pela prática de ensinar-aprender, participamos de uma experiência total, diretiva, política, ideológica, gnosiológica, pedagógica, estética e ética em que a boniteza deve achar-se de mãos dadas com a decência e com a seriedade (Freire, 2011, p.26).

O professor deve entender que sua ação não é um ato isolado e neutro, mas carregado das nossas convicções ideológicas, políticas e culturais. Todos esses aspectos da vida docente refletem diretamente em sua prática pedagógica.

Júnior (2010) destaca um ponto que deve ser acrescido nas discussões das práticas pedagógicas, as mudanças tão rápidas da sociedade, que acaba exigindo um professor que possa orientar os alunos a lidar com as inovações, a saber, analisar situações complexas, diferentes e inesperadas e desenvolver suas potencialidades criativas.

Partindo dessa fala de Júnior (2010), e de várias outras discussões de outros autores sobre o papel do professor na atualidade e de sua prática formadora do conhecimento, atitudes e valores, por meio de um trabalho com objetivos claramente definidos e metodologia adequada aos ideais propostos, é indispensável que esses elementos descritos por Júnior, sejam debatidos e transformados em saber fazer do professor, pois as mudanças que ocorrem na sociedade atingem aos professores, que as vezes ficam a margem das transformações continuando com práticas obsoletas, excluídos de novos conhecimentos e informações, desenvolvendo as mesmas práticas por anos e anos.

A formação continuada quando baseia-se na prática do professor tem o poder de despertar o que Freire chama de “curiosidade epistemológica” que quebra um ensino “bancário” que “deforma a necessária criatividade do educando e do educador” (Freire, 2011, p.27).

O aluno, o professor, os pais a escola como um todo, precisam repensar, ressignificar e refletir as suas práticas, ou seja, é necessário criar uma cultura reflexiva na escola, com a colaboração de todos, pois para construir uma escola reflexiva esta deve-se abrir para comunidade interagindo com os sujeitos na qual o desenvolvimento das relações pessoais no seu sentido mais autêntico e genuíno deverá estar no centro das atitudes e da comunicação.

Essa escola reflexiva só é possível através de uma gestão democrática. Esse tipo de gestão apoia-se na participação da comunidade intra e extraescolar. O coletivo é valorizado na instituição e há a organização de grêmios, comitês e conselhos.

A gestão democrática da educação é, hoje, um valor já consagrado no Brasil e no mundo, embora ainda não totalmente compreendido e incorporado à prática

social global e à prática educacional brasileira e mundial. É indubitável sua importância como um recurso participação humana e de formação para a cidadania (Ferreira, 2000, p. 167).

Nessa citação podemos entender que o autor destaca a participação do coletivo como fator primordial a esse tipo de gestão. O líder desse tipo de gestão se caracteriza pela ampla comunicação com os atores internos externos da instituição escolar e não existe o conflito de poder já que as decisões são tomadas a partir de conselhos e decisões coletivas. A legislação brasileira já defende a forma de gestão a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação quando garante que os sistemas de ensino definam as normas da gestão democrática do ensino público.

Na perspectiva de escola reflexiva é indispensável a participação, o debate, a troca de saberes, apresentação de sugestão de propostas para melhoria de todo o funcionamento escolar. A postura do docente diante da escola reflexiva é de “instalar um ambiente dialógico na sala de aula, única possibilidade para a construção compartilhada dos conhecimentos” (Garcia, 2015, p.19).

Compreender a escola não se resume apenas aos conhecimentos práticos pedagógicos é, sobretudo analisar, refletir e discutir a sociedade na qual ela está inserida. Todo aquele discurso sobre escola reflexiva resume-se na existência concreta do diálogo.

O professor deve analisar e pesquisar sua prática, mas também sua relação com os alunos, sua relação com a família e com a comunidade, deve perceber que fatores sociais interferem diretamente na sua ação diária na escola e perceber que sua prática poderá ser libertadora, já que como bem sabemos, a educação é uma prática produtora do saber e o saber liberta, dá esperança de vidas melhores e por isso, Domingues (2014), diz que:

A ênfase na profissionalização continuada, na prática reflexiva e nas dimensões sociais e políticas do trabalho pedagógico na escola faz oposição a uma concepção que, protegida pelo discurso da qualidade e pela pseudoneutralidade das avaliações institucionais, tende a atribuir ao professor a responsabilidade pela baixa qualidade da educação, pelo fracasso educacional (Domingues, 2014, p.65).

Temos dito que o professor reflexivo questiona seu fazer e suas implicações, porém deve ser levado em consideração que este movimento não é tão fácil quanto aparenta, haja

vista que o professor de hoje ainda tem reflexos de uma prática passada que não estimulava os porquês.

Mas como criar, ousar, investigar e refletir, quem ao longo dos anos vem sendo impedida de pensar? Quem historicamente vem sendo levada a repetir e a executar tarefas? Tantos têm pensado e decidido pelo professor: o supervisor, o assessor pedagógico, o diretor, os técnicos da secretaria de educação e os nossos próprios colegas da Universidade. (Garcia, 2015, p.57).

Posta a realidade que atinge a grande maioria dos professores o exercício da reflexão ainda está sendo aprendida por muitos, pois os espaços que estimulam o professor nessa reflexão também estão sendo experimentados. Se abrir para a avaliação do fazer pedagógico exige do professor quebrar com algumas posturas defensivas e de autopiedade. Esse movimento vai levar o professor a romper com paradigmas que foram se consolidando como únicos e reconstruir novos modelos de ensinar e se relacionar com a realidade educacional frente as suas enormes lacunas e deficiências.

A continuidade dos estudos após a formação inicial é fundamental, pois o professor é um eterno aprendiz. A continuidade do estudo certamente traz ao professor mais qualidade de trabalho e de vida do professor.

Freire (2011), já pregava que a prática do professor deve ser de “reforçar a capacidade crítica do educando, sua curiosidade, sua insubmissão” (Freire, 2011, p.28), e continua dizendo que uma das tarefas primordiais do professor é trabalhar com os educandos a rigorosidade metódica que é o oposto de uma educação bancária.

Esse pressuposto de Freire reforça as concepções de que o professor não é um simples transmissor de conhecimento ou de informação, devem ser muito mais que isso, junto ao educando deve ser criadores de situações de aprendizagens, estimuladores da curiosidade epistêmica. “Percebe-se, assim, a importância do papel do educador, o mérito da paz com que viva a certeza de que faz parte de sua tarefa docente não apenas ensinar os conteúdos, mas também ensinar a pensar certo” (Freire, 2011, p.28).

Daí a importância do professor se tornar um eterno curioso e um pesquisador constante para oportunizar-se se novas descobertas, novos saberes e repensar seus saberes existentes, pois “não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino” (Freire, 2011, p.30).

Nos ideais Freireanos enquanto o professor ensina ele deve continuar buscando, se encontrando, indagando e se indagando para conseguir se achar no contexto de ensino, consi-

ga entender-se e entender seu alunado. “Pesquise para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo” (Freire, 2011, p.31). O professor sabe que realizando esse processo de indagação do seu fazer pedagógico vai conseguir superar o processo do censo comum e romper com “achismo” de sua prática pedagógica, pois não há prática pedagógica sem teoria, tão pouco, teoria sem prática, pois para se conhecer algo, é necessário ter havido a prática de uma experiência anterior.

O trabalho do professor é mediado o tempo todo por sua prática por isso Freire (2011), assegura que:

A tarefa coerente do educador que pensa certo é, exercendo como ser humano a irrecusável prática de inteligir, desafiar o educando com quem se comunica, a quem comunica, a produzir sua legibilidade que não seja comunicação e intercomunicação e que não se funde na dialogicidade (Freire,2011,p.39)

O que o autor afirma converge diretamente para o que Garcia (2015), sobre o professor desenvolver um ambiente dialógico na sala de aula como a única possibilidade para a construção compartilhada dos conhecimentos.

1.3. O PAPEL DO COORDENADOR PEDAGÓGICO NO PROCESSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA EM SERVIÇO.

Com o fortalecimento de pesquisas sobre a reflexão das práticas escolares para o desenvolvimento profissional do professor e a ascensão da ideia da escola enquanto lugar propício para o desenvolvimento dessas reflexões, a formação continuada do professor fortalece o papel do coordenador pedagógico nestes espaços, que entre tantas atribuições como acompanhar o docente nas suas atividades de aula, ajudar na elaboração do projeto pedagógico, auxiliar na elaboração e execução dos diagnósticos e avaliações das turmas passa a ser responsável pela organização dos espaços de formação continuada. Esses momentos de organizar, planejar e acompanhar a execução dos planejamentos é incumbência central do coordenador pedagógico no dia a dia da escola.

Domingues (2014, p.16), parte da opinião de que o coordenador conseguirá fazer um bom trabalho a medida que “ exerça o acompanhamento dos processos de formação desenvolvidas na escola, seu fazer deve estar vinculado ao projeto político pedagógico e precisa ser alvo de reflexão dos componentes da equipe escolar.” A atuação do coordenador pedagógico

está em amplo processo de reconfiguração de atuação profissional de construção de novos paradigmas. De acordo com os paradigmas desse século baseado na sociedade do conhecimento, a era digital, facilidade de informações exigem novas relações no campo educativo e no campo de atuação profissional do coordenador pedagógico especialmente no que diz respeito ao pensamento criativo e as relações humanas. O coordenador não tem mais a perspectiva de uma atuação burocrática, mas uma atuação mais voltada a formação de pessoas para acompanhar essas mudanças e relação com o conhecimento.

O coordenador precisa atuar dentro de um conceito de cooperativismo junto aos professores, planejando, acompanhando, avaliando os grupos de professores para que possam atuar nessa sociedade do conhecimento ultrapassando práticas reprodutivistas ainda em uso nas escolas. É preciso entender que a escola é um espaço de ruptura e recomeço por isso os coordenadores precisam garantir espaços de aprender sempre a partir das relações do grupo e das práticas observadas.

A boa relação do coordenador com o grupo coletivo de professores é essencial para os avanços do grupo e tal relação deve ser baseada na confiança e credibilidade dos envolvidos, tanto dos professores para com o serviço do coordenador tanto do coordenador para seu grupo de professores, assim “o momento de coordenação (de análises e resoluções coletivas partilhadas) torna-se especialmente significativo pelas possibilidades de maior abrangência do alcance do pensamento das práticas...” (Rangel & Freire, 2011, pp.14-15), pois não há resolução unilateral dos problemas e sim compartilhamento de ideias, de angústias e de esperanças.

O coordenador escolar no cotidiano da escola nem, sempre foi visto com bons olhos pela classe de professores, pois estes agregam à função atual de um coordenador ao conceito de “supervisão” da época da ditadura, focadas no controle e na técnica. Dessa maneira, os coordenadores escolares ainda encontram desafios ao chegarem às escolas, cabendo-lhes romper barreiras ainda existem.

O coordenador pedagógico do século XXI está em pleno desenvolvimento e recriação de sua atuação em decorrência das mudanças educacionais, culturais e sociais. Ele não deve ser visto enquanto um profissional para vigiar e fiscalizar o desempenho do professor, embora a história nos apresente que no surgimento da função “de inspetor escolar por volta do século XVII” apresentava as características fiscalizadoras em sua essência. É apenas a partir dos anos 60 que o coordenador pedagógico começa a ganhar maior espaço e papel nas escolas de

São Paulo e só posteriormente na década de 80 é que ganha mais espaço e reconhecimento nas escolas do Brasil.

Inicialmente o trabalho do coordenador pedagógico visava atuar tentando suprir as falhas da formação inicial através de repetições e aperfeiçoamentos de técnicas de ensino, com o avanço da sociedade e dos conceitos de educação o papel do coordenador vai se remodelando e se aperfeiçoando e sua função na atualidade vai ficando cada vez mais relacionada a formação continuada do professor no contexto escolar, “ dando outro sentido ao papel da formação em serviço, com destaque para a reflexão sobre a epistemologia da prática docente, que aproxima a produção teórica da didática da prática cotidiana das salas”.(Domingues, 2014,p. 25). E nesse contexto o professor se apresenta não como mero reprodutor de treinamentos e técnicas, mas como sujeito do seu fazer, comprometido e portando investigador de seus fazeres e capaz de auto formação.

Estes aspectos da formação continuada coloca o coordenador pedagógico com um papel de extrema importância neste século o de conduzir o processo de reflexão nos ambientes formativos despertando a uma consciência de identidades frente às políticas educacionais e as necessidades educativas locais e interligadas a realidade global, porém resta saber se o coordenador pedagógico apresenta as habilidades e competências para garantir essa condução, pois a sustentabilidade de qualquer processo de formação profissional depende da capacidade de formação do formador.

Notoriamente se percebe que o avanço do conceito, incumbências e função do coordenador, a exigência pelo bom desempenho desse profissional cresce proporcionalmente e coloca-se em evidência a própria formação do coordenador pedagógico e a própria postura do coordenador frente a sua auto formação, pois ele deve estar atendo às mudanças de paradigmas e conceitos que envolvem a prática de ensino, ter domínio das metodologias e suas especificidades enfim acompanhar os avanços de informação e conhecimento no campo educacional.

Para Domingues (2014, p.27), o coordenador “... precisa ter sua formação alicerçada na compreensão de que a prática pedagógica deve ser compromissada com a transformação da realidade social” posto que não haja neutralidade no fazer pedagógico. O coordenador pedagógico deveria ter curso superior inicial na área de pedagogia, pois é a graduação que tem a competência de oferecer suporte teórico e prático para sua ação, embora em muitas redes não

seja obrigatório e aceitam professores das mais disciplinas específicas e experiências em sala como coordenador.

Os cursos que preparam o coordenador pedagógico para o exercício de sua função devem assegurar uma formação que impulse o desenvolvimento dessa profissão para dar conta da complexidade que este cargo atualmente representa nas escolas, especialmente no campo da formação continuada do professor e suas atribuições nesse contexto escolar, pois este profissional é chamado diariamente a fazer a articulação do trabalho pedagógico-didático e para isso precisa ter domínio teórico e prático para bem conduzir este processo.

A formação inicial do coordenador deve ajudar para ajudá-lo na construção de suas ações e nas suas relações no ambiente escolar. Adentrando um pouco mais na formação inicial do coordenador pedagógico, que em algumas redes de ensino apresenta-se com a nomenclatura de supervisor, orientador, assessor educacional, nos deparamos com a mesma problemática quanto aos cursos iniciais de formação de professores mesmo porque o curso que forma o coordenador na maioria das vezes é o mesmo que forma o professor e o gestor escolar. A principal reclamação é relativa a formação aligeirada fomentada pelas pressões econômicas e internacionais de professores que reduziram a carga horária dos cursos de formação docente, em seguida a criação de um único curso capaz de formar professor, gestor e coordenador pedagógico, frente as especificidades e atribuições que cada profissional desenvolve na sua jornada diária e finalizando a falta de políticas voltadas para a formação continuada também do coordenador pedagógico .

A formação do coordenador pedagógico ainda é um nó em nosso país, segundo algumas pesquisas desenvolvidas nos últimos anos revelam que grande parte dos coordenadores das universidades sem clareza das funções a serem desenvolvidas junto aos professores e aos alunos.

De acordo com os aspectos acima, Domingues (2014), declara que, esse aligeiramento transforma o currículo desses cursos em “currículos generalistas” que não consegue abarcar aspectos mais específicos do trabalho da coordenação pedagógica, como por exemplo, aprofundamento sobre as teorias educativas, as formas de intervenções junto aos professores e seus saberes e especialmente nas habilidades para a condução da formação dos professores e no exercício da reflexão da prática pedagógica que tem como principal interface a aprendizagem dos alunos, pois o trabalho do coordenador pedagógico tem como foco central o aprendizado dos discentes.

Percebe-se que o papel de formador de professor é o eixo central da ação do coordenador, ressaltando que essa formação não são cursos que o coordenador irá ministrar nas horas das reuniões pedagógicas processo de avaliação, acompanhamento e no apoio aos professores no cotidiano, no contexto profissional e nada melhor que o profissional que está vivendo essa relação para auxiliar nesse caminho de formação. Ao estimular o professor a refletir as razões para suas escolhas pedagógicas e a retomar suas práticas já analisadas e melhoradas o coordenador estará proporcionando o desenvolvimento profissional do professor.

Essas tarefas não são fáceis, pois não há receitas prontas e nem tão pouco técnicas, pois cada sala de aula tem uma realidade diferente, cada horaria de atuação tem uma complexidade própria e porque os coordenadores podem apresentar o mesmo olhar que o professor tem sobre determinada prática pedagógica e dificuldade para se distanciar e analisá-la de forma crítica. Por isso os coordenadores necessitam de formações paralelas às formações de HTP que acontecem nas escolas, que possam auxiliá-los nos desempenhos de suas funções, pois muitas vezes tem suas funções mal compreendidas e mal delimitadas pelos professores, pelos gestores e até pelo próprio coordenador pedagógico. O espaço coletivo para discussões e reflexão da pratica é também necessário aos coordenadores pedagógicos, embora à medida que o coordenador forma o professor ele também se forma, pois ao passo que pesquisa, estuda subsídios para auxiliar os professores nos processos reflexivos de sua produção profissional ele próprio reflete sua contribuição nesse percurso.

O coordenador pedagógico, enquanto profissional que pensa a educação no contexto escolar e enquanto articulador da formação precisa oferecer aos docentes os mecanismos necessários para a superação dos limites apresentados por seus coordenados, o que para Rangel & Freire (2011), pode dar-se a partir de incentivos de estudos que aprofunde as fundamentações teóricas necessárias objetivando a práxis e levando-os ainda a avançar na direção do princípio do comprometimento sociopolítico da educação, partindo dos ideais da formação socioeducacional.

O professor não é uma ilha muito menos as discentes da escola, todos fazem parte de uma sociedade marcada por diferentes realidades que interferem nas relações e no currículo oculto da escola, por isso sua prática deve ser também social e refletida neste ponto tão importante para um ensino emancipatório e transformador, então teorizar essa prática deve ser colada em discussão e formação, pois segundo Rangel & Freire (2011, p.16), “quando a práti-

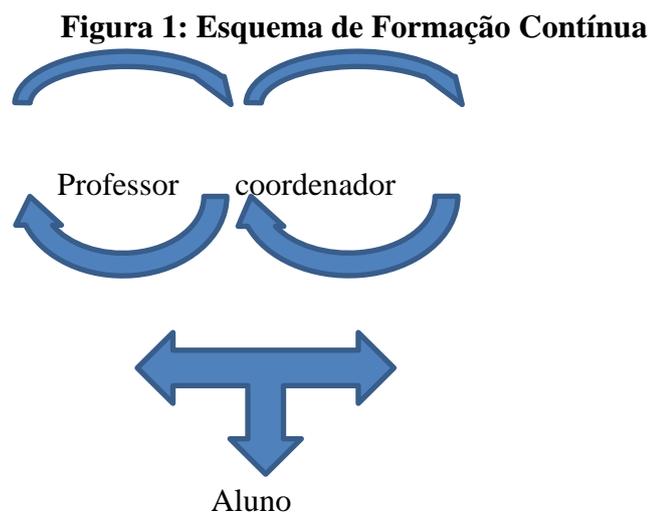
ca pedagógica realiza-se movida pela consciência de que uma prática pedagógica é uma prática social, cada ato e cada aula crescem em consciência teórica”.

Nessa perspectiva quanto mais a coordenação analisa coletivamente a prática pedagógica do professor mais ele conseguirá ver e definir seu trabalho frente ao seu papel social e educacional um apoiando o outro na sua rotina diária de planejamento e assim a formação vai também se aprofundando e o pensamento pedagógico vai se ampliando abrindo novos horizontes e percebendo a complexidade e amplitude da ação de educar na medida que proporciona e valoriza os diálogos entre os professores e se coloca a disposição para pensar junto os conteúdos trabalhados, o que se ensina e como os alunos aprendem.

Beatriz Gouveia (2012), formadora de coordenador pedagógico do Instituto Avisa Lá, em uma entrevista ao programa Salto para o Futuro, falou sobre a ação formativa do coordenador e como seguir uma rotina bem organizada e seguida criteriosamente para que as atribuições diárias e os trabalhos administrativos e burocráticos não se sobreponham a sua principal função na escola. Essa rotina baseia-se em três momentos essenciais, encontros coletivos, observação formativa e registro da prática. Os encontros coletivos seriam os momentos oportunos para os estudos. Para se focalizar os projetos e estudos que farão por certo período nas reuniões, sempre atrelando os estudos teóricos ao contexto de produção do professor; Esses momentos deveriam ser usados para análise didática, se debruçar as condições didáticas, organizações de ensino para ajudar o aluno a aprender. São, momentos em que os coordenadores poderão aprofundar o que é prioritário com o grupo de professor. A Observação formativa seria o momento oportuno para observar e partindo dessa observação, ajudar o professor. Devem ser momentos orientados e definidos junto com os professores e como seu próprio nome já diz tem a incumbência de auxiliar o professor na análise da sua produção em sala de aula. O coordenador deve apresentar sempre devolutiva das observações realizadas ao professor, se discute o que deu certo o que pode melhorar e deve ser feito de uma maneira respeitosa e com fins de profissionalização para o docente. Não é uma observação para controlar o professor. Já o no registro da prática o professor e o coordenador pedagógico devem fazer o registro das atividades planejadas e desenvolvidas descrevendo através de relatórios objetivos de aprendizagem, metodologias e atividades desenvolvidas como fonte de futuras discussões e aprofundamentos dos passos escolhidos. Os registros devem ser entregues aos coordenadores estes devem responder “devolutivas” ao professor dando dicas e proposições de melhorias. Os coordenadores também devem realizar os registros de sua formação com indicação de seus tex-

tos utilizados, dos percursos usados com o grupo de professores com as orientações feitas e podem utilizar-se de filmagens das reuniões. Esses registros também devem ser encaminhados a equipe das secretarias de educação para que possam dar o suporte necessário no desenvolvimento de suas atividades de formação na escola.

Deve haver uma rede de interlocução bem funcional para que haja sucesso essa prática de formação permanente seguindo o desenho a seguir:



Fonte: Elaboração Própria

De acordo com a imagem podemos perceber a importância da interlocução entre os profissionais da educação, professores, coordenadores e secretarias de educação no processo da formação continuada nos espaços escolares. Se a interlocução falha em algum momento do processo pode colocar em perigo a eficiência da formação.

Como o coordenador pedagógico tem um papel importante na transformação da escola num espaço de formação permanente de professores essa atribuição deve ser de maior impacto, pois é o que vai refletir na aprendizagem do aluno, como diz Domingues (2014, p.72):

A formação contínua na escola deve estar orientada por um paradigma apoiado no trabalho coletivo, na investigação, pelos professores, da prática pedagógica, e na cooperação dos educadores em prol do desenvolvimento profissional e da melhoria educacional oferecida aos discentes.

O coordenador define o ritmo e a metodologia de suas reuniões pedagógicas com os professores durante as horas de trabalho pedagógico fazendo-se necessários perceber como o coletivo na escola está interagindo a metodologia proposta. Tal aspecto é essencial para que

haja bons resultados na prática junto aos professores. Há a necessidade de planejamentos de pautas com escolhas de textos, vídeos, intervenções e até estudo de questionamentos ou conflitos que possa existir durante os percursos da formação.

Domingues (2014), expondo as ideias de Marcelo Garcia (1999), considera alguns aspectos também importantes para o sucesso da formação continuada, a liderança, o clima organizacional e a natureza do desenvolvimento profissional.

Inicialmente a autora descreve sobre a liderança, pois:

A liderança é o elemento motor no processo da formação continuada e o coordenador pedagógico representa a figura da liderança. É o coordenador quem “lidera” o grupo de professores, quem organiza quem orienta quem acompanha os passos diários e anseios dos professores. Os professores quando se sentem seguro com o seu coordenador-formador se deixam liderar sem resistência. O coordenador está no centro na articulação dos aspectos pedagógicos na escola e os professores que tem o apoio desse profissional sentem falta de seu acompanhamento quando este não pode atuar diretamente sob estes aspectos pedagógicos (Domingues, 2014, p.118).

E continua falando sobre o clima relacional, esclarecendo que;

O clima Relacional Como o próprio nome já indica este aspecto refere-se ao sentimento e as relações construídas no grupo de professores e seus formadores. São as dimensões pessoais e profissionais e suas interferências nas propostas de formação. Quando o coordenador é um bom líder ele conseguirá manter um bom clima durante os encontros coletivos e obter boas trocas de informação e aprendizagem. Quando o grupo consegue manter um clima organizacional propício, promovem as mudanças necessárias, os professores aderem a proposta, promovem mudanças pessoais, de orientação, de conhecimentos (Domingues, 2014, p.119).

Finaliza expondo seu ponto de vista sobre a natureza do desenvolvimento profissional, pois.

Este aspecto está relacionado ao caráter reflexivo, a relação com o contexto, a participação dos envolvidos na formação. O desenvolvimento profissional de cada professor que participa das reuniões pedagógicas acontecerá à medida que este profissional conseguir se colocar aberto a proposta da formação. O

envolvimento tanto do coordenador quanto do professor nesse contexto irá definir sua profissionalização. Todos precisam sentir-se colaboradores durante a formação, ninguém sabe mais que o outro, alguns apresentam maior habilidade em determinados campos dos conhecimentos e outros em outros campo. Nesse aspecto defende-se que todos devem caminhar de mãos dadas junto ao conhecimento e se abrir a reflexão, a opinião dos colaboradores (Domingues, 2014, p.119).

No momento em que o coordenador pedagógico valoriza as trocas de saberes entre os professores, vozes e olhares singulares vão transformam-se em plurais e esse movimento corrobora para a construção de práticas dialógicas favorecendo ao rompimento de práticas instauradas e repetidas ano a ano muitas vezes sem questionamentos ou entendimentos de suas reproduções causando assim rupturas significativas nas práticas educativas dos professores.

Considerando tais aspectos descritos acima se percebe que a formação centrada na escola precisa ser bem pensada, organizada e refletida para obter êxito nas suas propostas e no envolvimento da equipe na escola, especialmente partindo do conceito de que a formação está sempre indeterminada.

Partindo dessa premissa Rangel & Freire (2011), defende que os profissionais responsáveis pela formação continuada de professores devem ter como norte uma prática libertária e libertadora nas escolas favorecendo a uma postura crítica e consciente por parte dos atores da educação. Deve contribuir para a busca de soluções nos problemas encontrados na realidade escolar seja nos campos educacionais ou sociais. Se na escola os mesmos problemas se perpetuam é porque não estão sendo enfrentados, não estão sendo discutidos e problematizados. Por fim a formação do professor deve ter também o papel emancipatório na sua vida profissional do aumentando seu comprometimento com as dimensões sociais, políticas e pedagógicas que orientam a sua prática educativa.

Mesmo os coordenadores sendo responsáveis pelos aspectos relacionados a formação pedagógica e como fora visto essa dimensão consome muita dedicação para planejar, acompanhar, avaliar os encontros de formação e outras funções que também são de sua responsabilidades e competências nas escolas.

Há relatos de coordenadores que fazem outras ações na escola como corrigir diários, atender pais de alunos, alunos com situações de indisciplinas, atuam como inspetor de pátio e são sobrecarregados com fazeres de outros profissionais, muitas vezes por insuficiência de

pessoal na estrutura da escola ou porque o coordenador se sente despreparado para conduzir as reuniões, daí a importância na interlocução com as secretarias de educação para poder assegurar as condições necessárias para que o coordenador possa desempenhar eficientemente seu papel na escola contribuindo para um contexto educacional transformador, para a criação de um olhar mais atento aos por menores da escola. O coordenador pedagógico sofre com a sobrecarga, se tornando um faz tudo na escola, ficando sob sua responsabilidade realizar trabalhos burocráticos e de secretaria, substituir professores, resolver problemas com os pais e alunos. Desta forma, enfrenta o desafio de construir seu novo perfil profissional, delimitando seu espaço de atuação.

O fator tempo e trabalho muitas vezes apresenta-se como inimigo na organização dos trabalhos do coordenador pedagógico, devido a tantas responsabilidades impostas a este profissional no cotidiano da escola, podendo dificultar suas atividades de forma eficiente em todos os seus campos de atuação.

Vejamos 12 atribuições relacionadas ao coordenador pedagógico segundo Libanê (2003), apresentado por Domingues (2014, pp.126-127).

1. Responder por todas as atividades pedagógico-didáticas e curriculares da escola e pelo acompanhamento das atividades de sala de aula, visando a níveis satisfatórios de qualidade cognitiva e operativa do processo de ensino-aprendizagem.
2. Supervisionar a elaboração de diagnóstico e projetos para a elaboração do projeto pedagógico curricular da escola e outros planos e projetos.
3. Propor para a discussão, junto ao corpo docente, o projeto pedagógico-curricular da unidade escolar.
4. Orientar a organização curricular e o desenvolvimento do currículo, incluindo a assistência direta aos professores na elaboração dos planos de ensino, escolha de livros didáticos, práticas de avaliação da aprendizagem.
5. Prestar assistência pedagógico-didática direta aos professores, acompanhar e supervisionar suas atividades, tais como: desenvolvimento do plano de ensino, adequação dos conteúdos, desenvolvimento de competências metodológicas, práticas avaliativas, gestão de classe, orientação de aprendizagem, diagnóstico de aprendizagem.

6. Coordenar reuniões pedagógicas e entrevistas com professores visando promover inter-relação horizontal e vertical entre disciplinas, estimular a realização de projetos conjuntos entre os professores, diagnosticar problemas de ensino-aprendizagem e adotar medidas pedagógicas preventivas, adequar conteúdos, metodologias e práticas avaliativas.
7. Organizar as turmas de alunos, designar professores para as turmas, elaborar o horário escolar, planejar e coordenar o conselho de classe.
8. Propor e coordenar atividades de formação continuada e de desenvolvimento profissional dos professores.
9. Elaborar e executar programas e atividades com pais e comunidade, especialmente de cunho científico e cultural.
10. Acompanhar o processo de avaliação da aprendizagem (procedimentos, resultados, formas de superação de problemas etc.).
11. Cuidar da avaliação processual do corpo docente.
12. Acompanhar e avaliar o desenvolvimento do plano pedagógico-curricular e dos planos de ensino e outras formas de avaliação institucional (Domingues,2014, pp.126-127).

Como se pode perceber embora sejam pontuadas cartesianamente 12 atribuições ao coordenador, ao analisá-las percebe-se a complexidade de cada ação destinada ao coordenador executar ou coordenar na escola. O que se entende é que a vida pedagógica da escola está centralizada na função do coordenador pedagógico inclusive a coordenação da formação continuada profissional dos professores, gerando muitas vezes o conflito tão conhecido no campo educacional “o ideal” e o “real”. O ideal seria que o coordenador na sua rotina diária conseguisse realizar todas essas atribuições competentemente e ainda acompanhasse os professores na sala de aula para poder auxiliá-lo na reflexão de seu fazer pedagógico, porém a realidade é outra e muitas vezes suas muitas atribuições afasta o coordenador de um trabalho considerado essencial que é o acompanhamento individual do professor para poder orientá-lo mais especificamente segundo suas necessidades singulares.

Percebe-se ainda, a partir dos pontos citados acima que o coordenador é o maestro do processo de ensino e aprendizagem da escola. Está em suas responsabilidades orientar, coordenar professores, alunos, articular o processo de ensino da escola, acolher o profissional docente e suas singularidades. O bom coordenador trabalha sempre buscando ressaltar as

conquistas do grupo de professores e assegurando que as boas ideias tenham continuidade na escola e se expanda a Rede de ensino.

Para Lira (2016, p.103), “gerenciar a formação continuada dos professores de uma escola, assim como preparar os novos profissionais para assumir uma sala de aula são responsabilidades que implicam grandes desafios”.

Muitas vezes o coordenador utiliza o HTP como único momento de encontro com os professores para poder acompanhar as atividades desenvolvidas na semana e pensarem novas atividades pedagógicas a partir dos planos de aulas, por não conseguirem organizar cronologicamente suas atribuições. O coordenador pedagógico precisa acompanhar de perto e conhecer o seu professor e apenas os encontros coletivos não dá conta disso.

Tantas atribuições e ainda a tentativa de responder a todas às demandas da escola, pode levar o coordenador ao afastamento de suas atribuições e a desenvolver um trabalho de “bombeiro”, cuidando dos problemas que surgem, assim trazemos novamente as sugestões de Beatriz Gouveia (2012) que alerta para necessidade de um trabalho organizado, com cronograma e plano de ações com trabalho intencional, planejado e contextualizado pautado na conscientização de suas atribuições e de seu papel referencial de coordenador de ações.

A ausência de centralidade no trabalho de acompanhamento do coordenador lhe proporciona o sentimento de solidão e angústia, pois sem um acompanhamento sistemático e contínuo não consegue saber do que os professores realmente precisam e quais suas necessidades no contexto de formação. Quando este profissional responsável por coordenar os momentos de reflexão no grupo de trabalho não possui conhecimento real do processo da sala de aula, não se sente qualificado e nem instrumentalizado para aprofundar as discussões dos fazeres pedagógico e suas implicações na aprendizagem, ou muitas vezes apenas critica e não instrumentaliza cobrando sem a devida orientação.

O excesso das tarefas de responsabilidade do coordenador na escola é um dos principais motivos que dificultam muitas vezes a realização de um bom trabalho e geram alguns conflitos para poder desenvolver a formação pedagógica continuada do professor, que é sua atribuição principal, ou deveria ser.

O trabalho pedagógico merece um olhar colaborativo na escola, levando em consideração suas dimensões formativas. As questões pedagógicas devem ser preocupação de todos os envolvidos no contexto educacional, professores, coordenadores, gestores escolares, mediando-o por meio do equilíbrio das atribuições de cada um, como um dos eixos imprescindí-

veis às práticas pedagógicas sistematizadas onde todos se tornam colaboradores pelo processo ensino-aprendizagem.

Para isso faz-se necessário o desenvolvimento de várias ações e uma delas deveria ser o de ressignificar o sentido da função do coordenador pedagógico escolar e criar o sentimento conjunto e parceria mostrando ao grupo seu foco, despertar nos membros da equipe o desejo espontâneo do trabalho e da colaboração em benefício da coletividade, como forma de realização profissional, valorizar a autonomia e criatividade no grupo.

O papel do coordenador pedagógico no contexto de formação continuada dos professores apresenta-se interligados, e apresenta-se como uma alternativa em busca de práticas que tenham como cunho principal trabalhar a aprendizagem dos alunos, embora de longe, seja suficiente e que muitos considerem essa modalidade formativa uma das estratégias fundamentais para o processo de construção de um novo perfil profissional do professor, é preciso investir mais na formação docente.

Podemos perceber algumas sinalizações do Governo Federal através do MEC, através da Secretaria de Ensino Fundamental, através dos chamados “Referenciais para a Formação de Professores”, objetivando implementações quanto a formação continuada do professor, como podemos observar na página 70 do referido documento.

Formação continuada deve propiciar atualizações, aprofundamento das temáticas educacionais e apoia-se numa reflexão sobre a prática educativa, promovendo um processo constante de auto avaliação que oriente a construção contínua de competências profissionais. Porém, um processo reflexivo exige predisposição a um questionamento crítico da intervenção educativa e uma análise da prática na perspectiva de seus pressupostos. Isso supõe que a formação continuada estenda-se às capacidades e atitudes e problematize os valores e as concepções de cada professor e da equipe (Brasil, 1999, p. 70).

A citação acima exemplifica o viés que a formação continuada do professor deve seguir, e apresenta muito bem a defesa de um processo reflexivo, porém na prática não há direcionamentos específicos e claros e nem um programa de formação continuada a nível nacional que dialogue com as outras esferas do poder público para sistematizar ofertas de formação continuada que consiga atender as especificações vista na citação acima.

Nos Referenciais para a Formação de Professores é possível identificar direcionamento sobre o papel das secretarias de educações nesse contexto de formação do docente.

As secretarias de educação têm papel fundamental na organização e promoção da formação continuada, uma vez que são elas que possibilitam acompanhamento sistemático às equipes escolares, fixam as diretrizes gerais do trabalho, promovem assessorias, eventos de atualização e programas de formação. Mas é decisivo o papel formador do trabalho cotidiano das equipes técnicas junto às escolas, seja como dinamizadoras ou orientadoras, para manter viva a discussão dos projetos educativos, avaliar o trabalho dos educadores, fazer chegar às escolas materiais e propostas inovadoras. E esse trabalho contínuo dos técnicos que possibilita o conhecimento da realidade das escolas e permite que os programas de formação continuada sejam significativos e orientados pelas demandas das escolas e por uma análise de suas questões (Brasil, 1999, p.70).

As Secretarias de Educação devem ser as maiores articuladoras e promotoras das formações das Redes de Ensino, criando condições e possibilidades formativas para os professores, seja buscando parcerias ou por conta própria do município. Deve ser o suporte para as equipes pedagógicas que desenvolvem os processos de formações nas escolas.

CAPÍTULO 2 METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO

2. METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO

Este capítulo busca apresentar os passos utilizados durante a pesquisa bem como os conceitos da mesma. Serão apresentados detalhadamente o tipo, enfoque, técnicas e procedimentos metodológicos adequados a este estudo.

A justificativa de uma investigação conforme descreve Lakatos e Marconi (2003, p.2019), “consiste numa exposição sucinta, porém, completa, das razões de ordem teórica e dos motivos de ordem prática que tornam importante a realização da pesquisa”.

Nesse contexto, o presente estudo com o título “*A Hora do Trabalho Pedagógico - HTP como proposta de formação continuada nos ambientes educativos de Ipixuna*” responde a um assunto que está sendo cada vez mais discutido e difundido na área da educação brasileira constituindo-se assim num tema atual.

Este é um estudo fundamentado no paradigma qualitativo e estudo descritivo. A metodologia qualitativa tem por finalidade a compreensão e interpretação de fenômenos para os indivíduos ou a sociedade, permitindo ao investigador analisar e interpretar os dados. Portanto, nos parece adequada com o principal objetivo de nossa pesquisa- Analisar as contribuições da hora de trabalho pedagógico para a prática pedagógica dos docentes das escolas polos urbanas de Ipixuna do Pará.

Ainda neste capítulo explicam-se as fases da pesquisa pelas quais se passou, a técnica e o instrumento aplicado, seus processos de validação e confiabilidade, o contexto de trabalho e os sujeitos de estudos .

2.1. Fundamentação Metodológica

Para melhor entendermos o desenho metodológico da pesquisa se faz interessante esclarecer alguns conceitos sobre método e a metodologia numa pesquisa. Sabemos que a metodologia é o estudo dos métodos, especialmente das ciências, e que o método é o modo de proceder, o caminho a seguir. Gil (2008, p.27), descreve que o método científico “é o conjunto de procedimentos intelectuais e técnicos adotados para se atingir o conhecimento”. Gil nos apresenta os procedimentos adotados na pesquisa como método científico capaz de conseguir novos conhecimentos.

Para Lakatos (2003, p.82), o método científico é “o conjunto das atividades sistemáticas e racionais que, com maior segurança e economia, permite alcançar o objetivo, conhecimentos válidos e verdadeiros, traçando o caminho a ser seguido, detectando erros e auxiliando as decisões do cientista”. Ou seja, Lakatos (2003),relata o método científico segundo seu aglomerado de regras básicas para se chegar aos conhecimentos válidos.

De acordo com o conceito de Ferreira (2001, p. 493), método “é o procedimento organizado que conduz a certo resultado”, e metodologia “é o conjunto de métodos, regras e postulados utilizados em determinada disciplina e sua aplicação” (Ferreira, 2001, p. 493).

Retomamos Gil (2002, p.17), quando diz que o método de pesquisa é “como procedimento racional e sistemático que tem como objetivo, proporcionar respostas aos problemas que são propostos”; enquanto que metodologia para Prodanov e Freitas (2013, p.14), “é a aplicação de procedimentos e técnicas que devem ser observados para construção do conhecimento, com o propósito de comprovar sua validade e utilidade nos diversos âmbitos da sociedade”.

Com esse entendimento optou-se por uma pesquisa descritiva, já que pretendemos relatar as características da HTP que ocorre nos espaços escolares de Ipixuna. Para isso a pesquisa em questão seguiu alguns passos. O trabalho foi baseado em estudos bibliográficos, estudo de leis, aplicação de questionários, observação e análise dos resultados, conclusões e recomendações.

2.2. Objetivos da Pesquisa

Segundo Campoy (2016) os objetivos servem como guias, como um GPS da pesquisa e para Bernal (2010) os objetivos definem o rumo que uma pesquisa deve seguir.

O objetivo da pesquisa tem como finalidade responder ao problema exposto, neste caso se apresenta os objetivos desta investigação.

2.2.1. Objetivo Geral

Analisar as contribuições da “Hora do Trabalho Pedagógico” para a prática pedagógica do professor.

2.2.2. Objetivos Específicos

1. Analisar a dinâmica das reuniões de hora de trabalho pedagógica;
2. Descrever os aspectos positivos e negativos da hora de trabalho pedagógica;
3. Conhecer a opinião do docente quanto a hora do trabalho pedagógica ofertada nas escolas de Ipixuna.

Quadro 5: Perguntas e Objetivos da Investigação

Perguntas	Objetivo Geral	Obj.Específico
<p>A htp acontece em espaço com infraestrutura adequada?</p> <p>A direção escolar participa dos momentos de reuniões pedagógicas com regularidades?</p> <p>Há interesse pela Htp por parte da gestão escolar?</p> <p>Todos os professores participam assiduamente das reuniões de HTP?</p> <p>A oferta da htp na escola é regular?</p> <p>As pautas ou os planejamentos são orientados pelo um plano (semed,ppp,etc)?</p> <p>Como acontece as escolhas dos temas a serem trabalhados nos encontros?</p> <p>A HTP ajuda o professor a refletir sobre sua prática pedagógica? Como</p> <p>Como você vê a relação entre coordenadores e professores</p>	<p>Analisar as contribuições da “Hora do Trabalho Pedagógico” para a prática pedagógica do professor.</p>	<p>Analisar a dinâmica das reuniões de hora de trabalho pedagógica.</p>

<p>no processo de formação?</p>		
<p>O que você considera mais agradável nas reuniões e o que você considera negativo das reuniões pedagógicas na sua escola?</p> <p>Quais pontos positivos e negativos da Htp você poderia destacar?</p>		<p>Descrever os aspectos positivos e negativos da hora de trabalho pedagógica.</p>
<p>Você está satisfeito com a HTP da sua escola? Justifique.</p> <p>Quanto ao modelo de HTP da escola, contribui na sua profissionalização? De que maneira?</p>		<p>Conhecer a opinião do docente quanto a hora de trabalho pedagógica ofertada nas escolas de Ipixuna</p>

2.3. Cronograma da Pesquisa

No quadro abaixo se encontra o cronograma das fases orientadoras desse trabalho de investigação estabelecendo um tempo aproximado para a realização das ações.

Podemos identificar que a primeira fase corresponde a criação do desenho da investigação e elaboração e validação dos instrumentos da pesquisa, a segunda fase na aplicação dos instrumentos e coletas de informações. A terceira fase corresponde a análise dos resultados e elaboração das conclusões.

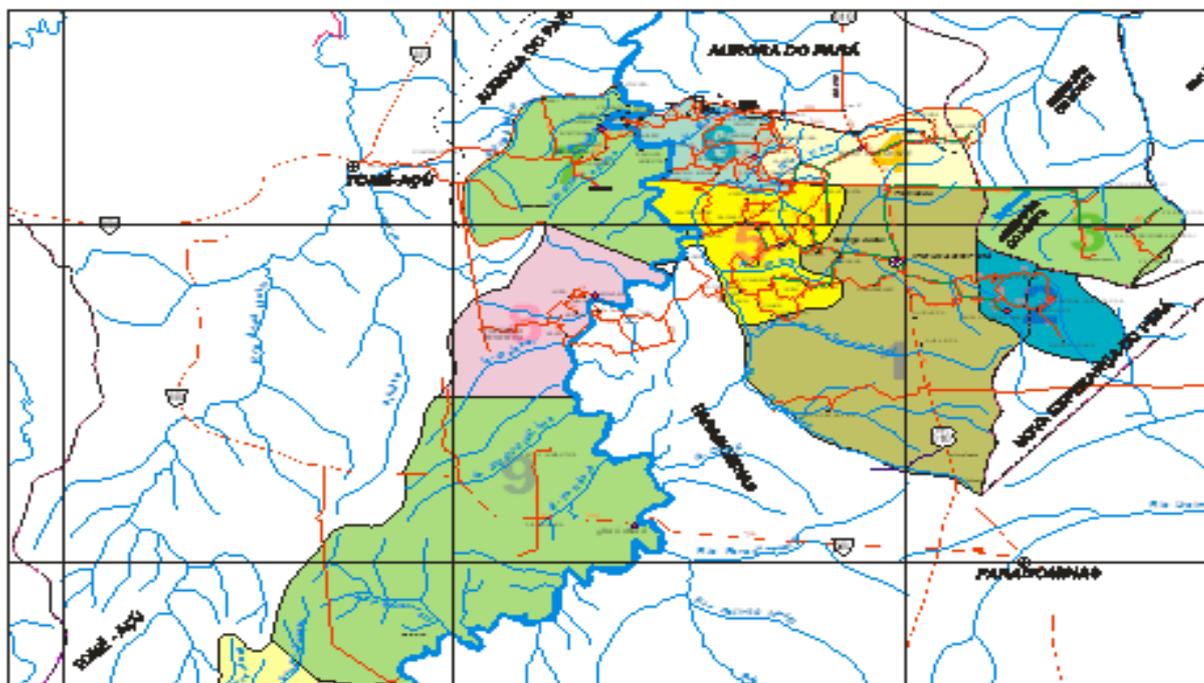
Quadro 6: Programação das Ações

Fase	Atividade	Tempo	
Primeira Etapa	<ul style="list-style-type: none"> - Revisão Teórica. - Desenho da Investigação. - Elaboração de Instrumentos da coleta de dados. - Validação dos instrumentos. -Elaboração Final dos instrumentos. 	6 meses	Fevereiro Março Abril Maio Junho Julho
Segunda Etapa	<ul style="list-style-type: none"> - Aplicação dos Instrumentos. - Coleta dos dados. -Processamento das informações. 	3 meses	Outubro Novembro Dezembro
Terceira Etapa	<ul style="list-style-type: none"> - Análise dos dados, discussão e elaboração dos resultados. - Redação do informe final. -Elaboração de propostas 	3 meses	Janeiro Fevereiro Março

2.4. Contexto Espacial e Sócio-Econômico da Pesquisa

O contexto da investigação foi a cidade de Ipixuna do Pará, município do nordeste paraense, estando à escolha dessa cidade dá-se em razão a ser cidade natal desta investigadora e ao fato do município de Ipixuna oferecer sistematicamente a HTP nas escolas de Ipixuna.

Figura 2: Mapa geográfico da Cidade de Ipixuna do Pará



Fonte: Secretaria de Obras de Ipixuna do Pará (2017)

Segundo o IBGE o município de Ipixuna teve um crescimento populacional de mais de 100% na última década. Ipixuna do Pará localiza-se na Mesorregião Nordeste paraense, Microrregião do Guamá, limitando-se com os Municípios de Paragominas, Goianésia, Breu Branco, Tailândia, Tomé-Açu, Aurora do Pará, Capitão Poço e Nova Esperança do Piriá.

A sede do Município está à 250 km da Capital do Estado-Belém, ligada por via rodoviária, rodovia BR-010 e por via fluvial através do Rio Capim. O Município possui uma área de 5.215,555 km² com uma população estimada (2013) de 54.609 habitantes, conforme projeção do IBGE (2017), o que lhe confere uma densidade demográfica de 10,47 habitantes por Km².

O município de Ipixuna do Pará se destaca por ser um grande produtor de leite e segundo dados do IBGE (2013) a microrregião do Guamá, o qual faz parte o município de Ipixuna do Pará, foi responsável por 54,5% do plantel de vacas ordenhadas e por 56% da produ-

ção de leite da mesorregião do Nordeste paraense. Esta produção teve um aumento de acordo com o fortalecimento e expansão da agricultura familiar na região. Destaca-se também a extração do recurso mineral caulim. O minério é extraído de duas minas em Ipixuna do Pará que fica às margens do Rio Capim. O caulim é transportado por minerodutos até Barcarena, onde é beneficiado e embarcado no porto privado da Imerys. A maior parte do minério tem como destino o mercado internacional.

Figura 3: Mina RCC, em Ipixuna do Pará.



Fonte: Secretaria de Obras (2016)

Levando-se em consideração que a Sede do Município de Ipixuna do Pará possui quatro escolas que oferece ensino fundamental de 1º ao 9º ano, selecionou-se três escolas a fim de efetivar a pesquisa, que são: Escola Municipal de Ensino Fundamental Adélia Carvalho Sodré, Escola Municipal de Ensino Fundamental Antonina Waldevino e Escola de Ensino Fundamental Antônio Marques.

As escolas dessa pesquisa estão localizadas na região urbana da cidade de Ipixuna, localizados em bairros distintos, porém próximos em relação a distância. A escola Adélia está localizada no bairro central da cidade e as duas outras escolas em bairros periféricos.

As escolas são municipais, logo são administradas pelo poder público municipal, coordenadas diretamente pela Secretaria de Educação – SEMED. O município de Ipixuna gere atualmente 70 escolas municipais em atividades, sendo que dessas apenas seis (06) estão localizadas na zona urbana da cidade.

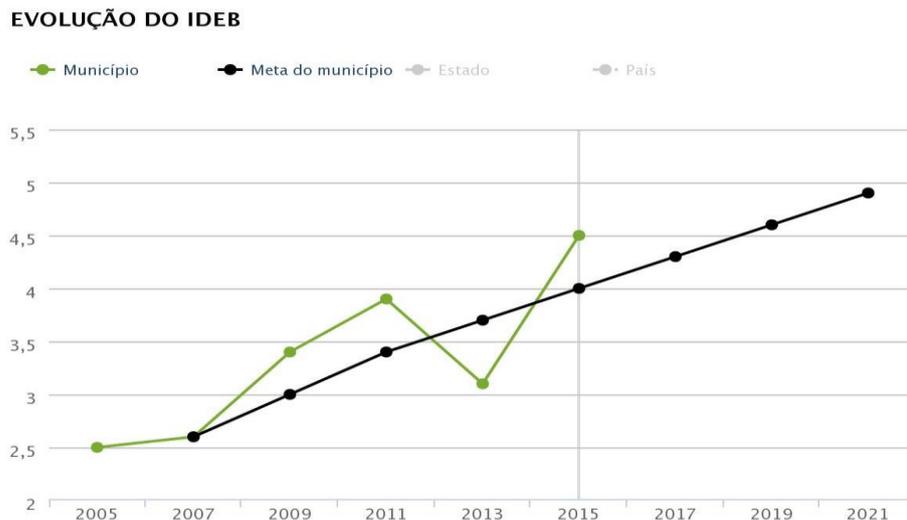
As escolas de Ipixuna em sua maioria apresentam uma estrutura física considerada boa, em alvenaria, com áreas ventiladas, com espaços administrativos e espaços para recreação dos alunos, como pátios, espaços ao ar livre.

Atualmente o município possui 70 escolas em atividade, sendo dessas, 10 escolas polos que agregam a vida documental das outras restantes, de professores, alunos e servidores. Também são responsáveis pelo apoio didático e pedagógico dessas unidades menores, chamados de anexos. Na sede do município ficam apenas quatro escolas de Ensino Fundamental. Nesse contexto, três escolas polos, localizadas na sede da cidade, serão lócus da pesquisa.

As escolas municipais em sua grande maioria são de pequenos portes com uma ou duas salas de aula e funcionam no máximo em dois períodos. São escolas de estruturas consideradas razoáveis em relação às escolas rurais do estado do Pará.

Em relação ao IDEB do Município de Ipixuna percebemos no gráfico abaixo uma evolução crescente da nota, apesar de no ano de 2013 ter tido uma queda significativa.

Gráfico: 2 Evolução do IDEB de Ipixuna do Pará- Anos Iniciais.



Fonte: Qedu (2017)

Como pode se observar os dados do último IDEB em 2015, Ipixuna do Pará, anos iniciais da rede pública municipal atingiu a meta e cresceu, porém não conseguiu alcançar ainda chegar ao 6,0.

Em relação aos anos Finais o município de Ipixuna precisa avançar um pouco mais também, pois os dados educacionais demonstram que este segmento embora tenha ultrapassado a meta de 2015 de 4,0 ainda está distante da meta 6,0. Observa-se que o município também apresentou uma queda na nota no ano de 2013, conforme o gráfico a seguir.

Gráfico 3: Evolução do IDEB de Ipixuna do Pará- Anos Finais**EVOLUÇÃO DO IDEB**

Fonte: Qedu,(2017)

2.4.1. Contextualização das escolas

Como já foi dito anteriormente a presente pesquisa acontecerá no Brasil, no estado do Pará, na cidade de Ipixuna do Pará em três escolas municipais denominadas, E.M.E.F. Adélia Carvalho Sodré, E.M.E. F Antonina Waldevino e E.M.E. F Antônio marques, todas localizadas na Sede do Município.

As referidas escolas selecionadas são todas públicas e embora e encontram-se situadas na sede do município estão localizadas em bairros distintos da cidade.

Escola Adélia Carvalho Sodré

A escola E.M.E.F. Adélia Carvalho Sodré, está localizada na Rua Sargento Simplício s/n no bairro centro. O Código no Instituto Nacional de Educação e Pesquisa Anísio Teixeira (INEP) é 15560805. A escola foi fundada no ano de 1976 e possui esse nome em homenagem a sua primeira professora.

Fotografia 1: Escola Adélia Carvalho Sodré



A escola E.M.E.F. Adélia Carvalho Sodré atende no ano de 2017, mais de mil alunos distribuídos nos turnos da manhã, intermediário, tarde e noite. É uma escola de Grande porte e possui atualmente 12 salas de aula, uma biblioteca, um laboratório de informática, salas de professores, sala de gestores, sala de professores, sala de atendimento educacional especializado e um ginásio de esporte com cobertura sendo construído.

A faixa etária dos alunos que frequentam a referida escola abrange as crianças de seis aos quatorze anos no ensino fundamental e a partir dos quinze anos na educação de jovens e adultos.

O horário do turno da manhã inicia-se as 07:00h e vai até as 10:45h; O intermediário começa as 11:00h até as 14:15, o período da tarde estende-se das 14:30 as 18:30 e no horário noturno das 19:00h as 22:30h.

Escola Municipal de Antonina Waldevino

A escola Municipal Antonina Waldevino, é uma escola pública, considerada um das maiores da cidade de Ipixuna, quanto a estrutura física e fica localizada num bairro periférico conhecido como João Paulo II. O bairro é bem recente, foi criado no ano de 2004, porém é um dos mais populosos da Cidade.

Fotografia 2 : E.M.E.F Antonina Waldevino



A Escola Antonina Waldevino é uma escola municipal localizada numa região periférica da cidade o bairro João Paulo II, na rua Tancredo Neves. Foi fundada no ano de 2009 e atende os anos iniciais e finais e a Educação de Jovens e Adultos (EJA). O código do INEP 15212017.

É uma escola que atende crianças e jovens de uma camada social pouco favorecida socialmente. Apresenta em sua totalidade um quadro de crianças necessitadas desde a alimentação até as questões afetivas e emocionais.

Funciona em quatro turnos, manhã iniciando das 07:00h às 10:45h, intermediário das 11:00h às 14:15h, tarde; das 14:30h até as 18:30 no turno da noite das 19:00 até 22:30; Sendo 11 turmas funcionando no turno da manhã, 05 turmas no turno intermediário, 11 no turno da tarde e 02 no turno da noite. É uma das maiores escolas em relação a estrutura física e atende aproximadamente oitocentos alunos. Têm 11 salas de aula, um laboratório de informática, uma sala de leitura, uma sala de AEE, uma secretaria e sala de direção.

Atualmente a gestão da escola é composta por um diretor formado em matemática e Pedagogia e dois vice-diretores com formação em pedagogia, cumprem um cronograma de trabalho para que a possam atender todos os turnos da escola. As coordenadoras pedagógicas são todos formados em pedagogia sendo duas servidoras efetivas do município e uma contratada, todas com a carga horária de 40 horas semanais.

Na escola o corpo docente é composto de 34 professores. Desses professores 12 atuam no ensino fundamental anos finais. Todos são formados na área em que atuam e tem carga horária de 40 horas semanais.

O corpo administrativo da escola possui uma secretária escolar, formada em pedagogia, e 04 auxiliares administrativos. Todos têm uma carga horária de 30 horas semanais. Do quadro de auxiliares 03 são efetivos.

Escola Municipal de Ensino Fundamental Antonio Marques

A escola Antonio Marques é uma escola de médio porte localizado em um bairro periférico de Ipixuna.

Fotografia 3: E.M.E.F. Antonio Marques



A Escola Antônio Marques está localizada no Bairro da Vila Nova, na rua Felipa de Sousa, o código INEP é 155224310. Foi criada no ano de 1996 e atende hoje os anos iniciais e finais e também a modalidade EJA do ensino fundamental.

Funcionam em quatro turnos, tendo 07 turmas funcionando no turno da manhã, sete turmas no turno do intermediário, sete turmas no turno da tarde e três no horário da noite.

A realidade social desses alunos é comum a milhares de alunos brasileiros que vivem em situação semelhante; em situações de vulnerabilidade social, falta de acompanhamento dos pais durante o processo de escolarização.

O horário dos turnos segue o mesmo padrão das demais escolas já citadas, da manhã inicia-se às 07:00h e vai até às 10:45h; O intermediário começa às 11:00h até às 14:15, o período da tarde estende-se das 14:30 às 18:30 e no horário noturno das 19:00h às 22:30h.

Apresenta um quadro de vinte e dois professores, dois coordenadores pedagógicos, uma diretora e uma vice-diretora escolar e atende cerca de 600 alunos. O espaço escolar tem um laboratório de informática, uma sala de Atendimento Educacional especializado (AEE) e sete salas de aula e secretaria escolar e cozinha. As gestoras da escola são formadas em pedagogia. Na coordenação pedagógica da escola existem três profissionais que atendem durante as formações e demais atividades da escola, todos também são pedagogos.

2.5. Participantes da Pesquisa

Diante da temática estabelecida por esse estudo e sempre no intuito em alcançar resultados relevantes para essa pesquisa, enfatizamos que a população está representada por todos os professores, coordenadores e diretores das escolas polos urbanas de Ipixuna e está relativamente representada por todos os professores dos anos iniciais do ensino fundamental e todos os coordenadores que acompanham os professores dos anos iniciais do ensino fundamental.

Entretanto ao abordar a HTP como ferramenta de formação continuada para os professores percebeu-se que a temática exigia uma abordagem mais completa da situação por parte do investigador. Portanto elegemos como participantes vinte professores dos anos iniciais de três escolas urbanas de Ipixuna, cinco coordenadores do ciclo de alfabetização e três gestores escolares, pois, fazem parte do contexto a ser investigado e de acordo com Kauark, Manhães e Medeiros (2010, p.60), estes se tornam “indivíduos do campo de interesse da pesquisa, ou seja, o fenômeno observado”.

Todos os participantes desta pesquisa foram escolhidos por participarem da “Hora de Trabalho Pedagógico” na escola diretamente e atuarem nos anos iniciais do ensino fundamental.

2.5.1. Diretores

O Diretor escolar ou gestor escolar é o profissional responsável em gerir toda a escola. Ele é uma figura importante no cenário, pois é ele que deve ser o elo de ligação e interlo-

cução dos diversos segmentos dentro da escola e na comunidade. Foram selecionados 03 gestores, um gestor por escola, pois respondem oficialmente pelas escolas selecionadas para pesquisa e por serem corresponsáveis pelo HTP na escola, pois de acordo com a literatura visitada neste trabalho a formação em serviço na escola deve estar articulada com a gestão escolar e também porque o quadro de gestores na sede do município é pequeno. A escolha de um gestor por cada escola dá maior robustez ao trabalho científico.

2.5.2. Coordenadores Pedagógicos

O Coordenador pedagógico é o profissional do ambiente escolar que tem como principal função, hoje, organizar os espaços coletivos de formação contínua na escola, assim, assim a escolha dos 05 coordenadores pedagógicos pautou-se na condição deste ser o responsável pela HTP dos anos iniciais da escola, ser efetivo da Rede e acompanhar os professores durante as reuniões formativas na escola, buscando assim maior confiabilidade na pesquisa, visto que são os coordenadores pedagógicos os responsáveis em planejar, executar e acompanhar as reuniões com os professores. Os coordenadores que atuam nos anos finais não serviram de população nesta pesquisa, pois o foco são as horas de trabalhos pedagógicos dos professores das séries iniciais.

2.5.3. Professores

Os professores são os profissionais que participam das Horas de Trabalho Pedagógico nas escolas e que são beneficiados pela Lei 11.738/2008. A referida Lei foi criada pensando na melhoria das condições gerais de trabalho dos professores, especialmente no que se refere aos estudos, planejamento e avaliação. Sendo, portanto um sujeito essencial da pesquisa, que visa analisar as contribuições dessas horas de trabalho na vida profissional do docente. A seleção dos professores para responderem ao questionário baseou-se nos critérios modalidade de atuação de ensino, neste caso, ensino fundamental anos iniciais, vínculo profissional, além, claro da assiduidade e participação da HTP das escolas.

A coleta das informações com os referidos participante acontecerá no período de outubro a Dezembro de 2017, período letivo propício a aplicação dos instrumentos de pesquisa, pois nesse período, se encontram trabalhando normalmente, o que facilita no contato e nas

observações necessárias. Os dados coletados nessa investigação serão usados somente para este trabalho científico.

Quadro 7: Participantes da Pesquisa

Participantes	Quantidade
Diretores	3
Coordenadores Pedagógicos	5
Professores	20

2.6. Desenho da Investigação

A pesquisa segundo Leão (2016, p.105), “é um conjunto de atividades que tem como finalidades descobrir novos conhecimentos” e para conseguir alcançar o conhecimento desejado perpassa por várias fases”.

Quadro 2: Desenho Geral do Processo de Investigação



Fonte: Elaboração Própria

O problema de pesquisa estabelecido na investigação (a contribuição da HTP para a prática pedagógica do professor), nos leva a buscar uma resposta a partir da perspectiva da pesquisa descritiva, desenho não experimental, transversal com enfoque qualitativo.

Portando seguimos as considerações de Leão (2016, p.107), que diz que a pesquisa descritiva “tem como objetivo primordial a descrição dos fatos tal qual eles se encontram”. É indicado quando o estudo tem a finalidade de descrever situações e eventos já existentes.

A pesquisa descritiva nos permitiu fazer uma abordagem minuciosa do objeto em estudo, no caso os diretores, coordenadores e professores que participam da HTP nas escolas de Ipixuna, seguindo as indicações de Campoy (2016, p.144) de que “los métodos descriptivos tienen por objetivo la descripción de forma precisa y cuidadosa de los fenómenos, hechos y situaciones analizadas sin intervenir sobre ellos”.

Neste sentido esta pesquisa propôs analisar de forma descritiva como a HTP contribui com o professor para a sua prática pedagógica diária nas escolas urbanas de Ipixuna do Pará, ou seja, o principal objetivo é a descrição do fenômeno não nos cabendo a sua explicação.

O modelo para essa pesquisa é o não experimental, transversal, pois de acordo com Campoy (2018, p.151) citando Kerlinge y Lee que diz: “la investigación no experimental es la búsqueda empírica y sistemática en la que el científico o posee control directo de las variables independientes”.

Sendo assim a investigação tem como foco a observação de como acontece a HTP enquanto momento de estudo e preparação do professor para atuação na sala de aula, visando descobrir o que acontece nessas horas que se reúnem professores e coordenadores.

No período da coleta de dados serão observados e refletidos como a HTP está inserida no dia a dia dos professores, como esse espaço/tempo influência na profissionalização do professor. Para isso, serão analisados os objetivos pretendidos, comparando-os e interpretando sem manipulação ou intervenção, porém com o intuito de analisar as contribuições desses encontros para a prática pedagógica do professor.

Optamos por uma pesquisa de enfoque qualitativo, no sentido de responder aos questionamentos propostos pelos objetivos como também buscando responder ao problema central desse estudo.

Procurando as orientações de Campoy (2018, p. 262) sobre as características de uma investigação qualitativa, temos que;

La característica principal de la investigación cualitativa es la “interpretación”. La interpretación supone integrar el discurso, relacionar elementos, establecer conexiones entre las diversas categorías, resignificar un sentido, integrar los significados de lo latente que se hace manifiesto, buscando un sentido el “todo”.

Para Ludke e André (1986, p.11), a pesquisa qualitativa “tem um ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento”

Segundo a interpretação de Kauark, Manhães e Medeiros (2010, p.26):

A interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados são básicas no processo de pesquisa qualitativa. Não requer o uso de métodos e técnicas estatísticas. O ambiente natural é a fonte direta para coleta de dados.

Mediante apoio teórico no que abrange a relevância da pesquisa qualitativa, esta abordagem nos permitiu além de tudo, a compreensão do fenômeno estudado como também nos proporcionou fazermos uma análise interpretativa dos dados obtidos, dando significado a informação

Dessa maneira, o enfoque qualitativo permitiu para essa pesquisa maior arcabouço interpretativo dos dados coletados, onde nos proporcionou estudar os indivíduos com maior intensidade no próprio ambiente natural do trabalho.

Diante do exposto verificou-se que a investigação qualitativa, foi apropriada para levantar dados consistentes e necessários para responder aos objetivos e problemas proposto por essa investigação.

2.7. Técnicas e Instrumentos para Coleta dos Dados

A coleta de dados é uma das etapas mais importante da pesquisa, pois são as técnicas que dão auxílio na reunião das evidências das informações necessárias para obter-se o resultado da investigação.

Para coleta de dados nessa pesquisa optamos por dois tipos de instrumentos: Questionário com questões abertas para os respondentes terem ampla possibilidade de resposta e observação participante durante as reuniões de HTP.

2.7.1. Observação

A técnica da observação é uma importante fonte de coleta de dados, pois possibilita ao pesquisador se aproximar do fenômeno, porém alguns procedimentos devem auxiliar nessa técnica, Ludke e André (1986), ressaltam que devemos planejar a observação com antecedência, visualizando o que e como será realizada a observação, primeiramente deve delimitar o objeto de estudo, o foco de observação e investigação, para que assim o observador possa ficar atento e registrar todos os comportamentos, informações percebidas do fenômeno. O campo do observador é muito amplo, por isso a necessidade de delimitar o objeto, definir o foco e registrar os dados é essencial na observação.

Bell (2004, p.164), enfatiza que “Quer sua observação seja estruturada ou não, quer seja participante ou não, o seu papel consiste em observar e registrar da forma mais objectiva possível e em interpretar depois os dados recolhidos”.

O papel do observador nessa pesquisa é o de participante observador, ou seja, o pesquisador deve ter o prévio consentimento por parte da comunidade que será investigada. Para Junker (apud Ludke e André, 1986), “o pesquisador apesar de falar sobre os objetos da pesquisa não revela seu total interesse, somente parte do que pretende. Esse posicionamento é tomado para que não haja alterações nos sujeitos estudados”. Nesse contexto o pesquisador negocia com o grupo para poder observar e realizar o estudo.

Neste sentido a observação visa às questões contidas nos objetivos específicos dessa pesquisa no que tange a dinâmica das reuniões de HTP. Sendo analisados a participação e interesse dos professores, a mediação do coordenador pedagógica no processo da HTP a aspectos gerais desses encontros. Tais informações serão organizadas através de relatório (apêndice 9) descrevendo as observações realizadas nos meses de Novembro e Dezembro de 2017 e é possível visualizar em anexo o roteiro semiestruturado utilizado durante as observações.

2.7.2. Questionário aberto

O questionário é um instrumento que aparentemente é de fácil aplicação, mas na verdade exige alguns cuidados especiais para sua elaboração, como, clareza das questões, coerência entre as perguntas e as respostas e também a neutralidade. Gil (2008, p.121) esclarece

que “construir um questionário consiste basicamente em traduzir objetivos da pesquisa em questões específicas”.

De acordo com Marconi e Lakatos, (2008, p.88) “questionário é um instrumento de coleta de dados, constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escritos e sem a presença do entrevistador”.

Ao elaborar as questões que compõe um questionário alguns cuidados devem ser assegurados como o número de perguntas, a neutralidade das perguntas e se respondem aos objetivos específicos da pesquisa.

O questionário (ver apêndice) que está dirigido para vinte professores contou com três questões abertas. O questionário (apêndice) para cinco coordenadores pedagógicos foi constituído com seis perguntas abertas e o questionário dos diretores (apêndice) escolares teve sete perguntas abertas. Todos foram constituídos visando identificar aspectos relacionados a hora de trabalho pedagógico, dinâmica, contribuição para a prática do professor.

Quadro 8: Técnicas utilizadas na pesquisa

Objetivos da Investigação	Técnicas	Fonte de Informação
Analisar a dinâmica das reuniões de hora de trabalho pedagógico	Questionário Observação	Diretores Coordenadores Professores
Descrever os aspectos positivos e negativos da HTP	Questionário	Diretores Professores
Conhecer a opinião do docente quanto a HTP ofertada nas escolas de Ipixuna	Questionário	Professores

Fonte: Elaboração própria

2.8. Elaboração e Validação dos Instrumentos

De acordo com Sousa (2005,p.196) , para verificação da garantia e validade do conteúdo de um instrumento de pesquisa, solicita-se a “ quatro ou cinco professores da área

disciplinar em que se situa a investigação, para fazerem apreciação sobre a pertinência das perguntas de um teste é um bom procedimento.

Assim, para a validação do instrumento de coleta dos dados, foi construído um formulário (ver apêndice) com questões elaboradas para cada grupo de participantes entrevistados, como: professor, coordenação pedagógica e diretores. Posteriormente foi encaminhado para análise de três doutores para verificação sobre adequação e coerência entre as questões formuladas e os objetivos referentes a cada uma delas, além da clareza na construção dessas questões. Assim a análise da adequação dos instrumentos (questionário) aos objetivos da pesquisa foi validado por três professores doutores na área da educação, da Universidad Autónoma de Assunción.

Sobre a validade dos instrumentos Campoy (2016) relata que “a respeito da validade das técnicas, se entende que a validação é um processo contínuo que inclui procedimentos diferentes para comprovar se um questionário mede o que disse realmente medir” (p.89)

Assim os especialistas julgaram questões relacionadas a coerência e clareza das perguntas relacionando-as aos objetivos específicos desta pesquisa.

2.9. Procedimentos para Coleta dos Dados

O momento da coleta e verificação de dados numa pesquisa segundo Leão (2016, p.123);

É a fase propriamente dita da execução da pesquisa, na qual o pesquisador vai executar os procedimentos considerados adequados para o atingimento dos objetivos propostos, utilizando os instrumentos selecionados para esse fim.

A coleta de dados é o momento da realização da pesquisa. É quando se recolhe as informações da investigação, seguindo os procedimentos necessários.

O procedimento segundo Andrade (2009, p.115), é “a maneira pela qual se obtêm os dados necessários”.

Assim, as técnicas e procedimentos expostos se ajustam aos objetivos da pesquisa, oferecendo subsídios para analisar com base nas informações obtidas, se a HTP são relevantes para os professores no desempenho de suas práticas pedagógicas em Ipixuna do Pará.

Os passos que foram seguidos para as coletas das informações seguiu o seguinte processo: se apresentou a solicitação formal da investigação aos diretores escolares e aos coordenadores pedagógicos e logo se entregou os questionários abertos impressos que foram respondidos no mesmo dia e devolvidos, porém para os professores deu-se um tempo de uma semana para os mesmos responderem e ao final desse tempo estabelecido se recolheu pessoalmente o instrumento nas unidades escolares onde trabalhavam.

Para a realização das observações entrou-se em contato com os diretores e coordenadores para saber os dias das reuniões e logo foi organizado um cronograma para a realização das observações nas escolas no período da HTP.

2.10. Técnicas de Análise e Interpretação dos Dados

Um longo caminho é dado a passos lentos, usando dessa máxima, é que deve ser conduzido o processo para uma boa análise de dados coletados numa pesquisa. O processo de análise de dados é o momento organizacional da pesquisa, se podemos assim dizer, pois nessa fase há a necessidade da realização da organização das informações obtidas para que sejam descritas e interpretadas.

Segundo Gil (2008, p.175):

A análise tem como objetivo organizar e resumir os dados de forma tal que possibilitem o fornecimento de respostas ao problema proposto para investigação. Já a interpretação tem como objetivo a procura do sentido mais amplo das respostas, o que é feito mediante sua ligação a outros conhecimentos anteriormente obtidos.

Para Lakatos (2003, p.167), o momento da análise (ou explicação) “É a tentativa de evidenciar as relações existentes entre o fenômeno estudado e outros fatores”. A análise de dados é entendida aqui como o momento de examinar minuciosamente cada parte de todos os dados coletados durante a investigação, auxiliados pelos instrumentos da observação, dos guias de entrevista e do grupo focal, com o objetivo de conhecer a natureza e o papel de cada elemento do todo da pesquisa. Nessa pesquisa o todo são as respostas advindas das entrevistas, aplicados aos diretores, professores e coordenadores, das observações e registros, realizados durante as horas de HTPC que devem ser organizadas sistematicamente a fim de responder ao questionamento da investigação, isto é, ter critérios para organizar e classificar os da-

dos. Já a interpretação consiste em identificar a relação entre os dados coletados e o referencial teórico.

Neste caso, se utilizou como subsidio para a análise dos dados a metodologia de análise do conteúdo. A partir de um conjunto de fundamentos caracterizando esta metodologia, a matéria prima com que trabalha, assim como os diferentes objetivos que pode focalizar, apresenta-se uma descrição de um conjunto de passos segundo os quais pode ser concebida e aplicada. Destaca-se neste sentido a categorização, descrição e interpretação como etapas essenciais desta metodologia de análise.

Para Bardin (2011, p.47) o termo analise de conteúdo:

Um conjunto de técnicas de analise de comunicações visando a obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição de conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

De acordo com os pressupostos de Bardin, a metodologia de análise de conteúdo consiste em uma técnica quem se pode aplicar em diversos discursos e a todas as formas de comunicação, seja qual for a natureza de seu suporte.

CAPÍTULO 3

ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

3. ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

Este capítulo tem como finalidade apresentar a análise e a interpretação dos dados coletados durante a pesquisa através dos questionários aplicados aos diretores, coordenadores e professores e também durante as observações realizadas durante os encontros de HTP. Partindo de suas ideias e de seus posicionamentos, procurou-se agrupar os dados coletados em categorias, visando perceber as contribuições da HTP para a prática pedagógica dos professores de Ipixuna do Pará.

A primeira atitude frente aos dados coletados, junto aos professores, coordenadores e diretores foi revisar todas as respostas dos participantes e os registros das observações da HTP. Num segundo momento foi feita a leitura minuciosa das respostas questão por questão e do conjunto das respostas da questão foi identificado uma ideia chave, significativa para os objetivos pretendidos, identificando elementos comuns de análise. O trabalho de identificação da categoria, a partir do que falaram os professores, coordenadores e diretores, se deu a partir das ideias chaves apresentada em cada questão.

Assim foi possível elencar as seguintes categorias:

- ✓ Adequações dos locais de estudos
- ✓ Participação e Interesse.
- ✓ Utilidade das Reuniões de HTP (pontos positivos e negativos)
- ✓ HTP e Profissionalização do professor
- ✓ Organização prática da HTP

A partir dos dados coletados, analisados e embasados teoricamente por um referencial selecionado, buscou-se dar forma a pesquisa e responder a questão problema: Quais as contribuições da HTP para a prática pedagógica do professor?

As observações revelaram escolas com reuniões de HTP regulares e com boa participação dos professores e relacionamentos profissionais harmoniosos no que refere-se às questões pedagógicas cotidianas dos ambientes educacionais pesquisados.

Ao considerar as categorias elencadas, podemos então analisá-las;

3.1. Adequações dos locais de estudos

A partir do momento que as escolas foram consideradas espaços de formação para os professores e começaram a ser utilizadas como espaço capaz de favorecer ao diálogo sobre as dificuldades profissionais do professor e de espaço para troca de saberes e de experiências, conforme Leite (2010) a escola contribui para a formação do professor a medida que faz o professor em seu contexto de trabalho repensar a sua prática. Enfim a escola é um espaço tempo que pode ajudar muito na formação do professor

Os espaços e tempos onde ocorrem a HTP no interior da escola pode revelar de forma oculta como esses espaços são pensados.

Existe coincidência de que os espaços disponibilizados para a HTP nas escolas de IPIXUNA do Pará são grandes, porém não são adequados porque são utilizados para outras atividades também na escola.

O desafio de desenvolver um processo de formação continuada no próprio ambiente escolar implica compreender a escola como um locus educativo, num espaço onde existem mais possibilidades de reflexões, mas para isso os professores precisam de espaços onde se encontrem e tenham condições de realizar seus estudos e de repensar seus planos.

As condições de infraestrutura disponibilizadas nas escolas para os momentos de estudo revelam que há de modo geral na Rede de Ensino insuficiência de espaços pedagógicos e pode revelar de forma oculta como esses espaços são pensados pela administração pública.

A opinião dos diretores escolares sobre a dinâmica das reuniões de Hora de trabalho pedagógico mostra que há o reconhecimento de que esses momentos são importantes na escola embora reconheçam as dificuldades no desenvolvimento e no acompanhamento das reuniões nas escolas. Em relação aos espaços onde acontecem os encontros podemos verificar as respostas dadas pelos diretores, no gráfico a seguir.

O ambiente destinado aos encontros dos coordenadores deve fazer parte das preocupações da escola, principalmente porque um local de formação, segundo Cardoso (2007, p.34), “é um espaço para intercâmbio de saberes”.

Os espaços onde ocorrem as reuniões pedagógicas devem possibilitar aos professores o desenvolvimento da capacidade de construir discurso sobre a prática, sistematizar e comunicar os saberes conquistados e compartilhá-los. Portanto não pode ser qualquer lugar ou qualquer momento, pois é lá que vão ocorrer desconstruções de “saberes” e construção de novos

saberes, novas práticas. Lá vão se profissionalizar várias docentes que ainda não se encontraram nessa profissão tão complexa.

O quadro a seguir demonstra como os espaços formativos são vistos pelos coordenadores e diretores escolares.

<p>Adequação dos espaços escolares</p>

“A escola oferece um bom espaço para as reuniões de HTP é grande e cabe todos os professores quando tem reunião com mais pessoas, embora não seja uma sala exclusiva para esse fim”. D1

“ Acho o espaço usado para as reuniões bom para este fim. Porque não são muitos professores que reúnem por vez então cabe todo mundo, mas não é uma sala só para HTP.”D 3

“Não é lá essas coisas o espaço, mas consigo atender bem os professores, encaminhar as atividades” C1.

“O espaço que utilizo pra fazer a reunião geralmente é a sala de leitura da escola. É um bom espaço, amplo e com possibilidades de usar recursos tecnológicos quando necessário” C4.

“O espaço não é adequado, pois usam a sala dos professores e é comum o coordenador ter que parar a reunião algumas vezes para atender algum professor que venha pegar algo que está guardado ou outras vezes a coordenação avisa que fará reunião e pede para usarem a sala nesse dia” D 2

“Não temos um lugar específico. Mas conseguimos atender os professores sem muitos problemas” C2.

“É muito ruim não termos um espaço adequado para reunir com o professor, pois um dia reunimos na sala do professor, outro dia reunimos na sala da coordenação que é muito apertada. Tudo isso atrapalha no desenvolvimento do trabalho” C3.

“O espaço da HTP é um problema aqui na escola. Reunimos nos espaços disponíveis e geralmente agendo com antecedência quando preciso para reunir com um grupo maior de professores” C5.

O ambiente destinado aos encontros dos coordenadores e professores deve fazer parte das preocupações da escola, principalmente porque um local de formação, segundo Cardoso (2007, p.34), “é um espaço para intercâmbio de saberes”. A infraestrutura dos espaços onde

ocorrem os momentos das reuniões nas escolas pode exercer influência nos resultados dos encontros, já que nesses encontros são realizados estudos e planejamentos.

É muito ruim não termos um espaço adequado para reunir com o professor, pois um dia reunimos na sala do professor, outro dia reunimos na sala da coordenação que é muito apertada. Tudo isso atrapalha no desenvolvimento do trabalho.

Para Lira (2016, p.103), “gerenciar a formação continuada dos professores de uma escola, assim como preparar os novos profissionais para assumir uma sala de aula são responsabilidades que implicam grandes desafios”.

Nestes termos a opinião dos coordenadores pedagógicos, enquanto responsáveis pela HTP, se encaixam na fala de Lira (2016), quanto a gerência da formação e sobre o que diz Candau (1997), quanto as condições mobilizadoras do processo formativo; demonstram suas insatisfações por não existir na escola um local apropriado e destinado para estes fins formativos na escola em que atuam, pois no sabem que no final fazem diferença nos resultados.

A falta de um espaço apropriado pode levar os docentes, ou os coordenadores a desconstruírem a ideia de o que eles fazem é importante e pode levá-los a transformar esses encontros em mero cumprimento de horário, porém, a formação em serviço que apenas cumpre decretos e portarias como obrigação não resulta em resultados positivos. Assim se faz necessário que os envolvidos nesse processo possam ter um meio bem estruturado com bons recursos físicos e humanos.

As adequações dos locais de estudos durante a HTP precisam ser entendidas como uma ação de estímulo aos profissionais da educação que desejam continuar se profissionalizando e que encontra nesses espaços e tempos o momento adequado para continuar seu percurso formativo. A escola pode utilizar os espaços de formação como um instrumento a mais na busca pela qualidade do ensino ofertado aos alunos e a comunidade local, pois utilizando o pensamento de Tardif (2014) “ a escola persegue um objetivo comum através do qual as ações e os objetivos dos agentes adquirem sentidos: agir em profundidade sobre os alunos para socializá-los, moralizá-los e instruí-los segundo as regras próprias da organização”(Tardif,2014,p.58-59).

3.2. Participação e Interesse.

A escola é construída por sua comunidade e por tanto todos os envolvidos, como diretores, coordenadores e professores e cada um tem um papel importante na construção e manutenção desse espaço. Todos são corresponsáveis na construção de uma educação de qualidade e comprometida com as transformações sociais e direcionando tal pensamento para o contexto formativo da HTP nas escolas de Ipixuna, descobriu-se que a participação e interesse de professores e diretores quanto a qualificação em serviço que acontece nas escolas, está embora que lentamente, caminhando para uma consciência coletiva de responsabilidades tanto das equipes diretivas nas escolas quanto seu grupo de professores conforme poderemos verificar nas respostas das perguntas a seguir.

Pergunta 2: O diretor escolar participa dos momentos de reuniões pedagógicas com regularidades?

“A direção sempre tenta, mas não em todas as reuniões e fazemos um revezamento entre diretor e vice para poder acompanhar algumas reuniões, pois são muitos deveres que o diretor acumula numa gestão” D1

“Não. não consegui participar regularmente das reuniões nesse ano e vou esporadicamente ou dou uma passadinha rápida durante esses encontros” D2.

“Participo parcialmente, pois não consegui acompanhar todas as reuniões ainda. Mas pretendo organizar um calendário com o vice-diretor para que possamos estar sempre presente nesses momentos, ou eu ou ele” D3.

O que dizem os diretores sobre a participação na HTP .

Os diretores nem sempre estão presente nas reuniões de HTP em consequência, não dão opinião nem colaboram com os aspectos pedagógicos, o que é um indicador negativo na condução da gestão, já que as situações que envolvem o processo de ensino e aprendizagem são prioridades nos planejamentos escolares.

A participação efetiva do diretor escolar durante a HTP é um dos itens citados por Mendes (2008), como essencial para que as ações ali pensadas e discutidas possam acontecer na prática.

A formação continuada que ocorre nas escolas durante a HTP, não têm uma receita ou um manual, porém estes momentos devem estar claramente definidos e organizados no plano

pedagógico da escola, no momento da seleção das ações, nas escolhas das prioridades, pois como já vimos em Domingues (2014, p.74).

A proposta de formação do docente não é uma ação descolada de uma estrutura organizativa, de um compromisso com os alunos, e com a comunidade, de interações formativas e do trabalho coletivo. Ou seja, tal proposta deve estar inserida no projeto político pedagógico da escola.

Dessa forma a presença do diretor escolar ser essencial na realização das reuniões pedagógicas, pois ele é o grande articulador da escola, quem gere o processo educacional da unidade educativa. Precisa se sentir corresponsável pelos HTP que acontecem durante sua gestão ser mobilizador juntamente com o coordenador pedagógico e os próprios professores.

Pergunta 3: Há interesse pela HTP por parte da direção escolar?

“Sim. Tenho muito interesse. Sempre procuro participar das reuniões e quando não posso participar sento posteriormente com a coordenação para verificar todas as situações discutidas e os encaminhamentos dados aos professores” D2.

“Sim. Temos interesse pelas reuniões, tanto eu quanto o meu vice-diretor. É o melhor momento para acompanhar o pedagógico na escola, embora não consigamos acompanhar de perto e com regularidade” D1.

“Sim. Procuro sempre os coordenadores para saber o que aconteceu”. D3.

O que nos revelam os diretores .

Os diretores procuram informar-se dos conteúdos das reuniões em outros momentos recorrendo aos coordenadores pedagógicos, por acreditar que a HTP é importante no interior da escola, mas, no entanto não participam das discussões que ocorrem nesses momentos destinados ao estudo e ao planejamento das ações pedagógicas da escola ficando impossibilitados dessa forma de opinarem ou discordarem das reflexões e ações de cunho pedagógico.

Embora os diretores escolares tenham afirmado ter interesse nas reuniões de HTP da escola, nas entrelinhas encontra-se uma arbitrariedade de ideias, pois se entende a importância, todavia não conseguem acompanhar regularmente as reuniões, mas entende-se essa participação essencial, já que o foco nas atividades educacionais, as expectativas de desempenho de alunos e de desempenho do professor é a essência da escola. Pois, como descreve Domin-

gues (2014), deve-se considerar a formação na escola como um processo circular que parte das necessidades de organização – escola, portanto de uma dimensão institucional e coletiva.

Noronha (2012, pp.12-13), recorda que:

As escolas públicas, hoje, embora muito se fale no trabalho coletivo e na valorização do trabalho do professor, há uma tendência a se reproduzir o mesmo modelo, no qual cada professor é considerado como uma das peças do processo.

Precisa-se romper com esta reprodução e tornar a escola num ambiente colaborativo onde todos participem das decisões, deem suas opiniões e sintam-se responsáveis pelos resultados da escola.

Pergunta 4: Todos os professores participam assiduamente das reuniões de HTP?

“Nem todos os professores participam assiduamente das reuniões e isto é um indicativo de que o professor não tem interesse pela HTP ou mesmo que por acúmulo de cargo pode ficar impedido de participar da HTP” D1.

“A maioria dos professores participam das atividades da HTP na escola, no fundamental 1 é mais fácil conciliar horários e dias da semana pra reunir, os mais difíceis são do Fundamental maior” D2 .

Sim. Sempre os professores da escola procuram acompanhar as HTP e quando faltam avisam a coordenação com antecedência pra poder reunir depois, sozinho com o coordenador pra planejar e vê o que foi discutido. D 3.

O que nos dizem os diretores.

Há evidências de que os professores participam da HTP e se esforçam para isso, exceto os profissionais que tem acúmulo de cargos com outras unidades de ensino e ficam por isso impedido de participarem dessas reuniões, no entanto a não participação do professor interfere no acompanhamento do coordenador pedagógico, já que não realizada a reflexão e discussão da prática nos momentos de encontros coletivos da escola.

As ausências dos professores na HTP reflete a realidade econômica desses profissionais que se obrigam a acumular dois vínculos remunerados para salvaguardar a própria sobrevivência e de sua família, porém a atividade do professor não está sujeita apenas a sala de aula, pois o profissional tem que corrigir provas, trabalhos, reunir com pais de alunos e parti-

cipar de formação e o acúmulo de vínculo é um impedimento para isso, conforme definição da LDB 9394/96 que defini as incumbências dos docentes no artigo 13, dentre eles, ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional.

Quando os professores participam ativamente das reuniões estas se tornam mais produtivas e o grupo consegue crescer e cooperar para a criação de um clima escolar colaborativo. Quando todos dialogam sobre estratégias para resolver problemas detectados na escola, todos terão responsabilidades na resolução desses problemas.

Nas observações das HTPs os coordenadores pedagógicos orientam os trabalhos com a metodologia de tematização da prática na sala de aula criando condições para que os professores possam problematizar levantar hipóteses, identificar e nomear dificuldades para buscar alternativas de ação, elabore propostas de intervenção didática, reflita e discuta sua adequação.

Nesse sentido a participação dos professores é um reflexo das propostas de trabalho e planejamento dos coordenadores pedagógicos que demonstram entender que seu papel é de facilitador da relação teoria e prática, conforme diz Domingues (2014, p.114), que “a contribuição do trabalho do coordenador da escola está relacionada a uma intervenção no campo dos conhecimentos didático-pedagógico que medeia a relação entre o ensino e a aprendizagem”.

Pergunta 5: A oferta de HTP na escola é regular?

“As reuniões na escola são sagradas. Acontecem semanalmente e os coordenadores atendem por agrupamento de série ou individualmente aos professores” D1.

“Na escola tem sempre reuniões acontecendo seja dos coordenadores com professores alfabetizadores, ou de hora aula. Toda semana tem movimento de reunião com coordenador pedagógico” D2.

“É regular. sempre há encontro para os professores na própria escola, porém nem todos os professores participam. Alguns trabalham em outras escolas ou outros municípios e acaba inviabilizando a participação nesses encontros” D3.

A opinião dos diretores de Ipixuna

As escolas ofertam a HTP regularmente aos professores, sendo de maneira semanal e tendo os coordenadores como mediador e responsável por essas horas, porém nem todos os professores participam assiduamente.

A existência e regularidade da HTP é uma conquista importante nas escolas de Ipixuna, sobretudo é ideal que, além disso, os encontros pedagógicos entre os professores sejam transformadores, pois de acordo com a opinião de Lira (2016, p.103):

Desse modo estaremos formando educadores competentes no exercício de sua função social, que é a preparação do indivíduo para as demandas do trabalho e pesquisa que visem os valores humanitários e éticos tão necessários neste início de século.

As regularidades dos encontros coletivos demonstram que há na Rede de Ensino uma política para que as escolas possam realmente ter em suas rotinas organizativas o espaço da HTP como uma cultura daquela escola.

O senso comum nos diz que participar é tomar parte de algo, participar de algo que se tem em comum a vontade de colaborar. Ferreira (2011) compartilha de que participar “é o processo pelo qual podemos intervir nas decisões e procedimentos de uma organização, de diferentes formas e em diferentes momentos estruturando as decisões ou influenciando-as ou ainda modificando a sua execução” (Ferreira, 2011, p.83) .

No âmbito escolar a cultura da participação e do interesse em fazer parte das decisões ou de modificá-las ainda precisa ser mais praticada e aperfeiçoada, pois a cultura da participação está intimamente ligada a uma cultura democrática que ainda precisa se fortalecer nas unidades educacionais, seja devido um regime ainda tradicional que pouco valoriza ou incentiva a participação popular.

Cabe aos professores, aos diretores e aos coordenadores orientar e refletir sua participação na vida da escola, pois todos são atores importantes na construção de uma escola feliz, com qualidade e com um projeto pedagógico que garanta a participação de todos.

A hora de trabalho pedagógico faz parte de uma conquista histórica em busca de qualidade no ensino e qualidade do trabalho do professor e precisa ser vista como responsabilidade de todos que fazem a educação nas escolas e para isso a participação de todos se faz essencial para um projeto educativo exitoso.

3.3. Utilidade das Reuniões de HTP (pontos positivos e negativos)

A formação continuada do professor tem se convertido num assunto de amplos debates e discussões e que vem apresentando-se num leque de possibilidades que perpassa por conceitos, opiniões ideológicas entre outras. O entendimento de formação continuada já fora exposto neste trabalho e concentra-se na ideia da formação em serviço.

Como dito já anteriormente, historicamente vemos que o modelo clássico ainda é predominante como proposta ou política de formação contínua, mas atualmente percebem-se novos paradigmas no âmbito da educação continuada como prática de profissionalização do professor.

Estes novos contextos de formação continuada caracterizam-se como um momento de (re) pensar a prática pedagógica, os saberes didáticos e os objetivos de ensino para que se construa uma escola atrativa para alunos e professores e comprometida com a qualidade das aprendizagens que nela acontece, com acesso para todos.

Nestes aspectos a HTP, será compreendida como modelo de formação continuada, pois segundo Mendes (2008, p.111):

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

Partindo desse pressuposto sobre a HTP e considerando-a elemento chave nesse novo paradigma educacional foram entrevistados gestores e professores, a fim de valorar os pontos positivos e negativos da HTP nas escolas de Ipixuna.

Análise das respostas dos diretores

Pergunta 6: Quais os pontos positivos e negativos da HTP que você poderia destacar?

“Não acho que tenha pontos negativos apenas pontos positivos, pois é o momento do professor se planejar, organizar sua rotina, pedir ajuda. Só vejo as coisas boas que essa hora oferece” D 1.

“ Creio que os principais pontos positivos sejam o planejamento de aula assistido pelo coordenador e o acompanhamento pedagógico do coordenador orientando e auxiliando os professores durante as reuniões. Os pontos negativos são poucos, como o horário que acontece a reunião, o espaço que não é adequado D2 ”.

“ A formação continuada que o professor recebe nas discussões de textos e nos próprios encontros de planejamento é o ponto positivo principal, mas podemos citar também aumento de aplicabilidade do planejamento pensado nas reuniões, durante as aulas e como ponto negativo destaco a pouca participação de alguns professores que trabalham em outras escolas e não podem acompanhar esses momentos na escola D3.

O que dizem as vozes dos diretores

Os pontos positivos destacados estão relacionados aos planejamentos de aulas orientados pelos coordenadores pedagógicos, ainda aos aspectos de formação continuada com estudos e reflexão da prática e tendo como pontos negativos os horários que acontecem as reuniões nas escolas, o espaço inadequado e a pouca participação por parte de alguns professores.

Os aspectos institucionais administrativos, como locais de formação, horários das reuniões, estão interferindo diretamente nos aspectos pedagógicos da HTP e em consequência nos resultados finais com os professores.

A partir dessas informações descritas é possível inferir que os diretores veem positivamente as reuniões que acontecem nas escolas durante as horas de trabalho, pois, há mais pontos positivos destacados do que os pontos negativos. Pode ser que a equipe de gestores tenham os mesmos pensamentos Zeichner (1993, p.42), de que o ensino deve ser encarado como uma forma de investigação e experimentação, adquirindo às teorias e às práticas dos professores uma legitimidade.

Na percepção dos diretores esses momentos de HTP se constituam contextos de aprendizagem ou desenvolvimento das competências e habilidades dos professores para a melhoria de sua prática docente.

Análise das respostas dos professores

Pergunta 2: O que você considera mais agradável nas reuniões e o que você considera negativo das reuniões pedagógicas na sua escola?

“O que acho mais agradável são os momentos destinados ao planejamento das aulas, porque posso tirar dúvidas com os colegas ou com o coordenador pedagógico e não tenho outro tempo para planejar e de ponto negativo posso citar os horários que ocorrem as reuniões” P1

“ Considero agradável quando tem discussão sobre novas metodologias para aplicar em sala de aula, especialmente quanto produzimos materiais concretos ,jogos, para trabalhar com os alunos” P2 .

“ Gosto das trocas de experiências entre os professores, especialmente dos professores que já trabalham a bastante tempo e contribui muito com seus conhecimentos e o ponto negativo que destaco são as conversas paralelas que tornam as reuniões mais demoradas e ficam cansativas” P3.

“A troca de experiência entre os colegas é um momento bem agradável. Contar minhas dificuldades e ouvir das dificuldades dos outros e como cada um consegue resolver me ajuda bastante. Ponto negativo , a falta de professores que prejudicam na hora do planejamento por series” P4 .

“Considero agradável só as atividade práticas de planejamento as aulas da semana e negativo, a duração de três horas de reunião toda semana, não ter xerox e outros suportes” P5.

“Considero agradável os momentos de discussão sobre os avanços da turma e o que foi feito para obtenção dos resultados e como ponto negativo a falta de computadores, internet, para ajudar na hora dos planejamentos” P6.

“As conduções dos coordenadores nos momentos dos planejamentos das aulas é bem legal, porque ajudam a gente a pensar melhor nas condições didáticas melhores. Negativo é que sempre temos que tirar dinheiro pra poder executar algumas atividades diferenciadas, pois até xerox é difícil na escola” P7.

“Agradável só os momentos de planejar as aulas. Negativo, o horário, os espaços de reunião, a falta de material para planejar atividades práticas P8.

“ Tem estudos de texto relacionando a prática da sala. Consigo entender melhor com as comparações das reuniões. Como negativo tem pouca infra estrutura material como xerox, internet” P9.

“Gosto das reuniões bem práticas que ajudam a sair com o plano de aula da semana definido e organizado textos, materiais e não gosto quando tem conversas paralelas e acaba atrapalhando na organização das aulas” P10 .

“ Agradável são os planejamentos, as oficinas de jogos de alfabetização, fazer os planos de aula discutindo com os colegas e o coordenador e negativo, que as planejamos e por falta de material não conseguimos realizar a atividade” P11 .

“ Considero agradável as trocas de experiências de lamentações e de alternativas para resolver os problemas como indisciplina, faltas, organização em grupo. Não tenho nada a reclamar enquanto ponto negativo” P12 .

“Gosto das socializações dos conteúdos bimestrais para organizar as aulas e gosto do tempo dedicado a organização dos projetos para trabalhar com os alunos e não gosto quando há muita conversa fora do combinado ” P13.

“Para mim o que é mais agradável é a formação em si, estudos, reflexões e discussões dos temas ao longo dos encontros e é negativo quando tem só planejamento sem com o grupo” P14

“É mais agradável os momentos de análise dos avanços das turmas onde podemos analisar todas as ações realizadas e verificar o que mais poderia ser feito para melhorar os dados e negativo quando as reuniões demoram a terminar ”P15.

“Quanto há troca dos conhecimentos adquiridos com os anos de experiências é um momento agradável e negativo porque as reuniões são no horário da noite e está todo mundo cansado da jornada do dia” P16.

“De agradável tem os encontros com os professores da mesma série para planejar, tem também os estudos teóricos para embasar melhor minha prática e os planos de aulas, negativo só os espaços e a hora que reunimos na escola” P17.

“De agradável é que me sinto mais estimulada enquanto professora tendo esse horário garantido e remunerado para planejar e negativo é que poderia ser quinzenal e não semanal” P18.

“Gosto quando tem socialização dos conteúdos que serão trabalhados no bimestre para podermos organizar os projetos e as ações com os alunos. Negativo as vezes que as conversas levam a reunião a sair da pauta” P19.

“Só vejo aspectos agradáveis: Planejar aulas da semana, Planejar projetos didáticos e sequências didáticas, criar materiais concretos para as aulas das crianças e realizar estudos teóricos relacionando com a prática real da sala” P20.

As percepções dos professores.

Os professores ressaltam como aspectos positivos da HTP o planejamento de aula, a socialização de ideias entre os professores, a socialização das dificuldades da profissão e evidenciam como ponto negativo, questões mais estruturais, como o horário que ocorre as reuniões e falta de recursos e de apoio materiais.

Os professores encontram dificuldades para refletir sobre sua própria atuação que podem recorrer a falta de espaços adequados e de recursos materiais. Os aspectos institucionais e burocráticos da HTP se colocam como uma problemática que interfere na dinâmica do espaço e tempo pedagógico, causando uma apreensão entre as possibilidades e as deficiências da formação.

As situações estruturantes mostram-se um fator que precisam ser mais bem trabalhado nas escolas, pois demonstra está interferindo no aproveitamento final das reuniões. Outro ponto negativo que merece atenção especial é quanto aos horários em que os professores fazem suas reuniões, no contra turno, pois muitos destes saem da sala após duas jornadas de trabalho para participar da HTP.

Porém o que assegura a Lei nº 11.738/2008 no seu art. 2º (...) “§ na composição da jornada de trabalho, observar-se-á o limite de 2/3 (dois terços) da carga horária para o desempenho das atividades de interação com os educandos.” Sobrando nessa conta 1/3 (um terço) para as atividades extraclasse, inclusive as reuniões pedagógicas. Neste caso a Rede poderia se enquadrar ao que diz esta lei, que na verdade é um piso salarial que preocupa-se com o

salário docente em todo País e preocupa-se também com a formação docente, por isso 1/3 devem ser liberados para a qualificação de sua docência .

Do ponto de vista geral a partir das verbalizações dos professores e diretores a HTP se apresenta na escola como um espaço importante de encontro seja para um ouvir o outro ou compartilhar atitudes e reflexões do dia a dia, este aspecto positivo está relacionado as questões pedagógicas da escola.

Concomitante a isso os aspectos burocráticos se apresentam negativamente e apresentam necessidades de local adequado, horário menos cansativo. Um espaço tempo que possa oferecer boas condições de intercâmbios, de estudos e planejamentos.

3.4. HTP e Profissionalização do professor

A profissionalização do professor se constitui num processo de luta por reconhecimento, respeito, valorização e qualificação no desenvolvimento de suas ações e funções profissionais.

É importante destacar, do ponto de vista do processo de profissionalização que além dos saberes da disciplina que cabe ao professor ensinar, é necessário os saberes que o ajudam a fazer o aluno aprender, quer dizer, os saberes especializados da docência que, por sua especialização e complexidade, não são adquiridos pela transmissão artesanal do ofício.

Nesse sentido os professores de Ipixuna entendem que os momentos de HTP colaboram nesse processo de profissionalização, como podemos observar nas opiniões descritas abaixo.

Análise das respostas dos professores

Pergunta 1: Quanto ao modelo de HTP da escola, contribui na sua profissionalização? De que maneira?

“Sim. Ao passo que vou me qualificando durante os estudos teóricos e as discussões entre os colegas, vou adquirindo mais experiência e me tornando um professor melhor, mais consciente” P1.

“Contribui à medida que me ajuda a ter mais conhecimento sobre as minhas técnicas de dar aula, me orienta novas propostas de ensino etc” P2 .

“Sim. Porque me ajuda na hora de refletir sobre o meu desempenho na sala com as crianças e me faz vê novas possibilidades de atuação” P3 .

“Acho o momento de HTP importante, mas o modelo de HTP na minha escola não está legal. A gente só senta e planeja as aulas toda semana e os estudos estão ficando de lado e eles são importantes também” P4

“Não”. “O que fazemos na HTP é planejar as aulas com a ajuda do coordenador e fazer a discussão de textos sobre assuntos já conhecidos” P5.

“Acho que contribui pouco. A HTP é mais pra sentar com o coordenador e planejar as aulas” P6 .

“Contribui. Porque os coordenadores seguem um modelo de tematização da prática e isso favorece a compreensão das teorias para aplicar no dia a dia” P7 .

“Não contribui. Porque as discussões não conseguem ter uma complexidade formativa na minha profissão” P8 .

“Pouco, mais contribui. Porque os momentos de estudo mesmo de aprofundar a teoria a gente não consegue fazer nas reuniões” P9

“Contribui muito Acho que as discussões propostas pelo coordenador me ajuda a ser mais autônomo” P10.

“Sim: Me ajudando a planejar melhor minhas aulas, compreender melhor termos e situações de ensino que não foram bem trabalhadas na graduação” P11.

“Sim. Na HTP o coordenador pedagógico leva a gente a discutir nossa própria prática a partir da análise das nossas atividades de aula em consequência me sinto mais experiente para o exercício da função” P12.

“Contribui. A maior preocupação nas nossas discussões é sempre a aprendizagem da criança. Como ela aprende e como podemos ajudá-la nesse processo e paralelamente essas discussões vão me tornando uma professora mais segura” P13 .

“Sim, pois a medida que os coordenadores nos levam a olhar nossa prática, vai interferindo diretamente nas metodologias que uso em classe, pois as ve-

zes a forma como pensamos a aula não consegue alcançar o objetivo porque planejamos a organização do grupo errado, não propomos atividades desafiadoras aos alunos e durante as discussões a coordenação vai ajudando a gente a verificar essas situações” P14 .

“O impacto da hora atividade na minha prática docente é bastante positiva, sem a HTP acho que não sei mais planejar. É um norte para minha aula. Pensar atividade de aula, sequências de atividades, organização da sala etc.” P15.

“Em minha opinião sim, pois sempre há discussões sobre as técnicas de trabalho, as mais adequadas e a gente vai se adequando ao que discutimos nas formações e hoje me sinto mais capaz de planejar uma boa aula e também preparada para lher dar com as situações imprevistas que acontecem no dia a dia da sala de aula”P16.

“Sim, contribui. Para mim a HTP é um momento de formação mesmo, com estudo teórico e prático que os coordenadores organizam, pois geralmente os coordenadores levam vídeos de atividades práticas ou algum professor apresenta uma aula dada e vamos aprendendo sobre organização de sala, sobre indisciplinas e outras situações reais que precisamos ter mais domínio” P17.

“Contribui significativamente. A partir do momento que estudo os textos trazidos pelos coordenadores ou quando conversamos com os colegas nas reuniões sobre atividades diferenciadas e formas de conduzir uma determinada aula, tudo isso me ajuda a ter mais domínio da minha sala de aula” P18.

“Contribui”. Acho que as discussões do grupo ajudam na aquisição de maior experiência para as minhas ações. É bom refletir a nossa ação a luz com ajuda de outros olhares, se torna mais fácil” P19.

“Sim. Nas reuniões de HTP os coordenadores me faz pensar sobre minhas atividades de sala de aula, sobre minha relação com os alunos e me faz pensar sobre as possibilidades de ensino para ajudar meu aluno a aprender. Isso interfere no meu desempenho na escola” P20.

O que nos falam as vozes dos professores.

Os professores destacam que a HTP contribui positivamente para a prática do professor, pois lhes possibilita conhecer e discutir melhor sua ação pedagógica, ou seja, esse espaço se torna uma ferramenta para o aprimoramento de seu trabalho e de sua profissionalização.

No modelo de HTP que se configura a partir falas dos professores o coordenador pedagógico aparece como sujeito central na promoção da formação do professor enquanto o professor tem um caráter mais passivo em sua própria formação dependente da figura do coordenador pedagógico, que surge como o articulador e condutor desses momentos no contexto escolar.

Ao professor de hoje não cabe dominar somente o ensino das disciplinas, ele deve dominar também todo o contexto que perpassa sua prática docente, por isso os modelos de formação inicial que tratam apenas dos saberes inerentes aos conteúdos de ensino não são mais aceitáveis. O professor de hoje deve além do domínio das disciplinas de ensino precisam de conhecimentos sobre os saberes da ação pedagógica, o que Tardif (2000) conceitua como saberes profissionais docentes.

Análise das respostas dos coordenadores

Pergunta 1: Qual a metodologia utilizada na condução da HTP?

... *“Trabalho com a ideia de formação continuada na escola com duas formações com discussão de textos, mais teoricamente, e duas formações tematizando a prática com os professores por mês” C1.*

“Procuro sempre focar nos encontros semanais a formação do professor em si e no acompanhamento diário do professor procuro da o suporte ao planejamento de aula” C2.

A HTP é para realizar a formação dos professores através da tematização de sua prática, ou seja, levo as atividades que os professores aplicaram em sala e em cima dessas atividades realizamos a discussão de suas intervenções, estratégias de ensino. Formar para sustentar a prática do professor é sempre a dinâmica dos encontros na minha escola “C3.

“Uso no mês uma reunião para formação mais teórica com discussão de textos e autores da área da educação sobre avaliação, sobre aprendizagem etc. e nas outras reuniões semanais para planejamento com os professores” C4.

“Reúno com os professores coletivamente uma (01) vez por mês para estudo de textos e discussão dos problemas, das dificuldades e nos outros dias da semana reúno individualmente e às vezes por série” C5.

O que nos informam os coordenadores pedagógicos

A metodologia utilizada apoia-se na tematização da prática, evidenciando preocupações em levar para as formações discussões que vão auxiliar os professores na qualificação de sua prática, buscando auxiliá-los no planejamento do dia a dia da sua sala de aula. Utilizam também estudos teóricos, ora baseados em teorização da prática e baseado no diagnóstico de problemas para o planejamento de aula.

Esses posicionamentos dos coordenadores revelam que há uma preocupação em direcionar pedagogicamente a HTP e segundo Beatriz Gouveia (2012) formadora de coordenador pedagógico do Instituto Avisa Lá, a ação formativa do coordenador deve seguir uma rotina bem organizada e seguida criteriosamente como a preparação dos encontros coletivos, pois é nesse momento que os professores com a coordenação pedagógica irão focalizar os projetos e estudos que farão por certo período nas reuniões, sempre atrelando os estudos teóricos ao contexto de produção do professor; Esses momentos devem ser usados para análise didática, se debruçar nas condições didáticas, organizações de ensino para ajudar o aluno a aprender.

Pelo relato dos coordenadores suas metodologias utilizadas se encaixam nas concepções de Domingues (2014, p.16) que diz que o coordenador conseguirá fazer um bom trabalho a medida que “ exerça o acompanhamento dos processos de formação desenvolvidas na escola, seu fazer deve estar vinculado ao projeto político pedagógico e precisa ser alvo de reflexão dos componentes da equipe escolar.”

Nesse cenário poderíamos dizer que os coordenadores responsáveis pela organização dos encontros e estudos dos professores devem ficar atentos ao que é esperado do professor no que se refere ao desempenho de suas funções, de acordo com Brasil (2002,p.4).

- §orientar e mediar o ensino para aprendizagem;
- §comprometer-se com o sucesso e aprendizagem dos alunos;
- §assumir e saber lidar com a diversidade existente entre os alunos;
- §incentivar atividades de enriquecimento cultural;
- §desenvolver práticas investigativas;

- §elaborar e executar projetos para desenvolver conteúdos curriculares;
- §utilizar novas metodologias, estratégias e materiais de apoio;
- §desenvolver hábitos de colaboração e trabalho em equipe. (Brasil,2002,p.4).

Análise das repostas dos professores

Pergunta 3: Você está satisfeito com a HTP da sua escola? Justifique.

“Sim. Eu acho um momento bom, pois é o momento onde posso tirar minhas dúvidas em relação a minha prática na sala de aula” P1.

“Sim. Gosto porque é um momento que trago minhas dúvidas do dia a dia da sala para a discussão e aonde vou construindo novos saberes” P2.

“Sim. Acredito que é uma hora importante na escola, pois ajuda na minha formação pessoal e profissional” P3.

“Sim, porque participo discutindo com os colegas e planejando atividades” P4.

“Sim. Sempre estou tirando minhas duvidas, ajudando nas discussões que são propostas colocando em pratica o que é proposto e compartilhando depois na outra formação P5.

“Sim. Acho que a formação segue uma metodologia boa apesar de previsível, já que a coordenação sempre trabalha partindo da leitura de um texto, depois refletindo um texto e tematizando a pratica, mas precisamos disso” P6.

“Com certeza, pois a metodologia usada me ajuda muito no meu trabalho de alfabetização”P7.

“Sim, porque tenho orientações para melhorar minhas aulas e vou adquirindo mais conhecimentos nessas reuniões. Já aprendi muito na HTP sobre níveis de aprendizagem, letramento, alfabetização matemática... Enfim, é um momento bem produtivo, mas não é perfeito, precisa melhorar em alguns aspectos como horário, espaço, materiais” P8

“Sim, porque discutimos os conteúdos a serem trabalhados para melhor alfabetizar os alunos” P9

“ Sim, pois sempre discutimos a temática de atividades de aulas e planejamento semanal das aulas. Ajuda muito nessa rotina carregada de trabalhar o dia todo” P10.

“Sim. Ajuda no planejamento de aula levando em consideração o nível dos alunos e em outros momentos fazemos estudo de textos teóricos sobre avaliação, projetos” P11.

“Sim. Nós discutimos as atividades para serem trabalhadas nas aulas , organizamos rotinas de trabalho, estudamos formas de avaliar as crianças.. Ajuda muito nessa rotina carregada de trabalhar o dia todo” P12

“Apesar de ser um horário cansativo é melhor do que não ter acompanhamento nenhum, pelo menos planejamos melhor nossas aulas” P13 “Sim, muito”. Sou professora faz pouco tempo e as discussões no grupo, e a ajuda da coordenadora ajuda muito no meu trabalho de alfabetização. P14

“Sim, porque posso discutir com os meus colegas de trabalho sobre as aulas que planejamos, pensamos nas intervenções didáticas.” P 15.

“Não. É muito cansativo e acontece no final do horário a gente está cansado e não rende positivamente nas discussões” P16

“Estou satisfeito, mas acho que algumas coisas precisam melhorar. Três horas de reunião pedagógica toda semana no horário noturno é muito cansativo” P17.

“Sim. É um espaço só para os professores estudarem e planejarem as aulas. Se não existisse HTP tinha que está planejando minhas aulas na minha casa, no horário do meu descanso” P 18.

“Não. Porque eu acho que não precisamos reunir toda semana poderia ser de quinze em quinze dias e em outros horários esses encontros” P19.

“Sim. Porque os coordenadores me ajudam a refletir sobre a minha prática diária e com isso vou melhorando no planejamento das minhas aulas” P 20

O que expõem os professores.

Os professores estão satisfeitos com a HTP das escolas porque as mesmas ajudam nos planos de aulas, nos planejamentos das atividades e a responder suas dúvidas, caracterizando assim esses momentos como espaços privilegiados para a discussão de assuntos da rotina do

professor, mesmo assim, há aqueles que opinam que a HTP precisa ser reformulada ou melhorada para que se tornem mais produtivas.

O processo de indagar a prática pedagógica e remodelá-la com a colaboração da formação continuada podem ser percebidos por alguns professores negativamente, mais tarefas ou responsabilidades, acúmulo de fazeres e maiores cobranças para a profissão já tão recheadas de responsabilidades, porém para Garcia (2015, p.18), a formação deve ser vista como um instrumento de aperfeiçoamento para ação docente.

A satisfação dos professores quanto a HTP está relacionada a otimização de seu tempo e jornada de trabalho, visto que os profissionais da educação tem longas jornadas de trabalhos que interferem diretamente em tempo para o professor planejar suas aulas transferindo para esse espaço/tempo a oportunidade de conseguir organizar suas atividades e planejamentos, especialmente porque tem nessa construção pedagógica de sua prática a participação de outros profissionais que torna tudo mais dinâmico e criativo.

“A formação continuada quando se baseia na prática do professor tem o poder de despertar o que Freire chama de “curiosidade epistemológica” que quebra um ensino “bancário” que deforma a necessária criatividade do educando e do educador” (Freire, 2011, p.27).

Nesta pesquisa os professores demonstraram que compreendem que o caráter da HTP em Ipixuna do Pará contribui na formação continuada do professor ao passo que o leva a refletir seu fazer pedagógico e amadurecer sua prática enquanto profissional.

Para Macedo (2005, p.32):

A reflexão significa voltar-se de novo para dentro em outro momento, outro espaço e em outro nível, consiste, pois num trabalho de reconstituição do que ocorreu no plano da ação. Trata-se de se organizar o que foi destacado, de acrescentar novas perspectivas de mudar o olhar, de se descentrar (Macedo, 2005, p.32)

A reflexão é importante ao passo que ajuda o professor a perceber que ele não é dono de toda verdade absoluta, pois a reflexão trabalha questões como abrangência, questionamento e autonomia ajudando a compreender a realidade além do senso comum.

Outro ponto importante a destacar refere-se ao que diz Nóvoa (2002, p.39), “a troca de experiência e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando”.

A HTP mostrou que seu espaço é usado também para a troca de experiências e na fala destacada acima se entende que essa troca de saber pode ser compreendida como momento de formação, pois um profissional pode aprender a partir da experiência e das vivências de outros profissionais.

No caso constatou-se que os profissionais pesquisados, acreditam que a HTP que acontece em Ipixuna é uma ação positiva que ocorre no contexto educacional, pois, segundo os mesmos, contribui significativamente para sua prática de sala e para a aprendizagem dos alunos, como diz Domingues (2014) as formações devem estar claramente definidas e organizadas no plano da escola, no momento da seleção das ações, na escolha das prioridades.

Nesse cenário a HTP de Ipixuna associa-se ao processo de melhorias das práticas pedagógicas desenvolvidas diariamente pelos professores em sua rotina escolar, Associa-se também aos ideais de aprendizagens, ao passo que possibilita estudos, reflexões, desconstruções e construções de novos saberes na jornada do professor, pois “ a profissionalização é um processo, através do qual os trabalhadores melhoram o seu estatuto, elevam seus rendimentos e aumentam seu poder, a sua autonomia” (Nóvoa,1992,p.23).

3.5. Organização Prática da HTP

O profissional da educação, neste caso especificamente o professor, precisa adquirir consciência sobre sua prática pedagógica, sobre sua ação e como elas interferem diretamente no processo de aprendizagem dos alunos.

Segundo Tardif (2002), os saberes docentes que utilizam em suas práticas em sala de aula, mostram especificidades, no qual sua importância centra-se na sua posição ocupada na instituição como mediador do processo cultural e da produção de saberes dos alunos.

Assim, Tardif (2002,p.39-40) diz que:

Seria de se esperar, pelo menos na ótica tradicional da sociologia das profissões, que os professores, como grupo social, e categoria profissional, procurassem se impor como uma das instâncias de definição e controle dos saberes efetivamente integrados à prática. Também seria de se esperar que ocorresse certo reconhecimento social positivo do papel desempenhado pelos professores no processo de formação-produção dos saberes sociais (Tardif, 2002, p.34-40).

A consciência do professor em relação a sua prática, permite ao professor atuar sobre essas práticas e seguir em frente positivamente.

De acordo com os comentários dos coordenadores quanto a organização das reuniões e se estas ajudavam o professor no processo de reflexão e ação de sua prática pedagógica podemos descobrir que as reuniões de HTP em Ipixuna buscam auxiliar o professor nas suas funções docentes de sala, conforme a exposição a seguir.

Análise das respostas dos coordenadores Pedagógicos

Pergunta 3: As pautas ou os planejamentos da HTP são orientados por algum documento (PPP, SEMED)?

“Geralmente faço minha pauta sozinha. Às vezes mostro para outra coordenadora e a gente vai criando juntas os passos da reunião” C1

“Eu faço sozinha a pauta. Mas já tenho um esquema que uso sempre baseado no objetivo da reunião. O que eu quero com os professores? Aí vou pensando as estratégias se vou precisar de textos, ou vídeo, o tempo de estudo, se vou dar algum encaminhamento” C2.

“Eu parto da temática que pretendo trabalhar. É sobre a indisciplina do aluno? Eu percebo que os professores estão tendo dificuldade quanto a isso, então me organizo pra trabalhar o que eles precisam” C3.

“Olha a pauta é muito importante pois ela vai definir o ritmo da reunião, os objetivos que pretendo alcançar, por isso sempre demoro muito organizando as pautas das minhas formações” C4.

“Organizo a minha pauta de trabalho muito parecido com a da colega coordenadora partindo sempre dos temas que pretendo trabalhar e do que percebo que precisa ser melhorado quanto a esta temática por parte dos professores. Vem dando certo apesar de achar que deveria haver um direcionamento da Rede de Ensino quanto aos aspectos das reuniões” C5.

O que nos dizem os coordenadores pedagógicos

Não há uma orientação formal para a organização das pautas das reuniões de HTP, sendo os coordenadores os próprios idealizadores e executores da formação, assim mesmo, realiza entre eles a troca de pautas e assim um apoiar o outro. Conduzir os encontros de formação é uma das atividades mais comuns da função de coordenador pedagógico atualmente. Por isso a preocupação em como contribuir enquanto coordenador para ajudar o professor a melhorar a sua prática de sala de aula.

As pautas de trabalho são elaboradas sem a colaboração do professor ou do diretor partindo das percepções dos coordenadores escolares o que pode acarretar numa situação de arbitrariedade já que o professor, o principal interessado, não colabora na definição e construção das reuniões. Neste sentido, Beatriz Gouveia (2012) que alerta para necessidade de um trabalho organizado, com cronograma e plano de ações com trabalho intencional, planejado e contextualizado pautado na conscientização de suas atribuições e de seu papel referencial de coordenador de ações.

A organização da hora de trabalho pedagógico das escolas de Ipixuna, apresentou uma metodologia interativa, partindo da prática real do professor ,passando pela discussão dessa prática e materializando propostas de ensino. Apresentou ser também momento de instrumentalizar os educadores para elaboração de aulas e projetos que norteiam as práticas e ações pedagógicas da escola.

Pergunta 4: Como acontece as escolhas dos temas que são trabalhados nos encontros de HTP?

Por exemplo, sempre levo texto que fala sobre organização de grupos de acordo com a aprendizagem, pra ajudar o professor a pensar como organizar sua sala. Discutimos também atividades mais apropriadas para os alunos de acordo com o que sabem ou com o que não sabem” C1.

“Sempre penso em organizar a reunião para discutir algo que possa contribuir na atuação do professor enquanto mediador do conhecimento. Então durante anos temos programado na escola o que iremos trabalhar no decorrer do ano durante as reuniões de HTP. Exemplos mais comuns: projetos didáticos e sequências didáticas, avaliação escolar, planejamento escolar, sequências ortográficas e planos de aula” C2.

“Trabalho com meus professores avaliação, diagnósticos de aprendizagem, indisciplina, e observando o que os meus professores precisam. Geralmente todos os coordenadores discutem a mesma coisa, pois são temas comuns às escolas, o que muda é como conduzimos a discussão da temática” C3 .

“As temáticas que mais trabalhamos durante as HTPs são, diagnóstico de aprendizagem e análise do mesmo, projetos didáticos a ser desenvolvido nas turmas, planejamento de aula, avaliação, dever de casa, reunião de pais, enfim, sobre os temas que envolvem o dar aula do docente” C4.

“Organizo minhas temáticas levando em consideração as questões básicas da função do professor quanto ao planejamento de aula: Organização da sala de acordo com os propósitos de ensino, competências e habilidades dos alunos; avaliação da aprendizagem.” C5 .

O que retratam os coordenadores pedagógicos

Existe evidência de que os temas escolhidos são motivados diretamente as questões de sala de aula focalizando a aprendizagem dos alunos de acordo com as necessidades identificadas de cada escola, sobretudo buscam atender as lacunas formativas no campo das didáticas dos professores.

Os coordenadores ressaltam a preocupação central em discutir nos encontros de HTP assuntos diretamente ligados às questões de sala de aula focalizando a aprendizagem dos alunos. Mas o professor precisa pensar e discutir, além das questões de sala de aula, sobre as diversas situações sociais, políticas e institucionais em que ocorrem as práticas escolares e que interferem diretamente na sala de aula. As pautas de reunião podem transformar nossas escolas em espaços reflexivos e isso exige uma formação contínua que possa auxiliar o docente a desenvolver suas capacidades decisórias, sua visão e entendimento de mundo, num profissional reflexivo, criativo, ético e responsável e não apenas reflexivo de sua prática de sala, mas também de sua prática no mundo.

Para Beatriz Gouveia (2012), esses momentos devem ser usados para favorecer a análise didática do professor, de compreender as condições didáticas, organizações de ensino

para ajudar o aluno a aprender. São, momentos em que os coordenadores poderão aprofundar o que é prioritário com o grupo de professor.

E para (Brasil, 1999, p. 70). As formações continuadas devem propiciar atualizações, aprofundamento das temáticas educacionais e apoia-se numa reflexão sobre a prática educativa, promovendo um processo constante de auto avaliação que oriente a construção contínua de competências profissionais.

Pergunta 5: Como você vê a relação entre coordenador e professor no processo de formação?

“Temos na escola uma relação muito boa. Os professores pedem a reunião, enviam com antecedência os planejamentos para o e-mail para poder analisar e fazer as considerações na formação. Geralmente discutimos e partindo das intervenções que vou fazendo vou explicando e sugerindo mudanças e quais mudanças fazer pra poder dá uma boa aula” C1.

“Enquanto coordenador eu sou cobrado pelo diretor e pela secretaria de educação a realizar um bom trabalho junto aos professores. Então eu cobro muito do meu grupo durante as reuniões de HTP. Cobro a participação, que tirem dúvidas, que tragam pra reunião suas dificuldades e aí vamos trabalhando todos juntos para que a equipe avance e assim possamos fazer um bom trabalho e não tenho problemas com eles. Acredito que temos sim uma boa relação” C2.

“Consigo desenvolver um bom trabalho com a maioria dos professores, mas sempre tem alguns que são mais difíceis de lidar, porém nada que atrapalhe a relação em si” C3.

“Consigo ter uma boa relação e aí o trabalho consegue fluir com a maioria dos professores. Sempre tento levar o professor a pensar como poderia fazer melhor essa atividade? Será que o que fiz está bom? O que meu aluno precisa para aprender esse conteúdo? O que fazer quando meu aluno não aprende. Partindo das perguntas vou levando os professores a comentarem e a pensarem um pouquinho mais sobre suas intervenções no processo de aprendizagem dos alunos e aí vamos construindo uma relação de respeito e confiança, pois

sempre deixo claro que o professor é quem conhece seus alunos e suas dificuldades e na reunião vamos trabalhar sob esses aspectos” C4.

“Não existe numa relação um comportamento linear, ora ou outra as coisas desandam, devido a tantos fatores que interferem na HTP, mas de modo geral creio que há uma boa relação entre a gente” C5.

Que revelam os coordenadores das escolas

Existe uma boa relação de trabalho entre professor e coordenador pedagógico mediado pelo vínculo de confiança no trabalho um do outro, embora exista evidência de algumas divergências naturais que ocorrem no decorrer do processo educacional na escola.

Uma boa relação entre coordenador e professor é essencial para os avanços das atividades educacionais de uma unidade de ensino e para isso a relação deve ser baseada na confiança e credibilidade dos envolvidos, tanto dos professores para com o serviço do coordenador quanto do coordenador para seu grupo de professores. Nesse aspecto Rangel & Freire (2011, pp.14-15), que “o momento de reunião (de análises e resoluções coletivas partilhadas) torna-se especialmente significativo pelas possibilidades de maior abrangência do alcance do pensamento das práticas, pois não há resolução unilateral dos problemas há compartilhamento de ideias, de angústias e de esperança.

Pergunta 6: A HTP ajuda o professor a refletir sobre sua prática pedagógica? Como?

“Penso que de alguma forma sim, pois posso dizer que penso e organizo as formações com esse objetivo, já que busco fazer o professor pensar na sua prática ,sua metodologia, e ao passo que ele vai refletindo sobre ela vai repensar sua atitude .C1

“Acho que sempre ajuda, pois discutimos sempre sobre um plano de aula, uma atividade específica, pensamos como melhorar e vamos a prática depois, isso ajuda o professor a começar a ter uma postura crítica e reflexiva, embora sempre voltado ao seu fazer diário em sala de aula” C2

“Sim , ajuda a pensar sobre situação real que o professor vive na prática, mas sinto os professores ainda muito atrelados aos encaminhamentos da coordenação pedagógica” C3

“Sim, penso que os momentos que os professores se encontram e discutem é essencialmente significativo, pois é um dos únicos momentos que eles têm pra isso na escola” C4

“Ajuda a refletir a prática, mas nem sempre essa reflexão gera mudança na prática do professor. Muitas vezes fazemos estudo, discussão e planejamos, mas quando vai ser verificar na sala o professor está fazendo tudo diferente” C5

Que nos aportam os coordenadores pedagógicos.

Os coordenadores indicam que a HTP ajuda o professor no processo reflexivo de sua prática pedagógica ao passo que colabora no processo ação-reflexão-ação, porque entendem que a prática pode ser vista como um processo de aprendizagem através do qual os professores retraduzem sua formação e a adaptam a sua profissão.

A preocupação dos coordenadores pedagógicos em realizar uma formação ativa que tenha influências práticas na vida profissional docente, na verdade é entendida como um esforço real de transformar esses encontros em espaços culturalmente importantes para o professor, por isso o cuidado com a discussão dos temas que envolvam a ação docente. Lira (2016) defende uma formação que considere além dos aspectos inerentes a tarefa de educar, a diversidade dos educadores e as suas necessidades específicas.

Podemos dizer mediante depoimentos transcritos acima que a reflexão que está acontecendo na escola é direcionada ao espaço de sala de aula, as atividades de classe, mas não alcança os eixos nos campos pessoais, culturais e sociais do docente, opinião defendida por Alarcão (2001), e outros, que é uma dimensão importante na vida profissional do docente, pois como já diz Tardiff (2012) o professor é um ser no mundo, com sentimentos, emoções e desejos.

Já para Júnior (2010), numa abordagem crítico reflexivo o processo de formação continuada de docentes deveria envolver alguns aspectos como, produção da vida do professor, produção da profissão do docente, a produção da escola, para ser um momento

mais complexo e significativo no contexto reflexivo, pois como defende Nóvoa (2002), formação do professor não se constrói a partir de cursos, de conhecimento ou de técnica, mas sim através do trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas que são mediadas por seus conhecimentos de vida.

Retornando ao objetivo geral dessa tese, que buscava *analisar a relevância da hora de trabalho pedagógico para a prática pedagógica dos docentes das escolas pólos urbanas de Ipixuna do Pará*, destaca-se que A HTP enquanto espaço/tempo de formação continuada do professor, é vista como o momento ou a condição do próprio sujeito da formação, na qual o professor vai se apropriar ou discutir os saberes e as práticas numa atitude reflexiva que o levam a adquirir autonomia profissional. As reuniões pedagógicas coletivas possibilitam que o professor reconheça no outro os seus dilemas e encontre soluções, estratégias e, também, novos conhecimentos. A HTP visa ser um espaço de formação, implica na construção de uma cultura de estudo, de planejamento e diálogo.

Imbernón (2009) defende uma formação continuada como um mecanismo capaz de melhorar as aprendizagens e práticas dos professores, pois acredita que o profissional necessita sempre de novas aprendizagens para que continue avançando em sua profissão.

Durante as observações das HTP se constatou que nesses momentos de encontros e reuniões há uma dinâmica de planejar, discutir ações da sala de aula e momentos para analisar e refletir os saberes e metodologias de ensino, o que para Freire (2001) é um movimento importante pois o ensinar envolve a prática de aprender e ensinar, o que só é possível a medida que o professor analisa sua própria prática.

Podemos pontuar ainda que a HTP favorece aos professores momentos de formação compartilhada e de troca de experiências que interfere diretamente na profissionalização docente, especialmente devido às reflexões sobre suas práticas levando-os a mudança de postura e de metodologias, pois segundo Canário (1998), quando as pessoas mudam, mudam o próprio contexto em que trabalham. Vargas e Torrados (2010) entende que uma boa formação continuada leva o professor a perceber as questões implícitas na prática e que só será possível percebê-las quando se estuda essas práticas.

Foi visto que durante as horas atividades em Ipixuna do Pará, o professor é estimulado a pensar sobre a sua prática, à medida que são instigados a como criar uma sala de aula mais atrativa, como melhor agrupar os alunos numa determinada atividade de sala, como despertar o interesse durante as aulas. Quando estudam os textos sobre avaliação ou sobre a im-

portância das metas de uma escola, os professores vão refletir mediados por um saber teórico e um saber prático do dia a dia. Então se julga que essa hora pedagógica vai contribuindo diretamente na construção de um professor prático e mais reflexivo do seu trabalho diário, assim respondendo a pergunta investigativa da tese: Que contribuições para a prática pedagógica dos professores acontecem durante a Hora Atividade nas Escolas Polos Urbanas de Ipixuna? Percebeu-se que a Hora de Trabalho pedagógico contribui positivamente com as práticas pedagógicas dos professores, desde o momento coletivo de estudos e das reflexões críticas da prática que desencadearam como já foi dito pelos próprios professores, mudanças de práticas e de opiniões.

Canário (2000) apud Cunha e Prado (2010):

Destaca que uma das dimensões fundamentais da formação centrada na escola, baseada nas experiências dos professores, consiste em criar situações que permitam os professores aprender a pensar e a agir de modo diferente: a reflexão, conduzida de modo sistemático e finalizado, permite transformar a experiência num saber utilizável.

Podemos pontuar então algumas contribuições muito claras nesse contexto de HTP nas escolas, como por exemplo, HTP como apoio ao trabalho pedagógico do professor (materiais, atividades e sequências de atividades); Momentos para organizar projetos e ações da escola com foco no aprendizado dos alunos; Estimular a prática do planejamento de aula; Despertar o hábito da pesquisa e Garantir momentos de discussões coletivas entre os professores.

As apropriações de conhecimentos decorrentes dos estudos e das discussões na HTP colaboram para o planejamento e nas transformações das práticas pedagógicas, pois como diz Cunha e Prado (2010), “formar-se passa a estar relacionado à reflexão de si (autoconhecimento), reflexão sobre o trabalho, sobre as situações, acontecimentos, ideais”.

Sabemos que no trabalho docente, a reflexão do fazer pedagógico torna-se fundamental para garantir uma atuação mais consistente e é preciso ainda quebrar a ideia de que para ser professor basta ter domínio de certa disciplina ou que é tarefa simples e fácil e a HTP precisa colaborar com esse ideal, necessita repensar sua função em relação a visão de mundo da escola em relação ao bom professor, pois como diz Nóvoa (2002) a formação vai e vem, avança e recua, construindo-se num processo de relação, a saber, do conhecimento que se encontra no cerne da identidade pessoal.

Dessa forma podemos dizer que a hora atividade colabora com busca de uma educação de qualidade a medida que se configura como espaço de formação, de discussões pedagógicas nos ambientes educacionais de Ipixuna e que é importante a sua conquista para classe, embora concorde com Alarcão (2001), que precisa ser inseridos também discussões para construção da escola reflexiva que exige uma formação continua que possa auxiliar o docente a desenvolver suas capacidades decisórias, sua visão e entendimento de mundo, num profissional reflexivo, criativo, ético e responsável.

CAPÍTULO 4 CONCLUSÕES E PROPOSTAS

4. CONCLUSÕES E PROPOSTAS

Neste capítulo serão mostradas as conclusões que cheguei ao finalizar este trabalho. Logo em seguida, apresentarei propostas que foram pensadas e analisadas após esse estudo. A intenção é contribuir com melhoria na HTP.

A Hora de Trabalho Pedagógico (HTP) É a Hora de Trabalho, a ser desenvolvida na unidade escolar, pelos professores e o Professor Coordenador Pedagógico, institucionalizado a partir da Lei 11.738/ 2008, que fixa o piso salarial nacional dos professores, afirmando que este piso é pago por determinada jornada e disciplinando como se compõe esta mesma jornada.

Essa hora serve para estimular o desenvolvimento de trabalhos coletivos nas unidades escolares e orientar as atividades de sala de aula, tendo em vista as diretrizes comuns que a escola pretende desenvolver quanto ao processo de ensino e aprendizagem e tem como objetivos principais; possibilitar a reflexão sobre a prática docente; favorecer o intercâmbio de experiências; promover o aperfeiçoamento individual e coletivo dos educadores e acompanhar e avaliar de forma sistemática o processo de ensino e aprendizagem.

De acordo com a organização das HTPs, esses espaços precisam ser planejados pelo conjunto de professores, sob a orientação do coordenador pedagógico, devem ser registradas com o intuito de orientar o grupo quanto ao replanejamento ou a continuidade dos trabalhos.

Mediante a complexidade desses momentos para a vida profissional do professor, assim como sua relevância para a escola no que perpassa a importância dos momentos destinados a coletividade, muito mais do que os benefícios individuais deve, a HTP pode favorecer a mudança do clima escolar, na sua organização e no melhoramento das relações que ocorrem nesse espaço.

Nestes aspectos a HTP, será compreendida como espaço de formação, pois segundo Mendes (2008) HTP é um espaço/tempo que não está pronto, vai sendo construído, transformado com e pelo coletivo que envolve a instituição escola. As possibilidades formativas vão sendo construídas e aprendidas à medida que a reflexão torna-se condição *sine qua non* da produção de conhecimento tão necessária ao ato de aprender/ensinar sobre o trabalho pedagógico.

No a dia a dia da escola, a rotina das HTPs é permitir o desenvolvimento de atividades como formação continuada, correção de provas, reflexão coletiva sobre o trabalho docente, reuniões com pais e planejamento de aulas. Para que esse tempo de formação em serviço seja útil, um bom planejamento por parte dos coordenadores é fundamental para que cada uma das tarefas ocupe um espaço adequado na rotina dos educadores e os objetivos possam ser alcançados.

Essas considerações sobre a hora de trabalho é pertinente porque atualmente esse espaço de reuniões vem se consolidando como um espaço de formação do professor e de sua profissionalização e valorização.. Assim se faz necessário que as HTPs sejam compreendidas e valorizadas nos ambientes escolares e na comunidade e garantam aos professores mais oportunidades de conhecimentos, e se torne cada vez mais um eficiente instrumento na construção da qualidade do ensino nas escolas públicas.

De modo geral podemos dizer que as falas dos participantes da pesquisa mantiveram uma clara sintonia entre as respostas, divergindo em pouquíssimos pontos, demonstrando uma importante ponto de vista sobre o trabalho educacional desenvolvido na escola, apesar das crenças e valores individuais de cada um.

Percebeu-se que a Hora de Trabalho pedagógico contribui positivamente com as práticas pedagógicas dos professores, desde o momento coletivo de estudos e das reflexões críticas da prática que desencadearam como já foi dito pelos próprios professores, mudanças de práticas e de opiniões.

Canário (2000) apud Cunha e Prado (2010):

Destaca que uma das dimensões fundamentais da formação centrada na escola, baseada nas experiências dos professores, consiste em criar situações que permitam os professores aprender a pensar e a agir de modo diferente: a reflexão, conduzida de modo sistemático e finalizado, permite transformar a experiência num saber utilizável.

Podemos pontuar então algumas contribuições muito claras nesse contexto de HTP nas escolas, como por exemplo, HTP como apoio ao trabalho pedagógico do professor (materiais, atividades e sequências de atividades); Momentos para organizar projetos e ações da escola com foco no aprendizado dos alunos; Estimular a prática do planejamento de aula; Despertar o hábito da pesquisa e Garantir momentos de discussões coletivas entre os professores.

As apropriações de conhecimentos decorrentes dos estudos e das discussões na HTP colaboram para o planejamento e nas transformações das práticas pedagógicas, pois como diz Cunha e Prado (2010), “formar-se passa a estar relacionado à reflexão de si (autoconhecimento), reflexão sobre o trabalho, sobre as situações, acontecimentos, ideais”.

Sabemos que no trabalho docente, a reflexão do fazer pedagógico torna-se fundamental para garantir uma atuação mais consistente e é preciso ainda quebrar a ideia de que para ser professor basta ter domínio de certa disciplina ou que é tarefa simples e fácil e a HTP precisa colaborar com esse ideal, necessita repensar sua função em relação a visão de mundo da escola em relação ao bom professor, pois como diz Nóvoa (2002) a formação vai e vem, avança e recua, construindo-se num processo de relação, a saber, do conhecimento que se encontra no cerne da identidade pessoal.

4.1. Conclusões

Após obter as respostas dos diretores escolares, coordenadores pedagógicos e professores, aplicados em três escolas municipais da cidade de Ipixuna do Pará, pude analisar dados suficientes para responderem aos objetivos específicos estabelecidos para esta pesquisa.

Quanto aos alcances dos objetivos, a respeito do primeiro objetivo específico: *Analisar dinâmica das reuniões de Hora de trabalho pedagógico*; concluiu-se que as reuniões acontecem semanalmente, com duração média de três horas e na própria escola (sala de coordenador, sala de leitura, sala de professor). O coordenador pedagógico é o responsável pela organização da pauta, escolhas dos temas para estudo. É um acontecimento regular e todo seu desenho está centrado em apoiar os professores utilizando a socialização das experiências dos docentes como estratégias para a construção e apropriação de saberes.

Quanto à metodologia utilizada durante a HTP, estas são construídas pelos coordenadores pedagógicos das escolas, visando suprir as necessidades detectadas no dia a dia do ambiente educativo.

Em relação as pautas e temas o ficou evidenciado que os coordenadores que elaboram as pautas e os temas que são discutidos, tendo como metodologia principal a tematização da prática, visando a reflexão das práticas pedagógicas, tendo como principais funções: ajudar quanto ao método de ensino; trabalhar a prática Pedagógica do professor; ajudar o professor na elaboração de atividades de aula e auxiliar no Planejamento de aulas.

Ficou evidenciado que nas escolas não há espaços adequados para o encontro entre os professores e que isto atrapalha no desenvolvimento das reuniões, porém não impede a realização das mesmas, tanto a fala dos coordenadores quanto a dos professores evidenciam que as interrupções durante as reuniões causam desânimo.

Percebeu-se que o coordenador pedagógico tem o papel de condutor das reuniões e discussões que tem como principal intuito integrar os professores na discussão de suas práticas pedagógicas coletivamente e assim fortalecer boas práticas escolares favorecendo na sua formação continuada.

Porém detectou-se que este profissional tão importante no contexto da HTP é solitário na sua função, sobrecarregando sobre ele toda organização e responsabilidade da formação do professor.

Vale esclarecer, contudo que a gestão escolar e a coordenação pedagógica devem desenvolver uma relação de parceria e colaboração nesse processo da HTP para concretizar a ação formativa desses momentos, pois ele pode ser um incentivador, quando participa das reuniões, estimula e valoriza esse espaço que o professor tem para se formar, para planejar, como também pode servir de sabotador, quando não valoriza sua equipe, quando não participa regularmente dessas horas na escola.

Constatou-se que a relação entre professores e coordenadores no contexto das reuniões é satisfatória tanto para os professores quanto para os coordenadores e isso influencia positivamente para o encaminhamento das ações. Durante as reuniões de HTP percebeu-se que os professores sentem segurança nas propostas encaminhadas pelos coordenadores e respondiam positivamente quando convidados a opinar e participar das reuniões.

Os professores apresentam boa participação e assiduidade durante a realização das reuniões, porém os diretores apesar de assegurarem a importância deste momento não conseguem acompanhá-las com regularidade o que de acordo com Beatriz Gouveia, a falta de interlocução entre os responsáveis pelo acompanhamento do professor a eficiência desse processo corre perigo.

Foi percebido também que há uma grande preocupação por parte dos coordenadores em discutir temáticas relacionadas a prática pedagógica e que esse tema toma conta das pautas e das discussões das reuniões de formação, mas que os professores demonstram interesse e acreditam que tais discussões são importantes para auxiliá-los no planejamento de aula e no

amadurecimento de seu desempenho profissional e acreditam que seja uma das principais razões de existência desses momentos na escola.

Identificamos ainda que segundo os professores, coordenadores e diretores, a HTP tem como objetivo, contribuir quanto ao método de ensino, trabalhar a prática pedagógica do professor, ajudá-lo na elaboração de atividades de aula e auxiliar no planejamento, o que podemos verificar é que a formação focaliza suas ações para atender as situações técnicas-pedagógicas do trabalho do professor. Porém a HTP pode alcançar um espaço de crescimento profissional mais complexo, a partir do momento em que pode levar os docentes a questionar concepções, rever práticas tradicionais que seguem uma visão fragmentada do conhecimento.

Nesse cenário podemos dizer que a HTP em Ipixuna é um espaço que consegue reunir professores que demonstram interesse em aprender e em compartilhar ações exitosas de suas práticas.

Quanto ao alcance do segundo objetivo específico, *descrever os aspectos positivos e negativos da hora de trabalho pedagógico*, verificou-se na HTP que os principais aspectos positivos estão relacionados a praticidade desse encontro quanto a organização da rotina do docente, tendo sido citados enquanto pontos positivos: O Planejamento das aulas; Troca de experiências e conhecimentos entre os professores; Discussão de metodologias de ensino; Socialização dos conteúdos a serem trabalhados; Avaliação e acompanhamento dos resultados da turma; Acompanhamento do coordenador nos Planejamentos dos professores; O caráter formativo das reuniões .

As características das formações apontadas pelos professores acabam se estabelecendo como um costume da escola, ou uma ação que já é cultural na escola, na medida em que cria tanto nos professores como nos coordenadores um sentimento de pertencimento a um grupo. Fica claro que as reuniões representam para os professores espaços para que reconheçam no outro os seus dilemas e encontre soluções, estratégias e, também, novos conhecimentos. É um momento que vai auxiliar no seu fazer pedagógico.

Quanto aos aspectos negativos estes estão relacionados a aspectos estruturantes da HTP, como falta de espaço apropriado para reuniões; falta de execução do planejado em algumas ações; o horário no contra turno; falta de professores e falta de material de apoio e pedagógico.

Importante destacar que as condições de trabalhos oferecidas aos professores são importantes para uma boa formação e aplicabilidade dessa formação desenvolvida, pois pode acarretar cansaço, baixa concentração e participação por parte dos professores.

Embora os espaços disponíveis para os encontros de HTP sejam inadequados e de professores demonstrarem insatisfação com o horário destinado as reuniões, que ocorrem no contra turno, a maioria encontra-se muito satisfeitos com sua realização na escola, pelo que lhes proporciona para seu exercício profissional, pois ajuda-os na reflexão de sua prática pedagógica, ajuda-os na construção de relações interpessoais. Ajuda-os na organização de planos de aulas e projetos e ajuda ainda na avaliação dos resultados e reorganização de estratégias de ensino.

Quanto ao alcance do terceiro objetivo, *Conhecer a opinião do docente quanto a hora do trabalho pedagógico ofertada nas escolas de Ipixuna*; concluiu-se que os professores estão satisfeitos com a HTP porque o coordenador acaba sendo o profissional que ajuda o professor e que muitas vezes acaba pensando com ele.

Em relação ao modelo de HTP da escola, concluiu-se que os professores acreditam que as reuniões que são realizadas, partindo da tematização da prática do professor, e os planejamentos de aula são modelos ideais de formação evidenciando que os professores compreendem que mesmo sem estudos sistemáticos em institutos de ensino ali naquele momento está ocorrendo formação, visto que está havendo aprendizagem e mudança de prática.

Ressalta-se que todos os professores bem como os coordenadores compreendem que as discussões sobre o planejamento de aula, sobre as atividades trabalhadas em sala e sobre as dificuldades acabam se tornando temas de formação e muitas práticas já foram melhoradas partindo desses momentos.

Por fim havendo detalhado o alcance para cada objetivo específico, apresenta-se agora a discussão final da conclusão do objetivo geral *analisar as contribuições da hora de trabalho pedagógico para a prática pedagógica dos docentes das escolas pólos urbanas de Ipixuna do Pará*. Concluiu-se a HTP proporciona reflexões importantes para a prática pedagógica do professor, bem como para a compreensão de que novas práxis são necessárias para que os educandos tenham sucesso nas unidades escolares. As reuniões, os estudos que acontecem nesses espaços pedagógicos colocam os professores na urgência de assumir uma postura colaborativa, responsável com os resultados da turma, já que este é um dos responsáveis pela

aprendizagem dos alunos. Implica também na criação de uma escola que se movimenta e que produz profissionais dinâmicos que não se acovardam diante das situações e obstáculos.

Podemos dizer ainda que a HTP é entendida pelos membros da escola enquanto um momento de formação compartilhada e de troca de experiências que favorece na profissionalização do docente, especialmente devido às reflexões sobre suas práticas levando-os a mudança de postura e de metodologias, pois sabemos que quando as pessoas mudam, mudam também o ambiente em que trabalham.

A partir deste entendimento a HTP nas escolas de Ipixuna do Pará caracteriza-se numa modalidade de formação continuada centrada na escola, que acontece no contexto de trabalho, estimulando o diálogo entre as práticas dos professores estimulando o crescimento do professor que já é dotado de saber acadêmico e prático. Quando falamos em formação continuada do professor é o profissional que está em serviço, desenvolvendo já uma prática. E essa prática pedagógica serve como ponto de partida e como objeto de formação ao mesmo tempo.

Como a formação inicial do professor tanto da área da pedagogia quanto de outras licenciaturas vem se mostrando ineficiente no preparo dos professores para a escola real, a formação continuada que acontece nas escolas, nesse caso através da HTP, colabora na profissionalização à medida que os saberes teóricos são colocados em evidências na prática do dia a dia, acompanhadas e refletidas, por isso as horas de trabalhos pedagógicos vão se tornando importante na rede de ensino, pois nesses espaços se discute a gestão da sala de aula, o processo de aprendizagem, direciona os planejamentos de aula.

Podemos recordar aqui que a LDB 9394/06, no título VI aborda que os profissionais da educação, não são apenas os professores, mas todos os responsáveis pelo processo de aprendizagem dos alunos, como os gestores e os coordenadores pedagógicos. Todos esses profissionais são atingidos nas propostas da reforma da LDB quanto a formação. Aprender a aprender e continuar aprendendo durante toda a carreira é uma competência exigida para todos os profissionais da educação.

Diante dessa situação a própria LDB afirma que os sistemas de ensino deverão promover a valorização dos profissionais da educação, assegurando-os aperfeiçoamento profissional continuado e período reservado a estudos, planejamento e avaliação dentro da própria carga horária de trabalho.

Mediante tais percepções conclui-se que a maior relevância da HTP no contexto escolar de Ipixuna está relacionada às contribuições dadas aos professores no seu planejamento de

aula e na discussão de métodos adequados de aprendizagem, pois as reuniões demonstraram que são pensadas e organizadas para auxiliar na articulação entre o saber acadêmico e a prática pedagógica visando à reflexão da própria prática educacional do professor.

Mas ousaria dizer que mediante conclusão sobre a HTP que a maior contribuição dessa hora aos professores de Ipixuna é a superação da solidão profissional. Na oportunidade de sentar com outros pares, de planejar ações, de ter alguém com quem compartilhar ou tirar dúvidas, o professor se socializa e não se sente tão só, nessa profissão tão importante, mas também tão discriminada.

A discussão aqui proposta aconteceu visando contribuir, teoricamente, para que as questões aqui tratadas sobre a hora de trabalho pedagógico, possam ser melhor compreendidas no meio educacional e portanto mais valorizadas enquanto espaço de formação continuada de professor.

Por todas as razões aqui enunciadas finalizamos a discussão concluindo que, a hora de trabalho pedagógico é relevante no contexto educacional de Ipixuna, pois ajuda na organização e gestão do ensino das escolas municipais. Contribui com a descoberta de novas práticas pedagógicas por parte dos professores das escolas públicas urbanas e se materializa nas salas de aulas, transformando as aulas em momentos mais dinâmicos e criativos tendo metas e objetivos pré- estabelecidos a serem alcançados. Implica numa política escolar que valoriza o ensino de qualidade de sua instituição e acaba sendo uma postura que colabora com o desenvolvimento profissional, pois tem como objetivo o aperfeiçoamento da prática educativa e o crescimento do professor dentro de sua carreira.

4.2. Propostas

As propostas desta tese estão direcionadas para todos os profissionais da educação que atuam no ensino fundamental seja pública ou privada, urbana ou rural, aos técnicos da Secretaria Municipal de Educação e todos que são dessa área, mais precisamente para o município de Ipixuna do Pará, que serviu de campo para a presente investigação, que preocupou-se com o desenvolvimento das horas de trabalhos pedagógicos nas escolas urbanas de Ipixuna principalmente sobre as contribuições desse momento para a prática pedagógica do professor.

Diante dos resultados obtidos neste estudo são necessárias algumas recomendações no sentido de contribuir ainda mais com o desenvolvimento da hora de trabalho pedagógico nas escolas polos de Ipixuna do Pará.

Neste sentido, recomendamos ;

- 1 Criar Política de Formação Continuada Municipal;
- 2 Melhorar o acompanhamento da HTP nas escolas pela Semed;
- 3 Definir novas dinâmicas á HTP;
- 4 Melhorar a infra estrutura dos espaços de reunião;

Abaixo se explicitam as ações necessárias para o desenvolvimento de cada um dos componentes das propostas.

1.Criar Política de Formação Continuada Municipal;

- ✓ Ofertar cursos de formação e atualizações pedagógicas regularmente;
- ✓ Incluir, como assegura a Lei nº 11.738/2008, a HTP na jornada de trabalho do professor;
- ✓ Realizar formação continuada de coordenador pedagógico para dá sustento teórico e profissional a capacitação dos professores;
- ✓ Divulgação de experiências exitosas local;
- ✓ Realizar parcerias com Centros de formação continuada;

2. Melhorar o acompanhamento da HTP nas escolas pela Semed;

- ✓ Criar um programa de acompanhamento e avaliação da HTP;
- ✓ Melhorar o acompanhamento aos coordenadores pedagógicos para a execução da HTP;
- ✓ Maior participação dos diretores durante as reuniões pedagógicas nas escolas;
- ✓ Investir em encontros coletivos do professorado para fóruns de discussão e estudos;

3 Definir novas dinâmicas á HTP;

- ✓ Busquem variar as metodologias de reunião buscando não seguir uma receita ou um cardápio; pois pode causar cansaço e desmotivar a participação dos profissionais professores;

- ✓ Inserir os professores na construção das pautas das reuniões, garantindo assim maior participação e otimização de resultados.
- ✓ Inserir na HTP discussões sobre contexto social de atuação, ética, condições de trabalho, carreira, salário nas HTP visando ampliar uma formação que venha trabalhar a visão de mundo e a participação mais dinâmica dos professores acerca desses temas, pois o sucesso e a eficiência de uma proposta de formação continuada dependerão de objetivos bem definidos e das metodologias desenvolvidas.
- ✓ Que as gestões das HTP não sejam responsabilidade exclusiva do coordenador pedagógico, ela deve ser abordada como interesse dos professores e dos diretores escolares, que podem contribuir em favor da mudança da cultura institucional de que apenas o coordenador é responsável pela formação do professor.

1. Melhorar a infraestrutura dos espaços de reunião;

- ✓ Construção ou adequação de espaços adequados para os encontros de HTP,
- ✓ Disponibilização de materiais e insumos para as reuniões pedagógicas;

Espero com este estudo ter contribuído com reflexão sobre os aspectos importantes dessa hora de trabalho pedagógico que vem se tornando cada vez mais presente nos ambientes educacionais do país e que se mostrou eficiente na formação continuada dos docentes e consequentemente no processo de ensino quando trabalhado com responsabilidade e dedicação, pois os sujeitos dessa investigação revelaram que é possível adquirir maiores habilidades didáticas e pedagógicas a partir da reflexão coletiva que ocorre nos espaços escolares.

Retornando a literatura aqui trabalhada o docente traz para sua prática de aula reflexos de sua relação com a sociedade, com a escola com o mundo do trabalho e com suas conquistas e os encontros coletivos nas escolas através da HTP poderia auxiliar no processo de transformações de tantas experiências em algo significativo que valorize ainda mais a profissão e a pessoa do professor.

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

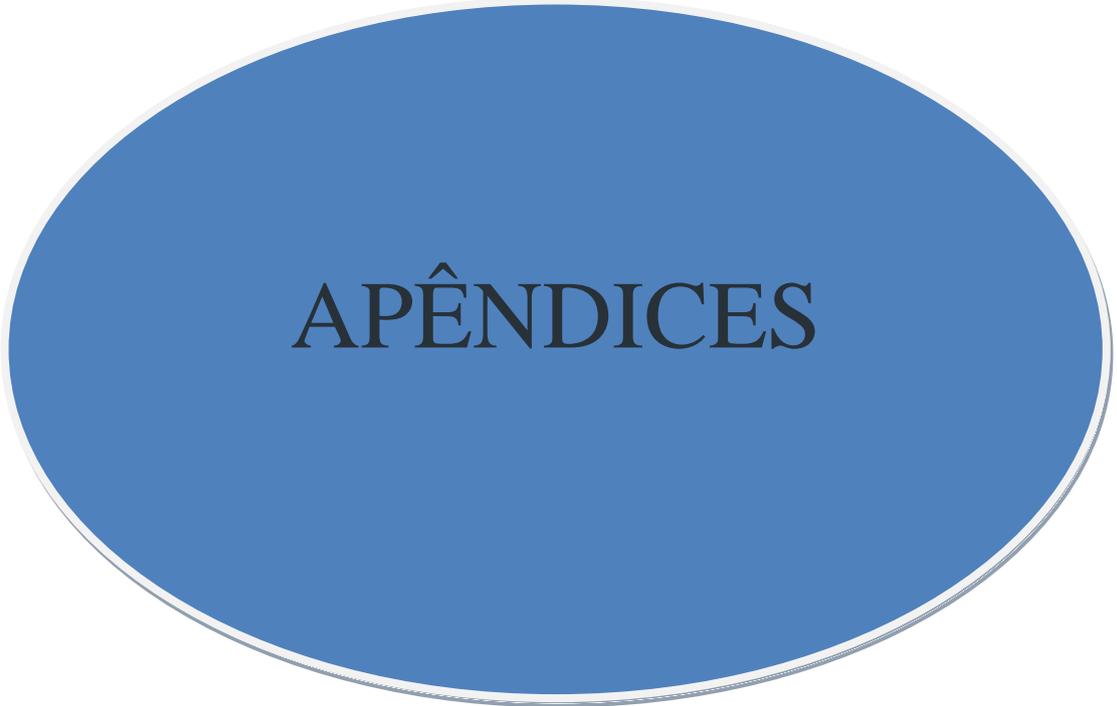
- Alarcão, I. (2001). *Escola Reflexiva e Nova Racionalidade*. Porto Alegre, RS: Editora Artmed.
- André, M. (2010). *A pesquisa sobre a formação de professores: Contribuições a delimitação do campo*. Educação, Porto Alegre, 33(3), pp.174-181, set./dez. 2010.
<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/8075/5719>. Acesso em 26 de Abril de 2018
- Begnami, M.L.V. (2013). *Formação Continuada: O HTP como espaço para a autonomia formativa*. Centro Universitário Salesiano. Americana, São Paulo.
- BRASIL (2012). *Parecer Cne/ Ceb nº 18/2012*. Nº Reexame do parecer CNE/CEB nº 9/2012, que trata da implantação da lei 11.738/2008, que institui o piso salarial nacional para os profissionais do magistério da Educação básica. Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11795-pceb018-12&category_slug=setembro-2012-pdf&Itemid=30192>. Acesso em 26 de Abril de 2017.
- Campoy. Aranda, T.J. (2018). *Metodología de la Investigación Científica: Manual para elaboración de tesis y trabajos de investigación*. Asunción, Paraguay: Marben Editora e Gráfica S.A
- Campoy. Aranda, T.J. (2016). *Metodología de la investigación científica*. Manual para la elaboración de tesis y trabajos de investigación. Asuncion, Py. Marben
- Bell, J. (2004). *Como realizar um Projecto de Investigação*. Gradiva. Publicações Ltda.
- BRASIL (1999.) *Referenciais para formação de professores*, Brasília, MEC / SEF.
- BRASIL (1998). *Parâmetros Curriculares Nacionais – Volume Introdutório*, Brasília, MEC.
- Candau, V. M. (2007). *Magistério: Construção Cotidiana*. Petrópolis, RJ. Vozes.
- Cardoso, B., Lerner. D; Nogueira. N. & Perez. T. (2007). *Ensinar: Tarefa para Profissionais*. Rio de Janeiro, RJ: Editora Record.
- Castro, T.A. A. (2011). *A influência da formação inicial na construção do processo ensinar e aprender na profissão Docente: A narrativa como elemento construtor da Biografia de Dalila*. Revista Científica Eletrônica de Ciências Sociais Aplicadas da Eduvale. Recuperado em <<http://www.eduvalesl.edu.br/site/edicao/edicao-56.pdf>>
- Cunha, R. C O.B. & P.G.v Toled. (2010). *Revista de Educação PUC-Campinas*, Campinas, n.28, p.101-111, jan./jun.

- Domingues, I. (2014). *O coordenador pedagógico e a formação contínua do docente na escola*. 1ª ed. São Paulo: Cortez.
- Ferreira, A.B. H. (2001). *Minidicionário Aurélio da Língua Portuguesa*. Século XXI. 5ª ed. rev. ampliada. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.
- Ferreira, H.C.(2011). A Participação: Ilusão, ideologia, ou Possibilidade. In F. & AL, Da autonomia da escola ao sucesso educativo. Obstáculos e soluções. Chamusca. Edições cosmos.
- Freire, P. (2011). *Pedagogia da Autonomia*. São Paulo. Pa E Terra. 23º ed.
- Freire, P. (2006). *A educação na cidade*. 7ª ed. São Paulo: Cortez.
- Freire, P. (2001). *Pedagogia dos sonhos possíveis*. São Paulo: Editora UNESP.
- Freire, P. (1976). *A Ação Cultural Para a Liberdade e Outros Escritos*. Rio de Janeiro, RJ: Editora Paz e Terra.
- Fortim, N. (1996). *O processo da investigação: Da Concepção a Realização*. Copyright Décarie Éditeur.
- Gatti, B. A. (2011). *Políticas Docentes no Brasil: Um estado de arte*. Brasília-DF: UNESCO.
- Gatti, B.A. (2005). *Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas*. Brasília-DF: Editor Líber .
- Garcia, R. L. (2015). *A formação da professora alfabetizadora: reflexão sobre a prática*. 6ª ed. São Paulo: Cortez.
- Gil, A. C.(2008). *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social*. 6ª edição. São Paulo: Atlas 2008.
- Gil, A. C. (2002). *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas.
- Gouveia, B. (2012). *Os Dilemas da rotina do coordenador pedagógico*.
<https://www.youtube.com/watch?v=-O1jD5wViZc>. Acesso em 09/05/2017
- González, J.A.T., Fernandes, A.H., Camargo, C de B (2014). *Aspectos fundamentais da pesquisa científica*. Editora Marben Assunção, Paraguay.
- Imbérnon, F. (2009). *Una nueva formación permanente del profesorado para nuevo desarrollo profesional y colectivo*. [Revista Brasileira de Formação de professores] Recuperado em <[https://www.google.com.py /search? q=Una+nueva+f ormación+ permanent+del+ profesorado + para+nuevo+desarrollo+profesional+y+colectivo](https://www.google.com.py/search?q=Una+nueva+formación+permanente+del+profesorado+para+nuevo+desarrollo+profesional+y+colectivo)>.

- Júnior, V. C.(2010). Revista Brasileira de Educação Médica. *Rever, Pensar e (Re) significar: a Importância da Reflexão sobre a Prática na Profissão Docente*. Recuperado <http://www.scielo.br/pdf/rbem/v34n4/v34n4a14.pdf>.
- Lakatos. E. M., Marconi, M de A. (2011).*Técnicas de Pesquisa:planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação dos dados*.7 ed.São Paulo. Atlas.
- Lakatos. E. M., Marconi, M de A (2007) *Metodologia Científica*. 5ª Ed. São Paulo. Atlas
- Lakatos. E. M., Marconi, M de A. (2003). *Fundamentos de Metodologia Científica*. 5ª ed. São Paulo. Atlas.
- Larrosa, (2002). *Notas sobre a experiência e o saber da experiência*. Revista Brasileira de Educação, nº 19, p. 20-28.
- Leão, L. M. (2016). *Metodologia do estudo e Pesquisa*. Petrópolis Rj.Vozes.
- Lei Municipal nº 232 /2009 de 20 de Novembro de 2009.Cria o Plano Municipal de Educação.
- Lei Municipal 239/ 2009 de 20 de Novembro de 2009. Cria o Plano de Carreira, Cargo e Salários do magistério Público do Município de Ipixuna do Pará.
- Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.
- Lino, M. (2005). *Ensaio pedagógicos: Como construir uma escola para todos?* Porto Alegre-Artmed.
- Libâneo, J. C. (2004). *Organização e Gestão da Escola – Teoria e Prática*. Goiânia: Alternativa.
- Lessard,H.G.& Boutin. (1990). *Investigação Qualitativa. Fundamentos e práticas*. Lisboa. Instituto Piaget.
- Lira, B. C. (2016). *Práticas Pedagógicas para o século XXI: A sociointeração digital e o humanismo ético*. Petrópolis, RJ
- López-Vargas, B. I. & Basto-Torrado, S. P. (2010). *Desde las teorías implícitas a la docencia como práctica reflexiva. Educación y Educadores*, 13(2), 275-291. Recuperado de <http://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/viewArticle/1699/2258>
- Ludke, M.; André, M. E. D.(1986). *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU.

- Ludwing, A. C. W. (2015). *Fundamentos e prática de metodologia Científica*-Petrópolis-RJ.
- Mercadante.(2012).<http://ultimosegundo.ig.com.br/educacao/a-valorizacao-do-professor-comeca-pelo-piso-diz-mercadante/n1597666059948.html>
- Menezes, E. T. & Santos, T. H.. HTPCs (2002). *Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo*. Obtido em:<http://www.educabrasil.com.br/eb/dic/dicionario.asp?> Acesso em 12/06/2017.
- Mendes, C. C. T. (2008). *HTPC: Hora de Trabalho Perdido Coletivamente?* (Tese de Mestrado). Obtido em http://www.athena.biblioteca.Unesp.br/exlibris/bd/bpp/33004129044P6/2008/mendes_cct_me_prud.pdf.
- Mendes ,L.N.S. (2011). *Hora de Trabaalho Pedagógico (HTP):espaço/tempo de formar e ser formado?* Tese de Metrado. Universidade Católica de Santos.Santos, São Paulo.
- Neuhaus, A. A.& Chiaratto, R. A.(2010). *Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo em busca da Qualidade na Educação*. Revista científica da Faculdade de Educação e Meio Ambiente, (1), 14-29.
- Nóvoa, A.(2002). *Formação de Professores e Trabalho Pedagógico*. Recuperado em <<http://hdl.handle.net/10451/3703>>
- Nóvoa, A. (2001). *O Professor Pesquisador e Reflexivo*. Disponível em <http://www.tvebrasil.com.br/salto/entrevistas/antonio_novoa.htm>.Acessado em 07 de outubro de 2017.
- Noronha, M.I.A. (2012). Parecer Homologado. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=1179_5-pceb018-12&category_slug=setembro-2012-pdf&Itemid=30192.Acesso em 24 de Abril de 2018.
- Parolin, I. C. (2009). *Sou Professor: A formação do Professor Formador*. Curitiba – Paraná: Editora Positivo.
- Pimenta, S. G., & Ghedin, E. (Eds.). (2002). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez Editora.
- Placco, V. M. N. S.; Almeida, L. R. & Souza, V. L. T. (2011). *O Coordenador pedagógico e a formação de professores: intenções, tensões e contradições*. (Relatório de pesquisa desenvolvida pela Fundação Carlos Chagas por encomenda da Fundação Victor Civita). São Paulo.
- Richardson, R. J. (1999). *Pesquisa Social: métodos e técnicas*. 3ª ed.São Paulo. Atlas

- Porto, Y.S. (2000). *Formação continuada: a prática pedagógica recorrente*. In: MARIN, A.J. (Org.). Educação continuada: reflexões e alternativas. Campinas: Papirus.
- Prodanov, C.C. & Freitas, E.C. (2013). *Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas a pesquisa e do trabalho acadêmico*. 2ª. ed. Novo Hamburgo, Rio Grande do Sul - Brasil: Feevale.
- Ristoff, D. (2007). *A trajetória da Mulher na educação brasileira*. <<http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/202-264937351/5710-sp-1216879868>>. Acesso em 17/03/2017
- Rodríguez, M. V.(2003). *Formação de professores: uma política de qualificação ou desqualificação do trabalho docente?* Campo Grande, MS: Ed. UFMS.
- Sacristán, J.G.(1999). *Poderes instáveis em educação*. Porto Alegre: Artmed.
- Sampieri, R. H. Collado, C. H. & Lucio, P. B. (2006). *Metodologia de Pesquisa*. Tradução: Murad, F. C., Kassner, M.&Ladeira, S. C. D. 3ª ed.São Paulo: McGraw-Hill.
- Santos, A. R.P.C. (2014). *Histórias de vida: A Concepção dos professores a cerca da profissionalização docente*. Tese de Mestrado. Universidade Lusófona de Humanidade e Tecnologias. Lisboa, Portugal.
- Silva, E. L. (2005). *Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação*. – 4. ed. rev.atual. – Florianópolis: UFSC
- Silva. E. M . A., & Araújo, C. M (2005). *Reflexão em Paulo Freire: Uma Contribuição Para a Formação Continuada de Professores*. V Colóquio Internacional Paulo Freire.Recife.<http://189.28.128.100/nutricao/docs/Enpacs/pesquisaArtigos/reflexao_em_paulo_freire_2005.pdf> .
- Sousa, A.B. (2005). *Investigação em Educação*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Tardif, M.(2014).*O trabalho docente: Elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*.Petropolis,RJ;Ed.Vozes.
- Tardif, M. (2012). *Saberes Docentes e Formação Profissional*. Petrópolis, RJ:Editora Vozes.
- Zeichner, K. M.(1993). *A formação reflexiva de professores: Ideias e práticas*. Recuperado em <http://hdl.handle.net/10451/3704>



APÊNDICES

APÊNDICE 1 – Carta enviada a direção da instituição, locos da pesquisa E.M.E.F. Adélia Carvalho Sodré.

Documento expedido pela E. M. E. F.
Profª Adélia Carvalho Sodré,
conforme Resolução nº 315/13
CEE/PA.



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ASUNCIÓN
FACULTAD DE CIENCIAS HUMANÍSTICAS Y DE LA COMUNICACIÓN.
PROGRAMA DE MAESTRÍA EM CIENCIA DE LA EDUCACION

Ipixuna do Pará- PA, 13 de Setembro de 2017.

Prezado (a) Sr (a), Sou Mestranda da Universidade Autônoma de Assunção, Paraguai. Estou desenvolvendo a dissertação de conclusão do curso, sob a orientação da Profª. Dra. Clara Roseane da Silva Azevedo Mont'Alverne, intitulada "A Hora de Trabalho Pedagógico como Proposta de Formação Continuada em Ipixuna do Pará. O objetivo da pesquisa é o de Analisar a relevância da hora de trabalho pedagógico para a prática pedagógica dos docentes das escolas pólos urbanas de Ipixuna do Pará.

Considero este trabalho importante, porque é um tema centrado na prática pedagógica no contexto de sala de aula relacionado a hora de trabalho pedagógico coletivo, e ressaltando que é uma discussão atual já que há muitas falas e muitas manifestações na área da educação básica, quanto ao papel do professor na atualidade, quanto aos contextos metodológicos adequados de ensino, currículos eficientes, enfim uma diversidade de discussões importantes no campo educacional.

Neste sentido, **gostaria de contar com o apoio e colaboração desta conceituada instituição de ensino para realização da pesquisa de campo da referida investigação.**

A pesquisa consistirá em três etapas distintas, a saber: A primeira etapa: observação não participante, que acontecerá durante as reuniões de Htp na escola, a fim de observar a dinâmica dos encontros, as pautas executadas e as frequências das mesmas. A segunda etapa a realização da entrevista com o Grupo Focal (GF) de coordenadores Pedagógicos a fim de aprofundar conhecimentos a cerca das funções e atribuições dos coordenadores no processo de formação continuada realizado nas escolas e na terceira etapa a aplicação dos questionários para os professores e gestores coletando informações detalhadas sobre a realização das reuniões pedagógicas na escola.

A participação da instituição é de grande importância nesta investigação, a fim de que a partir dos resultados da pesquisa possa ser feita uma reflexão sobre a consolidação dos saberes docente e profissionalização destes profissionais no contexto escolar através das horas pedagógicas ofertadas na Rede de Ensino. Desde já agradecemos antecipadamente toda atenção e colaboração.

Atenciosamente:

Jucineuda de Brito
Jucineuda de Brito
(mestranda em Educação)

Maria de Fátima dos Santos
Gestora Escola
Portaria 6152/2017
Maria de Fátima dos Santos
13.09.2017

APÊNDICE 2– Carta enviada à direção da instituição, locos da pesquisa E.M.E.F Antônio Marques.



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ASUNCIÓN
FACULTAD DE CIENCIAS HUMANÍSTICAS Y DE LA COMUNICACIÓN.
PROGRAMA DE MAESTRÍA EM CIENCIA DE LA EDUCACION

Ipixuna do Pará- PA, 13 de Setembro de 2017.

Prezado (a) Sr (a), Sou Mestranda da Universidade Autónoma de Assunção, Paraguai. Estou desenvolvendo a dissertação de conclusão do curso, sob a orientação da Profª. Dra. Clara Roseane da Silva Azevedo Mont'Alverne, intitulada "A Hora de Trabalho Pedagógico como Proposta de Formação Continuada em Ipixuna do Pará. O objetivo da pesquisa é o de Analisar a relevância da hora de trabalho pedagógico para a prática pedagógica dos docentes das escolas pólos urbanas de Ipixuna do Pará.

Considero este trabalho importante, porque é um tema centrado na prática pedagógica no contexto de sala de aula relacionado a hora de trabalho pedagógico coletivo, e ressaltando que é uma discussão atual já que há muitas falas e muitas manifestações na área da educação básica, quanto ao papel do professor na atualidade, quanto aos contextos metodológicos adequados de ensino, currículos eficientes, enfim uma diversidade de discussões importantes no campo educacional.

Neste sentido, **gostaria de contar com o apoio e colaboração desta conceituada instituição de ensino para realização da pesquisa de campo da referida investigação.**

A pesquisa consistirá em três etapas distintas, a saber: A primeira etapa: observação não participante, que acontecerá durante as reuniões de Htp na escola, a fim de observar a dinâmica dos encontros, as pautas executadas e as frequências das mesmas. A segunda etapa a realização da entrevista com o Grupo Focal (GF) de coordenadores Pedagógicos a fim de aprofundar conhecimentos a cerca das funções e atribuições dos coordenadores no processo de formação continuada realizado nas escolas e na terceira etapa a aplicação dos questionários para os professores e gestores coletando informações detalhadas sobre a realização das reuniões pedagógicas na escola.

A participação da instituição é de grande importância nesta investigação, a fim de que a partir dos resultados da pesquisa possa ser feita uma reflexão sobre a consolidação dos saberes docente e profissionalização destes profissionais no contexto escolar através das horas pedagógicas ofertadas na Rede de Ensino. Desde já agradecemos antecipadamente toda atenção e colaboração.

Atenciosamente:

Jucineuda de Brito
Jucineuda de Brito
(mestranda em Educação)

Clara Roseane da Silva Azevedo Mont'Alverne
Clara Roseane da Silva Azevedo Mont'Alverne
Decreto nº 034/2016
Vice Gestora

11/09/17

APÊNDICE 3– Carta enviada à direção da instituição, locos da pesquisa E.M..E.F Antonina Waldevino.



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ASUNCIÓN
FACULTAD DE CIENCIAS HUMANÍSTICAS Y DE LA COMUNICACIÓN
PROGRAMA DE MAESTRÍA EM CIENCIA DE LA EDUCACION



Ipixuna do Pará- PA, 13 de Setembro de 2017.

Prezado (a) Sr (a), Sou Mestranda da Universidade Autónoma de Assunção, Paraguai. Estou desenvolvendo a dissertação de conclusão do curso, sob a orientação da Profª. Dra. Clara Roseane da Silva Azevedo Mont'Alverne, intitulada "A Hora de Trabalho Pedagógico como Proposta de Formação Continuada em Ipixuna do Pará. O objetivo da pesquisa é o de Analisar a relevância da hora de trabalho pedagógico para a prática pedagógica dos docentes das escolas pólos urbanas de Ipixuna do Pará.

Considero este trabalho importante, porque é um tema centrado na prática pedagógica no contexto de sala de aula relacionado a hora de trabalho pedagógico coletivo, e ressaltando que é uma discussão atual já que há muitas falas e muitas manifestações na área da educação básica, quanto ao papel do professor na atualidade, quanto aos contextos metodológicos adequados de ensino, currículos eficientes, enfim uma diversidade de discussões importantes no campo educacional.

Neste sentido, **gostaria de contar com o apoio e colaboração desta conceituada instituição de ensino para realização da pesquisa de campo da referida investigação.**

A pesquisa consistirá em três etapas distintas, a saber: A primeira etapa: observação não participante, que acontecerá durante as reuniões de Htp na escola, a fim de observar a dinâmica dos encontros, as pautas executadas e as frequências das mesmas. A segunda etapa a realização da entrevista com o Grupo Focal (GF) de coordenadores Pedagógicos a fim de aprofundar conhecimentos a cerca das funções e atribuições dos coordenadores no processo de formação continuada realizado nas escolas e na terceira etapa a aplicação dos questionários para os professores e gestores coletando informações detalhadas sobre a realização das reuniões pedagógicas na escola.

A participação da instituição é de grande importância nesta investigação, a fim de que a partir dos resultados da pesquisa possa ser feita uma reflexão sobre a consolidação dos saberes docente e profissionalização destes profissionais no contexto escolar através das horas pedagógicas ofertadas na Rede de Ensino. Desde já agradecemos antecipadamente toda atenção e colaboração.

Atenciosamente:

Jucineuda de Brito
Jucineuda de Brito
(mestranda em Educação)

Recebido em 14/09/17
Raimundo

Raimundo V de S Ferreira
Vice-Gestor
Portaria Nº 022/2017

APÊNDICE 4 – Técnicas- Questionário aplicado aos professores

Universidade Autônoma de Assunção – UAA

Centro de Educação

Mestrado em Educação

QUESTIONÁRIO – PROFESSOR

Prezado (a) Professor (a),

Este questionário é o instrumento que será utilizado na coleta de dados da pesquisa de campo cujo tema é: **A Hora do Trabalho Pedagógico - HTP como proposta de formação continuada nos ambientes educativos de Ipixuna.** Tendo como objetivo geral **Analisar a relevância da hora de trabalho pedagógico para a prática pedagógica dos docentes das escolas polos urbanas de Ipixuna do Pará**

ESCOLA: _____

PROFESSOR: _____

<p>1-Faixa Etária</p> <p><input type="checkbox"/> 18 – 32 anos <input type="checkbox"/> 33 - 52 anos</p> <p><input type="checkbox"/> 53 - 65 anos</p>	<p>Você estará participando de uma pesquisa acadêmica e a veracidade das informações que serão disponibilizadas serão muito importante.</p>
<p>2- Tempo de atuação na área da Educação?</p> <p><input type="checkbox"/> até 01 ano <input type="checkbox"/> 01 - 05 anos</p> <p><input type="checkbox"/> 06 - 10anos <input type="checkbox"/> 11 a 15 anos</p>	
<p>3- Tempo de Trabalho na escola:</p> <p><input type="checkbox"/> até 01 ano <input type="checkbox"/> 01 - 05 anos</p> <p><input type="checkbox"/> 06 - 10anos <input type="checkbox"/> 11 a 15 anos</p>	

Pergunta 1: Quanto ao modelo de HTP da escola, contribui na sua profissionalização? De que maneira?

Pergunta 2: O que você considera mais agradável nas reuniões e o que você considera negativo das reuniões pedagógicas na sua escola?

Pergunta 3: Você está satisfeito com a HTP da sua escola? Justifique.

APÊNDICE 5 - Técnica –Questionário aplicado aos diretores

**Universidade Autônoma de Assunção – UAA
Centro de Educação
Mestrado em Educação
QUESTIONÁRIO – DIRETOR**

Prezado (a) Gestor (a),

Este questionário é o instrumento que será utilizado na coleta de dados da pesquisa de campo cujo tema é: **A Hora do Trabalho Pedagógico - HTP como proposta de formação continuada nos ambientes educativos de Ipixuna.** Tendo como objetivo geral **Analisar a relevância da hora de trabalho pedagógico para a prática pedagógica dos docentes das escolas pólos urbanas de Ipixuna do Pará**

ESCOLA: _____

DIRETOR (A) _____

Questão 01: Qual a sua faixa etária?

18 – 32 anos

33 - 52 anos

53 - 65 anos

Questão 02: Quanto tempo você atua na área da Educação?

até 01 ano 02 - 05 anos 06 - 10anos 11 a 15 anos

Questão 03: Quanto tempo você tem de Instituição?

até 02 ano 03 - 05 anos 06 - 10anos 11 a 15 anos mais de 16 anos

Pergunta 1: A htp acontece em espaço com infraestrutura adequada?

Pergunta 2: A direção escolar participa dos momentos de reuniões pedagógicas com regularidades?

Pergunta 3: Há interesse pela Htp por parte da gestão escolar?

Pergunta 4: Todos os professores participam assiduamente das reuniões de htp?

Pergunta 5: A oferta da htp na escola é regular?

Pergunta 6: Quais pontos positivos e negativos da Htp você poderia destacar?

APÊNDICE 6 – Técnica- Questionário aplicado aos Coordenadores Pedagógicos

Universidade Autônoma de Assunção – UAA
Centro de Educação
Mestrado em Educação
Questionário– COORDENADOR

Prezado (a) Coordenador (a),

Este questionário é o instrumento que será utilizado na coleta de dados da pesquisa de campo cujo tema é: **A Hora do Trabalho Pedagógico - HTP como proposta de formação continuada nos ambientes educativos de Ipixuna.** Tendo como objetivo geral **Analisar a relevância da hora de trabalho pedagógico para a prática pedagógica dos docentes das escolas pólos urbanas de Ipixuna do Pará**

ESCOLA: _____

COORDENADOR(A) _____

Pergunta 1:Qual a metodologia utilizada na condução da HTP?

Pergunta 2.Qual o espaço que acontece os encontros ? são adequados?

Pergunta 3.As pautas ou os planejamentos são orientados pelo um plano (semed,ppp,etc)?

Pergunta 4:Como acontece as escolhas dos temas a serem trabalhados nos encontros?

Pergunta 5:Como você vê a relação entre coordenadores e professores no processo de formação?

Pergunta 6:As HTPs ajudam o professor a refletir sobre sua prática Pedagógica

APÊNDICE 7 Guia de Observação para Pesquisa

Universidade Autônoma de Assunção – UAA
Centro de Educação
Mestrado em Educação
Registro de Observação para Pesquisa

Escola _____

Data da observação: _____

Duração da HTPC: _____

Nº de participantes: _____

Aspectos observados nos professores durante a htp	Participação e interesse	Os professores participam assiduamente durante os Encontros dando opiniões e fazendo intervenções
		Troca de ideias entre os participantes sobre o assunto
		Troca de ideias entre os participantes sobre outros assuntos
		Reclamam durante o encontro (duração, horários)
		Interessam-se por outros objetos (tabletes, revistas , etc)
		Resistem as propostas colocadas nos encontros
Aspectos observados nos coordenadores durante a htp	Mediação	Há planejamento antecipado do encontro
		Tem domínio dos assuntos tratados
		Incentiva a participação dos professores
		Os assuntos são significativos aos professores
		Respeita a opinião dos professores
Aspectos das reuniões		Ocorrem conflitos
		Envolvidos nos encontros conseguem alcançar o objetivo real do encontro;
		Os coordenadores tem suporte técnico para a realização dos encontros
		Os temas abordados são coerentes e necessários
		O grupo demonstra desinteresse em algum momento do encontro

	O espaço é adequado
	Há suporte tecnológico para subsidiar no encontro

APÊNDICE 8- Relatório das observações da Pesquisa

Universidade Autônoma de Assunção – UAA

Centro de Educação

Mestrado em Educação

Relatório das Observações da Pesquisa

O presente relatório apresenta as observações realizadas na coleta de dados para a pesquisa intitulada “A Hora de Trabalho Pedagógico como Proposta de Formação Continuada nas Escolas de Ipixuna do Pará”. As observações da HTP nas escolas de Ipixuna aconteceram nos dias 08 e 09 na escola Adélia C. Sodré, de Novembro; 22 e 23 de Novembro e 07 de Dezembro durante as reuniões dos coordenadores com os professores no horário do contraturno dos professores e o Objetivo geral é analisar a relevância da hora de trabalho pedagógico para a prática pedagógica dos docentes das escolas pólos urbanas de Ipixuna do Pará.

A observação é um momento importante da pesquisa principalmente quando o pesquisador já tenha pré-definido o que deseja descobrir. Lakatos e Marconi (2003, p.193) “O observador sabe o que procura e o que carece de importância em determinada situação; deve ser objetivo, reconhecer possíveis erros e eliminar sua influência sobre o que você recolhe”.

Assim, a observação em questão seguiu um guia orientador, pois a observação deve seguir padrões, mesmo que não seja rígida, para direcionar a pesquisa como o foco principalmente nos objetivos específicos que buscam investigar a dinâmica das reuniões de Hora de trabalho pedagógico e descrever aspectos positivos e negativos da hora de trabalho pedagógico.

Ludke e André (1986) orientam que devemos planejar a observação com antecedência, visualizando o que e como será realizado a observação, primeiramente deve delimitar o objeto de estudo, o foco de observação investigação. Para auxiliar nessa observação foi utilizado um guia de observação com os fenômenos que se buscava investigar.

Observação Escola Adélia C. Sodré

Dia	08/11/2017
Nº de Participantes	Coordenadora, pesquisadora, 1 professoras,
Local	Sala da coordenação
Pauta do encontro	Planejamento de aulas semanais
<p>Assim a observação se iniciou na E.M.E.F Adélia C, Sodré no dia 8 de novembro no turno da noite . Nesse dia a coordenadora Pedagógica sentou com apenas uma professora do 4º ano do ensino fundamental, por que teria sentado com os outros professores na semana anterior. O encontro aconteceu na sala da coordenação e a reunião iniciou com uma leitura de leite apresentada pela coordenadora e com uma breve conversa sobre a leitura, a medida que a coordenadora instigava a professora a refletir sobre o que fora lido. A pauta da reunião era o planejamento semanal e avaliação das atividades anteriormente planejadas. A coordenadora perguntou a professora se ela havia realizado as aulas da maneira como haviam planejado. A professora relatou que na aula do projeto talentos matemáticos não conseguiu desenvolver uma atividade porque os alunos demoraram muito no jogo do bingo, pois eles tinham que somar os resultados para marcar na cartela. Colocou também que na aula de ciências sobre o sistema solar, os alunos demonstraram muita atenção para poder participar da gincana relâmpago sobre os planetas e relatou que teve aluno que perguntou à ela se na lua existia água e ela não sabia dar a informação então colocou uma pesquisa para turma sobre a pergunta em questão. A professora relatou que os alunos interagiram muito bem nas atividades que haviam sido planejadas. A coordenadora parabenizou a professora e após o feedback da aula anterior, a coordenadora passou para orientação às atividades seguintes. Algumas sugestões foram apresentadas pela coordenadora na disciplina de língua portuguesa e a professora acatou. Compareceu nesse dia à reunião a vice-diretora da escola que pediu a professora e a coordenadora sobre o caso dos alunos faltosos e solicitou que informem imediatamente a direção para poder chamar as famílias e verificar as causas das faltas.</p>	
<p>No dia seguinte, 09 de Novembro a reunião aconteceu com as professoras do 2º ano totalizando o total de três profissionais. A reunião também aconteceu no horário da noite das 18:30 as 21:30 na sala de leitura da escola. Durante a reunião a coordenadora conduziu o momento de avaliação da semana anterior realizando perguntas como: Conseguiram desen-</p>	

volver as atividades planejadas? As crianças sentiram dificuldades em alguma atividade? Ao passo que os professores iam respondendo a coordenadora escrevia e fazia intervenções “mas foi assim que pensamos em conduzir essa atividade?” ou “e o que poderíamos fazer para melhorar?” Após o momento de avaliação verificaram os conteúdos já trabalhados e definiram os próximos conteúdos para trabalhar na semana. A coordenadora propôs que cada professor pensasse atividades de uma disciplina diferente para poder agilizar a reunião. Como observadora e participante colaborei com a professora no planejamento das atividades de matemática dentro do projeto “Talentos Matemáticos”. Ao finalizarem os planos de aulas os professores compartilharam entre si o que foi planejado e pediram ajuda em relação a reprodução de alguns materiais necessários para a realização das atividades.

Comentário da Investigadora Participante

Foi percebido que as coordenadoras se planejaram com antecedência, pois apresentou texto para leitura, propostas de atividades na disciplina de ciências, língua portuguesa e matemática. Nos dois dias de observação, que aconteceram na sala da coordenação pedagógica e na sala de leitura, não foi percebido nenhum conflito entre professores e coordenação pedagógica. O ambiente era harmonioso e colaborativo, porém foi percebido o cansaço tanto dos professores quanto dos coordenadores devido o horário das reuniões, pois todos vinham de duplas jornadas de trabalho. Percebeu-se que os professores aceitaram as sugestões dos coordenadores sem nenhuma resistência e sempre acatavam o que era indicado.

A pauta de trabalho das coordenadoras que estavam à frente dos encontros foi igual, tratando sobre planejamento de aula. Foi notório que o coordenador se esforçava ao máximo para que os professores participassem, emitissem opinião e relacionassem situações concretas da sala de aula com o conhecimento teórico.

Observação na Escola Antonio Marques

Dia	22/11/2017
Nº de Participantes	Coordenadora, pesquisadora, 8 professoras,
Local	Sala de Leitura
Pauta do encontro	Avaliação, Aprovação e Reprovação da Escola, Metas de aprendizagem da escola
<p>A observação aconteceu na escola Antônio Marques no dia 22 de Novembro . A reunião pedagógica aconteceu no horário da tarde. A pauta de reunião no dia 22 foi organizada seguindo uma leitura inicial sobre avaliação, reprovação escolar, verificação das metas, apresentação dos dados finais por série e avaliação dos resultados. Foi uma reunião extensa que começou as 14:00h e foi até as 17:30.</p> <p>A coordenação usou data show para apresentar os dados da escola em relação a aprovação e reprovação. A medida que ia apresentando os dados perguntava aos participantes da reunião, “ a que devemos esse resultado?” e ao final ao verificar as metas perguntou “ o que faltou fazermos enquanto escola para os resultados serem melhores”... Todos os participantes opinaram, inclusive a pesquisadora pontuou que havia percebido que muitas turmas tinham conseguido ultrapassar a meta estabelecida pela escola em relação a alfabetização e que era muito positiva essa informação. A coordenadora anotava e fazia intervenção quando necessário.</p> <p>Quando discutiam a porcentagem de alunos reprovados, a coordenadores perguntou aos professores “por que esses alunos não conseguiram passar?” “ quando o aluno reprova a culpa é só dele? ”esses questionamentos dividiu a opinião no grupo”. Uns respondiam que a culpa era da família que não participavam da escola, outros diziam que todos tinham parcela de contribuição no fracasso escolar. A coordenadora disse que queria incomodar a todos com os questionamentos, pois é necessário refletir sobre tudo que foi positivo na escola e contribui com o sucesso de alguns e sobre tudo que foi negativo e contribui para o fracasso de outros.</p>	
<p>No dia seguinte, 23 a reunião aconteceu por série, com apenas uma professora e nesse dia foram organizar as questões das avaliações bimestrais, no caso a 4ª avaliação. A professora e a coordenadora discutiam os assuntos trabalhados e elaboravam as questões da prova. Nesse dia percebeu-se que embora no planejamento coletivo os professores troquem idéias de trabalho com os colegas cada professor tem um tempo próprio de fazer o planejado na HTP. Quando a</p>	

coordenadora comentou que ela havia avançado pouco em relação aos conteúdos do bimestre a professora relatou que sua turma não conseguia avançar tendo ela que rever “outros jeitos de ensinar os meninos” e que isso faz demorar mais no conteúdo”.

Durante o tempo que a coordenadora pedagógica estava sentada com a professora houve duas interrupções. Uma porque a diretora foi avisar de uma reunião que a equipe gestora da escola tinha que participar na SEMED e outra porque um professor pediu para que a coordenadora fosse à sala de aula resolver um problema de indisciplina.

Comentário da Investigadora Participante

Nos dois dias de observação na escola Antônio Marques conseguiu-se identificar uma forte relação entre a equipe da escola, professores, coordenadores e gestores. No entanto ficou claro que o espaço precisa ser melhorado, pois durante a reunião coletiva várias vezes o momento foi interrompido por outros professores que precisavam entrar na sala para pegar material, livros e outros materiais e também no momento que a coordenadora sentou individualmente.

A pauta trabalhada pela coordenadora estava muito bem elaborada e refletiu a intencionalidade de fazer o professor ler, refletir sobre a leitura e relacionar com sua ação, o tema aprovação e reprovação, foi uma estratégia usada para que os professores “pensassem” sobre como eles desenvolveram o trabalho pedagógico ao longo do ano e a influência da forma de trabalho nos resultados finais.

Observação na Escola Antonina Waldevino

Dia	07/12/2017
Nº de Participantes	Coordenadora, pesquisadora, 2 professoras
Local	Sala de Leitura
Pauta do encontro	Levantamento de dados de rendimento escolar

Na escola Antonina Waldevino foi possível realizar apenas um encontro, no dia 07 de dezembro, pois a coordenadora estava afastada por motivo de licença e quando retornou, as aulas estavam na reta final já no período de recuperação de final de ano. Na referida escola a coordenadora reuniu com duas professoras de 3º ano para analisar os resultados das avaliações finais e os resultados individuais dos alunos, identificando os aprovados os reprovados e os alunos em recuperação. A reunião aconteceu no horário das 19:00 as 22:00 na sala de leitura da escola.

Inicialmente a coordenadora me pediu desculpas e justificou que estava apenas a uma semana de volta as atividades e que estava reunindo para saber do rendimento dos alunos e precisava encaminhar essas informações a SEMED para tabulação de dados. Falou também que geralmente cria a pauta com leitura, vídeos mas que nesse dia, a pauta era bem simples apenas com objetivo de levantamento de informações.

As professoras participaram relatando as principais dificuldades dos alunos que se encontravam em recuperação e discutiam com a ajuda da coordenadora o que podiam fazer para ajudar a esses alunos. A partir dos relatos das professoras a coordenadora ia indicando algumas atividades para as professoras realizarem ao mesmo tempo que ia anotando e tabulando as informações sobre números de alunos da turma, número de alunos que estavam aprovados, número de alunos que estavam em recuperação e os reprovados.

Em determinado momento do encontro uma das professoras fez a seguinte declaração “ eu tenho três alunos que não tem condição de passar, eles não estão alfabetizados e não vou mandar esses meninos para o 4º ano assim”. No que a coordenadora falou “vamos ver o diagnóstico deles”. Após analisarem o diagnóstico a coordenadora pontuou que um dos alunos ela via com condições de passar, pois em relação a letra de imprensa maiúscula já estava alfabetizada e que era só conversarem no ano letivo seguinte com “pegasse” esse aluno e informasse a situação, porém a professora argumentou que não achava certo, já que o alunos ainda não conseguia ler e nem escrever com lera cursiva. Nesse momento realizei a seguinte indagação: durante o semestre foi propostas atividades de transposição didática para letra cursiva? Se esse aluno já está conseguindo ler e escrever com a letra de imprensa porque não intensificar esse tipo de atividade e ver como ele vai avançar. Continuei fazendo a seguinte consideração “ percebi pelas notas desse aluno que ele tem condições de passar, então vai ser

complicado não passa-lo se nas provas ele se saiu bem”. Nisso a coordenadora falou “ acho que ele não se saiu bem, talvez a prova não estivesse bem elaborada”. Depois de algumas discussões sobre essa situação a professora aceitou intensificar as atividades durante a recuperação, já que ele tinha notas para passar.

Comentário da Investigadora Participante

Identifiquei nesse HTP que esse momento é muito significativo tanto para os professores quanto para o próprio sistema de ensino municipal, pois a discussão sobre o rendimento dos alunos faz o professor refletir sobre seu papel em sala de aula, seu papel de mediador da aprendizagem de avaliador do processo de aprendizagem e que está relacionado com suas práticas pedagógicas.

Senti falta, talvez devido a situação da coordenadora que estava voltando, de maiores sistematização da prática do professor, já que a professora deixou a entender que precisava de ajuda no tema sobre avaliação escolar. Porém percebi que há uma boa relação entre a coordenadora e as professoras, pois as mesmas mostraram muita alegria com o retorno da professora e trocaram opiniões em vários momentos.

Em suma identificou-se que os professores demonstravam participação e interesse durante as HTPs, que os coordenadores desenvolviam bem seu papel de mediador e condutor da reunião, mostrando-se preparados e planejados para os encontros com os professores, mesmo demonstrando cansaço e que em linhas gerais foram encontros sem conflitos, com temas interessantes a realidade do professor.

De modo geral foi observado que as reuniões acontecem seguindo pautas de planejamento de aulas, leituras ou estudos de textos e análises de resultado, temas esses que são apreciados pelos professores, pois interferem diretamente no seu dia a dia de sala de aula, mas que não são aprofundados durante os estudos. Foi percebido também que os ambientes destinados as reuniões do coordenador com o professor precisam ser melhorados e que os horários de reunião, especialmente os dos turnos da noite acabam sendo atrapalhados pelo cansaço da rotina de trabalho. Há suporte tecnológicos em algumas escolas que são utilizados pelos coordenadores como data show, por exemplo.