

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

GABRIELA REGINATO DE SOUZA

**HORAS DE TRABALHO PEDAGÓGICO COLETIVO
(HTPCs): ESPAÇOS DE FORMAÇÃO CONTÍNUA E DE
PRODUÇÃO DE SABERES DOCENTES?**

Presidente Prudente
2013

GABRIELA REGINATO DE SOUZA

**HORAS DE TRABALHO PEDAGÓGICO COLETIVO
(HTPCs): ESPAÇOS DE FORMAÇÃO CONTÍNUA E DE
PRODUÇÃO DE SABERES DOCENTES?**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós – Graduação em Educação – Mestrado, da Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Estadual Paulista, campus de Presidente Prudente – SP, como requisito parcial para obtenção do título de mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Cristiano Amaral Garboggini Di Giorgi

Presidente Prudente
2013

FICHA CATALOGRÁFICA

Souza, Gabriela Reginato de.

S715h Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPCs) : espaços de formação contínua e de produção de saberes docentes? / Gabriela Reginato de Souza. - Presidente Prudente : [s.n], 2013

411 f.

Orientador: Cristiano Amaral Garboggini Di Giorgi

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia

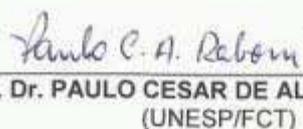
Inclui bibliografia

1. Saberes Docentes. 2. Formação Contínua de Professores em Serviço. 3. Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC). I. Di Giorgi, Cristiano Amaral Garboggini. II. Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências e Tecnologia. III. Título.

BANCA EXAMINADORA


Prof. Dr. CRISTIANO AMARAL GARBOGGINI DI GIORGI
(ORIENTADOR)


Profa. Dra. HELENA FARIA DE BARROS
(UNOESTE)


Prof. Dr. PAULO CESAR DE ALMEIDA RABONI
(UNESP/FCT)


GABRIELA REGINATO DE SOUZA

PRESIDENTE PRUDENTE (SP), 02 DE OUTUBRO DE 2013.

RESULTADO: APROVADA

AGRADECIMENTOS

Àqueles que fazem parte da minha vida e que sempre estiveram presentes, nesta e em outras caminhadas,

... a Deus.

... aos meus pais Luiz Antonio e Regina Flora, por seu imenso amor, por sua dedicação, sua paciência, por me incentivarem sem nunca me cobrar nada, por serem meus exemplos de bondade!

... ao meu irmão amado, meu grande amigo e meu orgulho Felipe!

... aos primos que tornam a minha vida mais feliz, Rafaela e Renan.

... ao meu namorado Cleiton, por seu amor, sua paciência, por ser um sonhador que alimenta meus sonhos e minha esperança.

... ao apoio e presença constante dos meus tios João e Nilda e dos tios Emília e Roberto.

... por seu carinho e por sempre acreditar em mim, à minha madrinha Sonia.

... à minha amiga Adriana Kubo, pelo apoio nos momentos difíceis, pelo riso sempre estampado no rosto.

... ao meu gato e pequeno amigo Tinho!

Àqueles que me auxiliaram na construção do sonho de ser professora,

... à professora Fátima, que me alfabetizou no ano de 1996, me ensinou a desenhar e amar a escola e às demais professoras da então escola estadual Catarina Martins Artero.

... aos professores e amigos da escola estadual Fernando Costa, o “IE”.

... aos professores do curso de Pedagogia da FCT/UNESP.

Àqueles que possibilitaram a construção desta pesquisa,

... aos membros do Grupo de Pesquisa “Formação de Professores, Políticas Públicas e Espaço Escolar” (GPFOPE), em especial aos amigos Mônica e Edimar,

... à minha prima Elizabete Maria por sua contribuição ao meu projeto de pesquisa.

... ao meu orientador Cristiano, um agradecimento especial, por sua humanidade e generosidade, não há palavras para expressar a minha gratidão e a minha admiração.

... aos professores Dona Helena e Paulo Raboni, pela leitura paciente e pelas reflexões e contribuições a esta pesquisa no momento do Exame de Qualificação.

... à FAPESP, por ter acreditado nesta pesquisa, apoiando-a financeiramente.

... às professoras e gestoras que, com seus saberes, tornaram esta investigação possível.

Das utopias

**Se as coisas são inatingíveis...ora!
Não é motivo para não querê-las...
Que tristes os caminhos se não fora
A mágica presença das estrelas!**

Mário Quintana

RESUMO

Esta dissertação de mestrado é vinculada à linha de pesquisa “Políticas Públicas, Organização Escolar e Formação de Professores”. Seu contexto é a escola pública democratizada, que tem como desafio possibilitar uma educação de qualidade para todos. Defendemos a formação de professores como um dos aspectos para se alcançar este avanço qualitativo. Especificamente sobre a formação contínua de professores em serviço, defendemos a importância de que aconteça nas escolas, a partir da reflexão sobre os problemas cotidianos desta instituição e considerando os saberes docentes. Entendemos que as Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) têm grande potencial para promover esta formação. Assim, o objetivo geral de nossa investigação foi analisar se as HTPC têm sido concebidas e realizadas nas escolas públicas de maneira a contribuir para a formação contínua dos professores e para a reflexão sobre os saberes docentes de forma a atender aos desafios da escola pública brasileira. Realizamos nossa investigação em duas escolas da rede municipal de ensino de Presidente Prudente, por meio de uma abordagem qualitativa e de caráter etnográfico, que empregou como procedimentos metodológicos a identificação das concepções de professoras e gestoras sobre as HTPC, a aplicação de questionários sobre estes espaços-tempos de formação e a realização de observações das HTPC das escolas para aprofundar os dados obtidos. A análise dos dados obtidos possibilitou a compreensão de que nas escolas pesquisadas as HTPC são espaços de formação contínua de professores em serviço e de reflexão sobre os saberes docentes. No entanto, esta formação privilegia diferentes perspectivas em cada uma das escolas, a saber, a formação do professor como intelectual crítico-reflexivo e a formação na perspectiva tecnicista. Portanto, há avanços na compreensão das escolas públicas como espaços de formação e na valorização dos saberes docentes, mas também desafios a serem superados para que a formação contínua em serviço contribua desenvolvimento profissional docente e para a conquista da qualidade das escolas públicas de nosso país.

Palavras-chave: Saberes Docentes. Formação Contínua de Professores em Serviço. Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC).

ABSTRACT

This dissertation is part of the research line “Public Policy, School Organization and Training of School Teachers”. Its context is the public school democratized, whose challenge is to enable a quality education for all. We advocate teacher training as one of the aspects to achieving this qualitative advance. Specifically on the training of teachers in service, we advocate the importance of what happens in schools, from the reflection on everyday problems of this institution and considering the teaching knowledge. We understand that the Hours of Collective Pedagogical Work (HTPC) have great potential to promote this training. Thus, the overall goal of our research was to analyze if the HTPC have been designed and implemented in public schools in order to contribute to the training of teachers and for reflection on teaching knowledge to meet the challenges of Brazilian public schools. We conducted our research in two schools in the municipal schools of Presidente Prudente, through a qualitative and ethnographic approach, which employed as instruments to identify the conceptions of teachers and managers on the HTPC, the application of questionnaires about these space-times of training and conducting observations of HTPC of the schools in order to develop the data obtained. The data analysis provided an understanding that in the surveyed schools the HTPC are spaces of continuous training of teachers in service and reflection on the teaching knowledge. However, this training focuses on different perspectives in each of the schools, namely the training of teachers as critical and reflective and intellectual training in technicist perspective. Therefore, there are advances in the understanding of the public schools as places of training and the optimization of teaching knowledge, but also challenges to be overcome for further training in-service teacher professional development and to contribute to the achievement of the quality of public schools in our country.

Keywords: Teaching Knowledge. Training of Teachers in Service. Hours of Collective Pedagogical Work (HTPC).

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CEFORPE - Centro de Formação Permanente dos Profissionais da Educação de Presidente Prudente

ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio

FNEP – Fundo Nacional do Ensino Primário

FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

PUC – SP – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

PISA – Programa Internacional de Avaliação de Alunos

MEC – Ministério da Educação e Cultura

STF – Superior Tribunal Federal

SAEB – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica

SEDUC – Secretaria Municipal de Educação de Presidente Prudente

UFSCAR – Universidade Federal de São Carlos

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e Cultura

UNESP – Universidade Estadual Paulista

UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas

USP - Universidade de São Paulo

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Concepções das professoras sobre as HTPC da escola X	213
Figura 2 – Concepções das gestoras sobre as HTPC da escola X.....	225
Figura 3 – Concepções das professoras sobre as HTPC da escola Y	233
Figura 4 – Alterações no relatório de observação da escola X.....	261
Figura 5 – Intervenções/falas da diretora da escola, da orientadora pedagógica, das professoras da escola X e das professoras da universidade.....	262
Figura 6 - Alterações no relatório de observação da escola Y.....	342
Figura 7 - Intervenções/falas da diretora da escola, da orientadora pedagógica e das professoras da escola Y.....	343

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	13
CAPÍTULO 1 - DEMOCRATIZAÇÃO DA ESCOLA PÚBLICA: EM BUSCA DA QUALIDADE DE UMA ESCOLA PARA TODOS	51
1.1 - O papel e a função dos professores: atores imprescindíveis para a construção da qualidade da escola.....	68
CAPÍTULO 2 - COMPETÊNCIAS E SABERES DOCENTES NECESSÁRIOS À ATUAÇÃO DOS PROFESSORES NA ESCOLA PÚBLICA DEMOCRATIZADA	78
CAPÍTULO 3 - PERSPECTIVA DE FORMAÇÃO DE PROFISSIONAIS PARA OS DESAFIOS DA ESCOLA PÚBLICA DEMOCRATIZADA: OS PROFESSORES COMO INTELECTUAIS CRÍTICOS-REFLEXIVOS.....	104
3.1 - O conceito de formação contínua em serviço: uma definição necessária.....	114
CAPÍTULO 4 - OS ESPAÇOS-TEMPO DE FORMAÇÃO DOS PROFESSORES NA ESCOLA E AS HORAS DE TRABALHO PEDAGÓGICO COLETIVO (HTPC) DENTRO DESTES PANORAMA: QUAIS OS AVANÇOS? QUAIS OS DESAFIOS?.....	130
4.1 - Visão geral sobre a Lei do Piso Nacional do Magistério (Lei nº 11.738/2008): o piso salarial, a jornada de trabalho e as HTPC neste contexto.....	130
4.2 - Entre debates, defesas e lutas: a situação legal da jornada de trabalho dos professores após a aprovação da constitucionalidade da Lei do Piso Nacional do Magistério (Lei nº 11.738/2008).....	142
4.3 - As Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo no Estado de São Paulo e na Cidade de Presidente Prudente-SP: histórico, legislação e reflexões	147
CAPÍTULO 5 - DELINEAMENTO METODOLÓGICO DA PESQUISA: AS TEORIAS ESCOLHIDAS, AS PRÁTICAS REALIZADAS E OS CAMINHOS PERCORRIDOS	158
5.1 - Critérios para a escolha das escolas participantes da pesquisa	162
5.2 - Observação participante: adentrando o espaço-tempo das HTPC de duas escolas públicas da rede municipal de ensino de Presidente Prudente-SP.....	162
CAPÍTULO 6 - APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS EMPÍRICOS SOBRE AS HTPC DAS ESCOLAS X E Y	168
6.1 – Apresentação e análise do perfil das professoras das escolas X e Y.....	174
6.2 – Apresentação e análise do perfil das gestoras das escolas X e Y.....	205
6.3 - Análise das concepções das professoras sobre as HTPC da escola X	213

6.4 – Aprofundamento das concepções sobre as HTPC das professoras da escola X.....	218
6.5 – Análise das concepções das gestoras sobre as HTPC da escola X.....	224
6.6 - Aprofundamento das concepções sobre as HTPC das gestoras da escola X	228
6.7 – Análise das concepções das professoras sobre as HTPC da escola Y	233
6.8 – Aprofundamento das concepções sobre as HTPC das professoras da escola Y.....	238
6.9 – Análise das concepções da gestora sobre as HTPC da escola Y	246
6.10 – Aprofundamento das concepções sobre as HTPC da gestora da escola Y.....	247
6.11 - Declarações de uma professora da escola Y sobre as HTPC	251
6.12 – Análise dos relatórios de observação da escola X: adentrando o cotidiano das HTPC	259
6.13 – Rotina das HTPC da escola X	259
6.14 – Análise da participação de professoras e gestoras da escola X nas HTPC observadas	260
6.15 – Análise das intervenções/falas da diretora da escola X nas HTPC	263
6.16 – Análise das intervenções/falas da orientadora pedagógica da escola X nas HTPC	281
6.17 – Análise das intervenções/falas das professoras da escola X nas HTPC	305
6.18 – Relato de experiência de uma docente e participação das professoras da universidade nas HTPC da escola X.....	338
6.19 – Análise do relatório de observação da escola Y: adentrando o cotidiano das HTPC..	339
6.20 – Rotina das HTPC da escola Y	339
6.21 – Análise da participação de professoras e gestoras da escola Y nas HTPC observadas	341
6.22 – Análise das intervenções/falas da diretora da escola Y nas HTPC	345
6.23 – Análise das intervenções/falas da orientadora pedagógica da escola Y nas HTPC	358
6.24 – Análise das intervenções/falas das professoras da escola Y nas HTPC	377
6.25 – Relato de Experiência de uma professora da escola Y durante uma HTPC observada	395
CONSIDERAÇÕES FINAIS	396

REFERÊNCIAS	405
APÊNDICES	411

INTRODUÇÃO

Esta dissertação teve origem da intenção de realizarmos uma pesquisa no interior das escolas públicas, baseada nos saberes dos professores, a saber, nos conhecimentos que eles empregam para solucionar os problemas que se impõe cotidianamente ao seu trabalho. A ideia de pesquisar o espaço-tempo das Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo HTPC surgiu no decorrer de uma pesquisa de iniciação científica PIBIC/CNPq finalizada em 2010 e que procurou refletir sobre as representações sociais dos professores do município de Rancharia - SP em relação à escola pública e os seus alunos.

Tendo por base a ideia adquirida por meio de estudos anteriores (ZEICHNER, 1993; FREIRE, 2002; TARDIF, 2010) de que o contexto escolar também é um espaço de produção de saberes docentes, teve início a elaboração desta pesquisa.

Este estudo é proveniente, além disso, de nossa vivência na escola, onde começamos a nos construir como professores. As experiências, os saberes que adquirimos no interior das escolas, futuramente nos acompanharam durante a formação inicial em Pedagogia e também durante os estágios que nos propiciaram os primeiros contatos com a escola pública.

O aprofundamento teórico que empreendemos no decorrer de nossa pesquisa confirmou e ampliou esta compreensão da escola como local de formação e deu origem a um novo ponto para a reflexão, a saber: conceber a escola como um local de formação contínua em serviço de professores torna-se um objeto de estudo ainda mais complexo.

Se na formação inicial o contato do futuro professor com o contexto da escola possibilita a relação entre teoria e prática (sobre a qual trataremos mais detalhadamente no segundo capítulo desta dissertação) e inicia a construção dos saberes provindos da experiência (ROLDÃO, 2007; FIORENTINI; SOUZA JR; MELO, 2007; FREIRE, 1997; 2002; 2007; PIMENTA, 2006; TARDIF, 2010), quando tratamos de professores já formados, muitos deles com vários anos de experiência no magistério, a relação estabelecida na formação contínua em serviço precisa ser diferenciada.

Partilhamos da reivindicação de Tardif (2010) ao afirmar que os saberes experienciais de professores precisam protagonizar os processos de formação, tanto inicial quanto contínua. Reiteramos que, a formação contínua de professoras da escola pública precisa levar em conta os saberes destes profissionais.

Destarte, com o intuito de compreender de forma mais ampla como o tema de nossa pesquisa vem sendo estudado nos últimos anos na área de Educação, realizamos um levantamento de teses e dissertações, englobando o período de 2000 a 2011, nos Programas de Pós-Graduação em Educação de quatro universidades públicas do Estado de São Paulo sendo elas: a Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR); a Universidade Estadual Paulista (UNESP), na qual pesquisamos os programas de Pós-graduação em Educação dos campus de Araraquara e de Presidente Prudente; a Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) a Universidade de São Paulo (USP) e uma universidade particular, sendo ela a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP).

Assim, os Programas de Pós-Graduação em Educação consultados foram:

- ❖ Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR);
- ❖ Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras (FCL) da Universidade Estadual Paulista (UNESP), campus de Araraquara;
- ❖ Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia (FCT) da Universidade Estadual Paulista (UNESP), campus de Presidente Prudente;
- ❖ Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP);
- ❖ Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação (FEUSP) da Universidade de São Paulo (USP);
- ❖ Programas de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), sendo eles: Educação Matemática; Educação: Currículo; Psicologia da Educação; Educação: História, Política e Sociedade.

Nestes programas de Pós-Graduação em Educação de Universidades do Estado de São Paulo, procedemos ao levantamento por meio da leitura dos títulos das dissertações e teses. Em caso de dúvidas quanto ao conteúdo dos trabalhos, recorríamos também à leitura de seus resumos. Ao todos foram consultados os títulos de 6.020 trabalhos entre teses e dissertações. Dentre estes foram encontrados 8 pesquisas que investigaram as HTPC, como é possível conferir no Quadro 1 a seguir:

QUADRO 1 - Levantamento nos programas de Pós-Graduação em Educação de universidades do Estado de São Paulo – 2000 a 2011

Universidade	Número total de trabalhos (2000 a 2011) na Pós-Graduação em Educação da Universidade	Número de trabalhos sobre HTPC	Percentual de Trabalhos sobre HTPC na Universidade (%)
UFSCAR	381	1	0,26%
UNESP/ARARAQUARA	454	1	0,22%
UNESP/PRESIDENTE PRUDENTE	142	1	0,70%
UNICAMP	2769	1	0,04%
USP-SP	717	2	0,28%
PUC-SP	1557	2	0,13%
TOTAL	6.020	8	1,63%

Fonte: Dados do levantamento de teses e dissertações, 2011.

Além disso, para obtermos uma visão mais ampla das produções acadêmicas sobre o tema estudado em nossa pesquisa de mestrado, também realizamos uma busca no Banco de Teses da Capes/MEC. De acordo com o site consultado, o objetivo do Banco de Teses é “Facilitar o acesso a informações sobre teses e dissertações defendidas junto a programas de pós-graduação do país”. Com este intento, a ferramenta de busca permite a pesquisa por autor, título e também palavras-chave.

Realizamos a busca no Banco de Teses da Capes/MEC entre os anos de 2000 e 2011 utilizando como palavras-chave: “Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo”; “HTPCs” e “HTPC”. Ao todo, foram encontradas 6 pesquisas no Banco de Teses da Capes/MEC que estudaram as HTPC (além daquelas que já haviam sido identificadas nas universidades do estado de São Paulo). Neste Banco de Teses estão disponíveis diversas informações sobre as pesquisas, dentre elas o resumo e o endereço digital da biblioteca da universidade onde é possível encontrar a versão completa da dissertação ou tese (caso a publicação tenha sido autorizada pelo autor ou esteja disponibilizada pela universidade).

A seguir detalhamos as dissertações e teses encontradas em nosso levantamento que se interessaram pela compreensão das HTPC. **Apresentamos principalmente os objetivos das pesquisas, os instrumentos metodológicos utilizados e os resultados obtidos.**

Os diversos autores, ao tratar sobre estes espaços-tempo de formação na escola, utilizam nomenclaturas que variam de acordo com o município estudado e também

com o Estado em que a pesquisa foi realizada. Desta forma, respeitando a época e o contexto em que as pesquisas foram efetivadas, em sua descrição utilizamos a nomenclatura adotada pelos autores nas pesquisas levantadas nos Programas de Pós-Graduação de universidades do Estado de São Paulo e no Banco de Teses da Capes/MEC.

QUADRO 2 - Levantamento na Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR) – 2000 a 2011

Ano	Título	Autor	Orientador
2005	A construção do espaço coletivo escolar: o HTPC em foco	Isabela Custódio Talora Bozzini	Profa. Dra. Denise de Freitas

Fonte: Dados do levantamento de teses e dissertações, 2011.

Em nosso levantamento de teses e dissertações na UFSCAR encontramos apenas um trabalho doutorado que investigou as HTPC. Trata-se da tese de Bozzini (2005), com o título “A construção do espaço coletivo escolar: o HTPC em foco” escrita sob orientação da professora doutora Denise de Freitas.

Não conseguimos acesso à tese de Bozzini (2005) na íntegra, assim, os dados que apresentamos a seguir sobre o trabalho realizado, baseiam-se no resumo da tese e no artigo intitulado “Os professores e a construção do espaço coletivo escolar: o Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC)” (BOZZINI; OLIVEIRA, 2006), em que a autora trata sobre a pesquisa realizada.

De acordo com Bozzini (2005) a ideia inicial de sua pesquisa era realizar encontros reflexivos com um grupo de professores de uma mesma escola para identificar os problemas enfrentados em seu cotidiano e buscar, conjuntamente, por soluções.

De acordo com artigo publicado sobre a pesquisa (BOZZINI; OLIVEIRA, 2006) os professores pesquisados lecionam em escolas estaduais de um município do interior paulista, sendo condição para participarem da pesquisa pertencerem ao Ensino Básico II (PEB II).

Porém, o grupo de professores com os quais a pesquisa se iniciou durou pouco, o que levou a autora a focar a escola como um todo, e especialmente o HTPC (a autora utiliza esta denominação em seu trabalho), que na escola pesquisada “[...] era utilizado para muitos propósitos: passar recados, confeccionar projetos, reclamar dos alunos, lamentar os problemas da profissão, avaliar a direção, gerenciar verbas, etc.” (BOZZINI, 2005, p.4).

Para compreender melhor este espaço-tempo de formação a autora decidiu investigar o HTPC em outras escolas municipais para saber se este estaria sendo usado para realizar a formação contínua/continuada de professores.

Por meio de questionários Bozzini (2005) também investigou quais assuntos eram tratados e se os professores gostavam e valorizavam o HTPC.

Neste sentido, “No total, 124 questionários foram distribuídos, 21 foram devolvidos em branco (destes, 19 são da Escola 5), 59 (47,6%) foram respondidos e devolvidos e 44 não foram devolvidos” (BOZZINI; OLIVEIRA, 2006, p.39).

A partir das respostas dos questionários a autora identificou o perfil do HTPC em seis escolas estaduais, que foram enumeradas de 1 a 6.

Os dados sobre o HTPC foram divididos em seis eixos que tratam sobre: a organização dos horários, os assuntos abordados; organização e coordenação dos encontros; dinâmica e participação dos professores no HTPC; apreciação e avaliação do HTPC; e, por fim, função do HTPC na escola.

Sobre os horários do HTPC, “Todas as escolas tentaram selecionar, para o HTPC, os horários mais convenientes para os professores, conforme disponibilidade dos mesmos”. Na maioria das escolas (1, 2, 4 e 5), o horário de HTPC pode ser cumprido de várias formas diferentes; já nas Escolas 3 e 6 existe apenas uma opção (BOZZINI; OLIVEIRA, 2006, p.39)

Os assuntos abordados nas reuniões, em todas as escolas, versavam basicamente sobre os alunos e problemas do cotidiano escolar

[...] os assuntos recorrentes, encontrados em todas as escolas se referem aos problemas com alunos (*alunos-problema, indisciplina de alunos, assuntos relacionados aos alunos, aprendizagem e defasagem escolar, disciplina, comportamento de alunos*) e problemas do cotidiano escolar (*problemas de finanças da escola, questões financeiras, realidade da escola, problemas da escola ou escolares, assuntos da própria escola ou alguma mudança, assuntos surgidos durante a semana, problemas gerais, comemorações e atividades escolares, resolução de problemas que surgem*) (BOZZINI; OLIVEIRA, 2006, p.40, grifos das autoras).

No aspecto da organização e coordenação dos encontros nas escolas, os dados obtidos demonstraram que

[...] houve quase unanimidade (86,5%) em apontar apenas o professor-coordenador como o responsável pelos encontros. Alguns (11,8%) chegaram a colocar também o diretor ou vice como co-responsáveis, mas apenas 1,7% citou toda a equipe: coordenador, direção e professores (BOZZINI; OLIVEIRA, 2006, p.41)

Trata-se de uma tendência, a responsabilização apenas do coordenador pelas reuniões de HTPC, ainda que este seja responsabilidade de todos, e as autoras questionam se isso ocorre porque os docentes não querem participar ou se é pelo fato de que não tem abertura para isso (BOZZINI; OLIVEIRA, 2006).

Sobre a dinâmica e participação dos professores no HTPC, foi identificada bastante semelhança entre as instituições participantes da pesquisa, pois

Todas as escolas apresentam dinâmicas semelhantes, pelo menos em parte do HTPC, pois nas reuniões o (a) coordenador (a) expõe assuntos para serem discutidos com o grupo, a introdução do assunto pode ser feita também por um professor, pelo diretor ou vice, ou ainda a partir da interpretação de algum texto trabalhado nesse espaço. De um modo geral, os professores estão indicando que existe participação, ao menos uma parte se esforça para contribuir com as discussões em grupo, mesmo que não gostem dos encontros (OLIVEIRA; BOZZINI, 2006, p.42).

O eixo referente à apreciação e avaliação do HTPC, revelou “[...] uma grande divisão entre os professores, praticamente a metade diz gostar de participar das reuniões e a outra metade diz não gostar” (OLIVEIRA; BOZZINI, 2006, p.42).

Finalmente, no que diz respeito à função do HTPC na escola, as autoras afirmam que “As opiniões sobre o HTPC recaem algumas vezes sobre a condução das reuniões, seleção de assuntos e o próprio planejamento dos encontros; alguns professores frisam que ele poderia ajudar, mas não ajuda” (OLIVEIRA; BOZZINI, 2006, p.44).

As autoras ainda destacam que “Na Escola 3, todos os professores responderam que o HTPC auxilia em seu trabalho, principalmente por ajudar a resolver problemas da escola em grupo” (OLIVERIA; BOZZINI, 2006, p.44).

Sobre o eixo referente à apreciação e avaliação do HTPC e também em relação à sua função na escola, chamou a atenção de Bozzini (2005), o fato de que, na Escola 3, o HTPC foi aprovado pela totalidade dos professores.

Por isso, nesta escola foi realizado um aprofundamento, que consistiu na última fase de sua pesquisa de doutorado em que foram entrevistados, segundo Bozzini (2005, p.10) “[...] os professores, o coordenador pedagógico, a diretora e o supervisor da escola, buscando identificar os aspectos que promovem a participação engajada da comunidade escolar no HTPC”.

Os resultados confirmaram a visão anterior da autora sobre a escola, como um espaço construído nas relações entre os sujeitos. Além disso, o fator diferencial da escola

em que todos os docentes aprovaram o HTPC residia “[...] no compromisso e na continuidade dos trabalhos desenvolvidos pelos professores e pela administração da escola, contribuindo para a implementação de um projeto coletivo” (BOZZINI, 2005, p.70).

QUADRO 3 - Levantamento de teses e dissertações na Universidade Estadual Paulista (UNESP) campus de Araraquara – 2000 a 2011

Ano	Título	Autor	Orientador
2007	Formação contínua em serviço: um estudo com os profissionais dos centros de educação infantil	Márcia Cristina de Souza Bueno	Prof. Dr. Ricardo Ribeiro

Fonte: Dados do levantamento de teses e dissertações, 2011.

O levantamento na base de teses e dissertações do Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da UNESP de Araraquara nos possibilitou o contato com um trabalho mestrado, de Bueno (2007), com o título “Formação contínua em serviço: um estudo com os profissionais dos centros de educação infantil” que foi orientado pelo professor doutor Ricardo Ribeiro.

O objetivo do trabalho foi [...] identificar as práticas de formação contínua em serviço desenvolvidas com os profissionais, babás, auxiliares de desenvolvimento infantil (ADI), coordenadoras de CEI e professores das unidades escolares denominadas. Centros de Educação Infantil. Como também o conteúdo, as estratégias metodológicas, a relação entre formador e formando e a visão dos sujeitos participantes sobre esses momentos de formação (BUENO, 2007, p.12).

A autora utilizou como instrumentos metodológicos a observação e entrevistas. Os participantes de seu estudo foram diversos profissionais ligados à Educação Infantil, do município sendo eles: “[...] seis coordenadoras dos Centros, seis auxiliares de desenvolvimento infantil, quatro professoras, doze babás, três coordenadoras pedagógicas e uma diretora de departamento de creche” (BUENO, 2007, p.52).

Resumidamente, no município pesquisado por Bueno (2007) as Coordenadoras pedagógicas trabalham externamente aos centros de educação infantil, devendo fazer visitas periódicas e são responsáveis, dentre outras coisas, por prestar assistência técnico-pedagógica nas HTPCs; os Coordenadores de creche trabalham nesta instituição e tem, dentre outras funções, executar a proposta pedagógica em conjunto com os

outros profissionais; os Auxiliares de Desenvolvimento Infantil (ADI), que também trabalham diretamente nas creches, tem como função participar da formulação do projeto pedagógico da instituição e dentre outras funções, participar do aperfeiçoamento do trabalho das babás, por meio de reuniões, supervisão e avaliação; já as professoras, além de participar da construção do projeto pedagógico tem como uma de suas funções zelar pela aprendizagem dos alunos; por fim, os profissionais denominados de babás são aqueles que atuam diariamente com as crianças.

Dos diversos espaços para a formação dos profissionais dos Centros de Educação Infantil do município pesquisados por Bueno (2007) a autora selecionou as Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo, da qual participavam professoras e auxiliares de desenvolvimento infantil e também as Reuniões Pedagógicas, voltadas às profissionais denominadas de babás.

Neste sentido, nos detemos nos dados expostos por Bueno (2007) que tratam sobre as HTPC. De forma geral, a observação das HTPCs realizadas com as ADIs demonstrou que

A programação dos encontros tem conteúdos importantes para a melhoria da prática profissional, mas são pouco aprofundados. Observa-se que a pauta programada para a reunião das ADIs é muito extensa, não permitindo uma devida exploração dos assuntos. Trechos de livros e poesias são geralmente lidos e comentados exclusivamente pelas coordenadoras. Os questionamentos são interessantes e permitiriam uma excelente reflexão por parte dos participantes, mas na ânsia de que a pauta seja cumprida perde-se grande parte do seu significado (BUENO, 2007, p.88).

Bueno (2007, p.96) descreve a dinâmica das reuniões de HTPCs das ADIs do município pesquisado, e aponta como um entrave o fato de que há uma “[...] falta de articulação entre o oferecido nos espaços formativos e as reais necessidades da instituição”.

De acordo com a entrevista de uma das ADIs, os temas debatidos nas HTPCs estão distantes da realidade dos Centros de Educação Infantil, sendo que apenas as coordenadoras pedagógicas são responsáveis pela escolha dos temas debatidos nas reuniões.

Esta distância é efeito da organização da Infantil no município, já que as coordenadoras pedagógicas responsáveis pelos centros, não trabalham diretamente nas instituições e são responsáveis por organizar as HTPCs de ADIs de centros diferentes, não podendo levar em conta as peculiaridades de cada local (BUENO, 2007).

De forma geral, Bueno (2007) afirma que, em relação às HTPCs realizadas juntamente com as professoras que trabalham na Educação Infantil, os conteúdos e estratégias abordados são os mesmos das reuniões das ADIs.

A autora destaca o compromisso das coordenadoras em executar o que foi planejado para as reuniões, mas aponta também algumas falhas como

[...] há um atraso para entrar nos assuntos prescritos pela pauta, visto que as professoras querem tirar dúvidas individualmente com a coordenadora, o que provoca uma agitação muito grande no grupo, dificultando o início da reunião; os avisos presentes na pauta poderiam ser deixados para o final da reunião; alguns são polêmicos e muitas vezes acabam interferindo nas discussões pedagógicas subsequentes; outro aspecto a ser considerado é a extensão da pauta programada, já que, na tentativa de atendê-la, algumas questões importantíssimas são relativizadas e deixadas de lado questionamentos interessantes, não são discutidos e aprofundados da forma que mereceriam. São utilizados trechos de livros, poemas, geralmente lidos pelas CPs. Não há reflexão com o grupo (BUENO, 2007, p.100).

De acordo com a entrevista realizada com as professoras, apresentada por Bueno (2007, p.101) “[...] o HTPC contribui muito para o desenvolvimento do trabalho, dizem que são momentos de estudo, de tirar dúvidas, de trocas de experiências, de transmissão de informações e conteúdos [...]”.

Também nas HTPCs destinadas às professoras Bueno (2007, p.103) aponta uma distância em relação as reais necessidades profissionais, já que “Embora, as palavras necessidades e dificuldades estejam presentes nos discursos [...] na prática observa-se a unilateralidade na organização das temáticas e a exclusiva transmissão nos processos de formação”.

Além disso, outro ponto frágil que foi identificado por Bueno (2007) em suas entrevistas e que interfere nas HTPCs é a formação dos coordenadores pedagógicos, já que, no momento em que a pesquisa foi realizada, não havia atividades específicas para a formação destes profissionais, que procuravam estudar e enriquecer-se teoricamente por conta própria.

A autora aponta que os espaços formativos do município estudado, incluindo as HTPCs são considerados como momentos de “troca de experiências”, porém, a autora preocupa-se com o fato de que estes espaços acabam se reduzindo a trocas de atividades prontas, pois “[...] se houver troca de experiência sem uma teorização dessas práticas, cair-se-á no vazio ou simplesmente em um momento de sugestões de atividades sem reflexão, sem significado” (BUENO, 2007, p.107).

A autora também destaca que as HTPCs estudadas tinham um caráter transmissivo e que a postura dos coordenadores precisava mudar

É de suma importância ter consciência de que essa questão da transmissão nos espaços formativos é cultural, fruto de uma concepção de educação, em que uns eram detentores do saber enquanto outros receptores passivos de informações (BUENO, 2007, p.107).

Bueno (2007) termina ressaltando a problemas na formação dos responsáveis pelas ações de formação em serviço dos profissionais da educação infantil municipal que acabam dificultando que as HTPCs e outros espaços-tempo possam se constituir como espaços de formação.

QUADRO 4 - Levantamento de teses e dissertações na Universidade Estadual Paulista (UNESP) campus de Presidente Prudente – 2000 a 2011

Ano	Título	Autor	Orientador
2008	HTPC: Hora de trabalho Perdido Coletivamente?	Cíntia Cristina Teixeira Mendes	Prof. Dr. Alberto Albuquerque Gomes

Fonte: Dados do levantamento de teses e dissertações, 2011.

No levantamento no programa de Pós-Graduação em Educação da UNESP de Presidente Prudente, encontramos apenas um trabalho de mestrado que possui como tema central as HTPCs. Trata-se da dissertação de mestrado de Mendes (2008) sob a orientação do professor doutor Alberto Albuquerque Gomes intitulada “HTPC: Hora de trabalho Perdido Coletivamente?”.

Neste trabalho a autora teve como objetivo analisar e compreender as representações sociais construídas pelos professores do Ensino Fundamental (Ciclo I) da Rede Municipal de Presidente Prudente-SP sobre a Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo tendo como aporte teórico a Teoria das Representações Sociais de Serge Moscovici (MENDES, 2008).

As técnicas utilizadas pela autora para a obtenção dos dados foram, a aplicação de questionários junto a 170 professores, a entrevista semi-estruturada com 10 professores e também grupos de discussão com 9 Orientadores Pedagógicos, que, no município estudado, são os responsáveis pela realização das HTPCs nas escolas. Todos os profissionais envolvidos na pesquisa atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Para compreender as representações sociais dos professores sobre as HTPCs Mendes (2008) baseou-se em seu grau de aprovação deste espaço-tempo de formação. Segundo a autora

[...] essa é uma forma por mim escolhida para compreender a representação social que esses professores possuem sobre a HTPC aliada ao não dito (aquilo que os professores não dizem claramente, mas que demonstram em suas atitudes cotidianas conforme relato dos orientadores), no sentido de visualizar formas deste momento de formação contínua tornar-se cada vez mais significativo para os professores.

Mendes (2008) dividiu os dados obtidos em dois eixos, a saber: daqueles que aprovam as HTPCs no município pesquisado, e daqueles que desaprovam ou aprovam em parte estes espaços-tempo de formação.

Dentre aqueles que aprovam as HTPCs, estão os que afirmam que estas são “Momentos para estudo, troca de experiências, ideias e materiais, reflexões e Planejamento” (MENDES, 2008).

Sobre este aspecto, Mendes (2008, p.67) afirma que

Os professores defendem que a HTPC deva ser um momento onde eles possam estudar assuntos novos, teorias, trocar atividades e materiais com os colegas além de ouvir experiências exitosas, refletir sobre o seu trabalho, planejar e organizar as atividades de sala de aula.

Dentre os docentes que aprovam as HTPCs também há aqueles que a consideram como fonte de “melhorias e mudanças na prática” (MENDES, 2008).

De acordo com Mendes (2008, p.71) os professores, apesar dos problemas enfrentados, como a distância entre teoria e prática, “[...] apontam a formação como um meio de transformação das práticas inadequadas”.

Outro fator de aprovação das HTPCs apontado por Mendes (2008) é a “resolução de problemas, dúvidas e dificuldades”.

Neste sentido, Mendes (2008, p.72) afirma que

A HTPC é vista pelos professores e orientadores como um momento de resolução de problemas, dúvidas e dificuldades, aquilo que os profissionais precisam; alguns apontam o Orientador como redentor, aquele que deve trazer todas as soluções; outros, por sua vez, apontam o papel e a importância de todos os profissionais na resolução dos problemas da prática pedagógica que são da escola e não de uns poucos profissionais.

Por fim, dentre aqueles que aprovam as HTPCs, estas são vistas como momentos de “compromisso, participação e trabalho coletivo” (MENDES, 2008).

Sobre este aspecto,

Os professores ressaltam a importância do grupo de profissionais, do coletivo, não como ajuntamento de pessoas, mas como pessoas juntas, que tem um objetivo comum, sonham juntas e definem os rumos da escola, a cara que querem imprimir à sua escola (MENDES, 2008, p.76).

No que se refere à reprovação total ou em parte das HTPCs, Mendes (2008) também apresenta um conjunto de categorias.

Alguns professores e gestores, apesar de reconhecer a importância destes espaços-tempo de formação, acreditam que sua “organização é inadequada” (MENDES, 2008).

Este aspecto acaba “[...] gerando o desinteresse por esse momento que tem se tornado cansativo e desgastante devido à falta de flexibilidade da carga horária e pelo excesso de recados e de teoria em detrimento das atividades práticas” (MENDES, 2008, p.77).

Outra queixa daqueles que desaprovam as HTPCs é o fato de que “Há pouco tempo para planejar e as atividades não estão ligadas diretamente à prática” (MENDES, 2008). Neste sentido, de acordo com algumas professoras entrevistadas “podem ocorrer momentos de leitura e discussão, mas eles precisam ter significado, ter ligação direta e clara com os problemas da prática pedagógica, o como fazer melhor” (MENDES, 2008, p.82).

Outro fator de reprovação das HTPCs apontado por Mendes (2008) de acordo com os dados de sua pesquisa é o fato de haver “Muita burocracia, a HTPC se resume a recados e discussão de problemas administrativos”.

Sobre este aspecto “Os professores demonstram descontentamento em relação à burocracia e à ênfase em recados e problemas administrativos” (MENDES, 2008, p.84).

Por fim, um aspecto de desaprovação identificado por Mendes (2008) é o “desinteresse e resistência dos profissionais”.

Segundo a autora

O desinteresse e a resistência dos profissionais aparece como consequência de um contexto onde os professores são culpabilizados por quase todas as mazelas da Educação: uma das formas é defender-se atacando. O resultado desse processo é a perda da capacidade de flexibilidade, de diálogo e de abertura para o novo (MENDES, 2008, p.87).

A partir dos dados coletados, a autora chega à resposta para seu objetivo principal, afirmando que “[...] **a representação social que os professores construíram sobre**

a HTPC é que ela é um momento de tempo perdido tendo em vista a forma como é conduzida e organizada” (MENDES, 2008, p.89, grifos da autora).

A autora chama a atenção para o fato de que

Isso não é dito claramente, pois está em uma zona muda (ABRIC, 2005), a saber, por representar uma conquista dos professores, por estar definido em uma lei e por carregar consigo o preceito de que o professor tem que aprender continuamente, isso não pode ser dito abertamente (MENDES, 2008, p.89, grifo nosso).

Portanto, considerando os aspectos de aprovação e reprovação das HTPCs, Mendes (2008) aponta em seu estudo, que estas são consideradas como horas de trabalho perdido, de acordo com a “zona muda” das representações sociais dos professores participantes da pesquisa.

QUADRO 5 - Levantamento de teses e dissertações na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) – 2000 a 2011

Ano	Título	Autor	Orientador
2007	A produção de saberes e conhecimentos no cotidiano escolar: imagens de limites e possibilidades da ação educativa	Tamara Abrão Pina Lopretti	Prof. Dr. Guilherme do Val Toledo Prado

Fonte: Dados do levantamento de teses e dissertações, 2011.

Nossa pesquisa na base de teses e dissertações do programa de Pós-Graduação da UNICAMP resultou na identificação de um trabalho de mestrado, cujo título é “A produção de saberes e conhecimentos no cotidiano escolar: imagens de limites e possibilidades da ação educativa” que foi realizado por Lopretti (2007) com a orientação do professor doutor Guilherme do Val Toledo Prado.

O objetivo da pesquisa era investigar o processo de produção, mobilização e significação dos saberes e conhecimentos docentes, ocorrido nos espaços-tempo coletivos da escola.

Lopretti (2007) teve como participantes de sua pesquisa professores das séries iniciais do Ensino Fundamental e também gestores, pertencentes a uma escola municipal.

A autora acompanhou alguns espaços-tempo da escola, sendo eles: uma reunião denominada de Trabalho Docente Coletivo (TDC), que apesar da nomenclatura diferente pode ser relacionada às HTPC tal como entendemos em nossa dissertação, já que se trata de um momento dedicado à formação coletiva de professores dentro da escola; um grupo de trabalho com professoras de 1º a 4º séries denominado GT-2 (este grupo de trabalho é um espaço-tempo de formação assumido conjuntamente pelos profissionais da escola e por pesquisadores da UNICAMP), e, além disso, também realizou observações na sala de aula de uma professora alfabetizadora que participava tanto do TDC quanto dos grupos de trabalho. Sua opção metodológica foi pela realização da pesquisa-ação.

Procuramos, desta forma, nos centrar nos dados que a autora obteve ao acompanhar o TDC, ainda que seu trabalho como um todo esteja bastante relacionado à nossa pesquisa, já que também preocupa-se em estudar e compreender os saberes docentes.

Em relação ao TDC Lopretti (2007) afirma que foram assistidas as reuniões destinadas às professores de 1º e 2º série. Segundo a autora

O Trabalho Docente Coletivo, mais conhecido como TDC, é um espaço institucionalizado pela Secretaria Municipal de Educação, em todas as escolas da Rede, cujo objetivo é possibilitar um momento de encontro coletivo entre os profissionais da escola, para que sejam discutidas questões cotidianas relacionadas à organização e funcionamento da unidade escolar, além de questões referentes aos processos pedagógicos e ações adotadas pelas professoras e profissionais da escola (diretora, vice-diretora, orientadora pedagógica e funcionários) (LOPRETTI, 2007, p.82-83).

O fato de se tratar de reuniões em participavam primordialmente professoras envolvidas com o processo de alfabetização e letramento, estes assuntos eram o foco principal do TDC acompanhado (LOPRETTI, 2007).

A autora aponta como um diferencial do TDC da escola em que realizou a pesquisa, em relação ao que comumente acontece, o fato de que

[...] o TDC, embora seja um espaço-tempo muito imbricado em questões mais práticas do cotidiano escolar, a saber, profundamente voltado para a discussão e organização da própria rotina e funcionamento da escola, onde se tem que tomar algumas decisões de forma imediata, o modo como ele se realizou nos permite outras compreensões quanto à importância deste na formação dos sujeitos que dele participam: o rodízio entre todos os participantes na coordenação do encontro (LOPRETTI, p.85).

Neste sentido, todos participavam da coordenação e dos registros do que acontecia no TDC, não ficando apenas sob a responsabilidade da orientadora pedagógica estas tarefas.

Devido a esta característica do TDC, Lopretti (2007, p.85) afirma que “Tudo isso confere ao TDC a marca de um espaço-tempo de formação, reflexão e aos poucos, colaboração”. A autora dividiu os registros obtidos em sua pesquisa em três cadernos, sendo que no caderno três estavam contidas as informações sobre os encontros do TDC que foram acompanhados.

Diante da grande quantidade de dados obtidos, a autora escolheu como recorte de análise o termo “ação educativa”, que engloba

O conjunto de registros e verbalizações produzidas pelo grupo de professoras e demais profissionais participantes da pesquisa, referentes às ações de natureza pedagógica, planejadas, (re) elaboradas e realizadas no âmbito da sala de aula e dos grupos de TDC e GT, que visavam construir estratégias de ensino e superar dilemas em relação ao processo de aprendizagem e formação dos alunos (LOPRETTI, 2007, p.98, grifos da autora).

Assim, em relação aos saberes e conhecimentos docentes originados no TDC, de acordo com Lopretti (2007, p.107)

Buscamos analisar os indícios que, de acordo com o nosso modo de ver, trouxeram à tona os saberes e conhecimentos mobilizados e/ou produzidos pelo grupo de professoras, especialistas e pesquisadoras, a partir das experiências produzidas no e pelo espaço-tempo coletivo do TDC de 1ª e 2ª série, saberes estes que, segundo os indícios encontrados, foram constitutivos da ação docente tecida na dinâmica da sala de aula, no cerne da ação educativa.

De acordo com o objetivo de sua pesquisa, a autora selecionou certas partes do TDC que “[...] marcam momentos de conflito e, ao mesmo tempo, troca e partilha de crenças, objetivos, conhecimentos, deflagrando, assim, em função deste contexto, o movimento de produção de saberes docente” (LOPRETTI, 2007, p.113).

A autora descreve e analisa diversos momentos do TDC em que são mobilizados e construídos saberes docentes.

Ao longo de um TDC que teve como foco uma ida ao cinema e a elaboração de um projeto denominado Robôs, a autora descreve detalhadamente os diálogos e as interações entre as professoras, as coordenadoras pedagógicas e a própria pesquisadora, que resultaram na produção e mobilização de diversos saberes, como: a compreensão de que o

processo de ensino e aprendizagem precisa levar em conta as características no contexto no qual se insere; a compreensão de que é possível articular momentos de lazer e aprendizagem na escola; a compreensão de que cabe à escola ampliar o universo cultural dos alunos; que a aprendizagem vai além de conteúdos curriculares englobando hábitos e habilidades sociais (como se portar em um cinema); que sala de aula não é o único espaço em que pode haver aprendizagem; a importância de sistematizar experiências vividas por professores e alunos, como a ida ao cinema; por fim, evidencia-se a importância de saber que algumas ações educativas devem ser asseguradas pela gestão da escola (LOPRETTI, 2007).

Além disso, a autora também apresenta saberes produzidos e mobilizados ao longo da própria análise dos dados, a saber, a importância de “[...] buscar novas formas e possibilidades de estar e fazer na escola e na educação, resistindo e nos re-existindo, num contínuo movimento de nos refazermos professoras” (LOPRETTI, 2007, p.130).

Neste sentido a autora descreve outras reuniões do TDC que acompanhou durante seu estudo, sempre apresentando os saberes mobilizados e originados deste espaço-tempo de formação, pelos profissionais da escola e pela própria pesquisadora.

Em relação aos saberes docentes apresentados, a autora afirma que

[...] não temos o objetivo de classificar tais saberes a partir de categorias estabelecidas por alguns teóricos, uma vez que olhamos para os saberes docentes como um amálgama de múltiplos conhecimentos, saberes, crenças que se entrelaçam em face de um determinado contexto de ação e reflexão (LOPRETTI, 2007, p.133).

Da mesma forma, são relevantes os dados apontados por Lopretti (2007) sobre a avaliação que as professoras fazem do TDC em uma das reuniões acompanhadas. Neste sentido, para as professoras

[...] o TDC deve se constituir num espaço de discussão e reflexão coletiva que lhes permitam desenvolver uma prática também coletiva, de objetivos comuns, de continuidade nas ações educativas realizada, de uma escola que realmente se faça única, que repleta de diversidade e pluralidade procure criar inúmeros modos de fazer (LOPRETTI, 2007, p.145).

Dentre os saberes produzidos e mobilizados ao longo da reunião de avaliação do TDC, destacamos aquele que se refere à

[...] compreensão de que a partilha, a co-responsabilidade, a troca, o diálogo e a colaboração uma vez presentes na constituição do espaço do TDC, contribuem para uma nova organização dos espaços e funções exercidos na escola, dando a ver novas possibilidades de relação entre os pares [...] (LOPRETTI, 2007, p.149)

Por fim, a autora descreve a continuação da reunião do TDC, que procurava avaliar este espaço-tempo e planejar ações para o ano seguinte.

Segundo a autora, ao acompanhar esta reunião, foi possível concluir que um dos fatores essenciais para que haja a produção de saberes nos espaços-tempo de formação na escola, é o diálogo

[...] a dinâmica do diálogo estabelecido no TDC entre professoras, pesquisadoras e a orientadora pedagógica, sinalizando exatamente este produto que decorre da relação estabelecida entre os conhecimentos apropriados, que mobilizados num determinado contexto e que por sua vez são re-significados, re-elaborados, proporcionam novas formas de nos relacionarmos com a realidade que temos diante de nós, com as nossas práticas docentes, o que, necessariamente, implica na produção e emergência de saberes que vão subsidiar estas novas formas de relação (LOPRETTI, 2007, p.167).

Sobre os saberes mobilizados e produzidos neste TDC, a autora destaca vários relacionados ao processo de ensino e aprendizagem dos alunos, e por fim, como um saber originado de sua análise dos dados,

A compreensão de que é possível a transgressão dos limites e regras impostos à instituição escolar, a partir da criação de *táticas* (Certeau, 1994) que ao se constituírem nas brechas deste instituído possibilitam a realização instituinte de saberes e fazeres próprios (LOPRETTI, 2007, p.175).

De forma geral, considerando todos os espaços-tempo de formação estudados, Lopretti (2007) na conclusão de seu trabalho que foi possível entrar em contato com diversos saberes, construídos pelos docentes participantes da pesquisa a partir das situações de limites e possibilidades que surgiram em sua prática.

Considerando em específico o TDC, que relacionamos às HTPC, na pesquisa de Lopretti (2007) e de acordo com a sua forma de compreender os saberes e conhecimentos docentes, no espaço-tempo que acompanhou existe a produção de saberes e conhecimentos docentes.

**QUADRO 6 - Levantamento de teses e dissertações na Universidade de São Paulo (USP)
– 2000 a 2011**

Ano	Título	Autor	Orientador
2000	Formação Continuada de Professores em Serviço: tentativas, avanços e recuos na busca de práticas cooperativas durante o HPTC	Antonio Berguelo dos Santos	Profa. Dra. Elsa Garrido
2004	O horário de trabalho coletivo e a (re) construção da profissionalidade docente	Isaneide Domingues	Profa. Dra. Maria Isabel de Almeida

Fonte: Dados do levantamento de teses e dissertações, 2011.

Ao pesquisarmos a base de teses e dissertações da USP identificamos dois trabalhos de mestrado relativos à temática das HTPCs. Um deles, defendido por Santos (2000) e denomina-se “Formação Continuada de Professores em Serviço: tentativas, avanços e recuos na busca de práticas cooperativas durante o HPTC”, realizado sob a orientação da professora doutora Elsa Garrido.

A outra dissertação de mestrado, cuja autora é Domingues (2004) teve como orientadora a professora doutora Maria Isabel de Almeida intitulada-se “O horário de trabalho coletivo e a (re) construção da profissionalidade docente”.

Em relação a estes trabalhos, que evidentemente estão muito ligados à temática das HTPCs não os encontramos disponíveis para consulta no site da Universidade de São Paulo (USP).

Neste sentido, apresentaremos a pesquisa de Domingues (2004) tendo por base o resumo de sua dissertação disponível no Banco de Teses da Capes/MEC. O trabalho de Santos (2007) por sua vez, pode ser lido na íntegra já que o autor enviou-nos a dissertação por *e-mail*, a partir do contato com nossa pesquisa em um evento de Educação.

A pesquisa de mestrado de Santos (2000, p.15) teve como objetivo “descrever uma tentativa de desenvolver propostas cooperativas de trabalho visando à transformação intencional da prática escolar pela valorização da interação aluno-aluno no processo de aprendizado e da articulação entre as atividades curriculares de ensino”.

Destacamos que o contexto de realização da pesquisa de Santos (2000) foi o denominado Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC).

De acordo com Santos (2000) a metodologia utilizada para alcançar o objetivo proposto foi o estudo de caso, e os participantes da pesquisa são professores do Ensino Médio noturno de uma escola pública localizada na periferia da cidade de São Paulo.

Foi o próprio Santos (2000), no exercício da função de coordenador pedagógico da escola, o responsável pelos HTPC estudado.

Seu intuito ao exercer a função de coordenador pedagógico era “[...] estabelecer um trabalho cooperativo entre os professores com vistas à proposição de projetos interdisciplinares, num processo de formação continuada em serviço” (SANTOS, 2000, p.69).

A pesquisa de Santos (2000) procura registrar os avanços e recuos na busca pela realização da formação contínua em serviço durante o HTPC.

Os três aspectos enfocados no estudo são:

[...] uma aproximação aos problemas em se implementar um projeto de formação continuada no local de trabalho, do tipo interativo-reflexivo, incluindo a realização de atividades que visavam ao estabelecimento de um *praticum* reflexivo; concepções dos professores que aparecem nos diálogos ocorridos durante o HTPC; relatos dos professores sobre as sessões de formação continuada do PEC (Programa de Educação Continuada), formação do tipo contratual organizada pela SEE-SP (SANTOS, 2000, p.69).

Focamo-nos em aspectos ligados à formação contínua no HTPC e nas concepções dos professores que aparecem neste espaço-tempo de formação, que são os que mais podem contribuir para a realização de nossa pesquisa.

Segundo Santos (2000, p.84) sobre a organização do HTPC, trata-se de “[...] um tempo organizado pelo coordenador pedagógico na escola, mas que depende dos professores para cumprir sua função, necessita que os professores o tomem também como seu”.

Ainda no que tange à organização do HTPC, Santos (2000) afirma que “[...] procurou-se negociar a organização do HTPC com os professores para formação de grupos com alguma afinidade (por exemplo, reunir os professores de matemática, física e química num mesmo dia) para reduzir uma inevitável fragmentação”.

Assim, os professores da escola foram divididos em quatro grupos, que tiveram o registro das reuniões analisado. Porém, em seu estudo Santos (2000, p.86) foca-se no grupo 4, de sexta-feira, formado por “Cláudia (Português), Lúcia (Português), Denise (Inglês), Júlio (Química), Inês (Geografia), Carmen (Geografia), Hélio (História), Marisa (Geografia – professora do diurno)” (os nomes utilizados pelo autor são fictícios).

Com a permissão dos professores participantes, as reuniões foram gravadas em fitas de áudio. Ao tratar de sua relação em geral, com os grupos de professores nas HTPCs, Santos (2000, p.88) afirma que

[...] tomado como um todo, o trabalho de coordenação pedagógica tem sido muito menos de articular os professores nas suas ações com os alunos e muito mais de tentar romper resistências dos professores em trabalhar com alguém mais próximo na sala de aula, acabar com o receio em estabelecer parcerias, lançar sementes para um trabalho cooperativo.

De acordo com o autor, o grupo de professores com os quais foi possível enfocar sua investigação, apresentou a característica de aceitar “[...] tornar o HTPC um momento para discussão e aperfeiçoamento de suas práticas” (SANTOS, 2000, p.104).

Mesmo reconhecendo as dificuldades, este grupo de professores apresentava o interesse de chegar a um projeto, fazer um trabalho integrado (SANTOS, 2000).

As falas dos professores, suas manifestações espontâneas durante o HTPC, foram respeitadas e permitidas, já que poderiam revelar a sugestão de temas para discussão, abordagens, indicando também necessidades e interesses de formação (SANTOS, 2000).

Em relação aos momentos em que os professores falam de suas próprias práticas durante o HTPC, de acordo com Santos (2000) trata-se de momentos raros, já que poucas vezes os docentes tratam deste assunto.

Em suas conclusões, a partir da pesquisa que engloba também seu próprio trabalho como coordenador pedagógico nas HTPCs, Santos (2000) apresenta o que denomina de “reconstrução provisória”, a saber, uma leitura possível dos dados obtidos.

Para Santos (2000, p.133, grifos do autor)

Tão importante quanto empreender ações para promover a cooperação é ter consciência de que este processo é lento, todos ainda estão *aprendendo* à cooperar, e que é preciso criar motivos para cooperar, para se envolver, que as diferenças de linguagem entre os professores também é um obstáculo, que não falamos todos a mesma língua.

Além disso, em relação à possibilidade de formação contínua na escola por meio do HTPC, dentre as contribuições de Santos (2000, p.136) está a afirmação de que “[...] a formação contínua pede uma colaboração entre escolas, principalmente ao que toca a formação de professores”.

Portanto, na pesquisa de Santos (2000) é possível perceber o trabalho do coordenador pedagógico, e, ao mesmo tempo, pesquisador, na construção da formação

contínua por meio do HTPC, ainda que reconheça a importância de se oferecer aos docentes outros espaços de formação além deste.

O objetivo de Domingues (2004), que também abordou o Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo foi, investigar e analisar as contribuições do horário coletivo de trabalho pedagógico, proposto no contexto escolar, para a (re) construção da profissionalidade docente.

A autora compreende a profissionalidade docente em seu trabalho como uma síntese dos saberes docentes em sua multiplicidade e heterogeneidade, que constituem o trabalho profissional, que se manifesta por um saber-fazer complexo e especializado, por meio da mobilização da ação e da reflexão (DOMINGUES, 2004).

A autora faz uma recuperação histórica do HTPC e também discorre sobre a questão da escola como local de formação de professores.

Os participantes da pesquisa foram dois grupos de professores da Rede Municipal de Ensino de São Paulo, e utilizou como técnicas o grupo dialogal e a aplicação de questionários.

Em relação aos resultados obtidos e apresentados no resumo da dissertação de mestrado de Domingues (2004)

O tratamento dos dados aponta para a percepção construída pelos professores sobre os saberes experienciais como elemento basilar da formação que preconiza a (re) construção da profissionalidade. Na análise, dois princípios destacam-se como estruturantes do projeto de formação desenvolvido no horário coletivo de trabalho pedagógico. São eles: a (re) construção da profissionalidade como projeto institucional, portanto pensado pelos profissionais da instituição e referendado pelos sistemas de ensino; e a (re) construção da profissionalidade como projeto do professor, que tem contribuições a dar ao processo de formação desenvolvido no contexto do coletivo escolar. Enfim, a interpretação das vozes dos professores direciona para a importância da intervenção sistemática do docente junto ao projeto de formação, transformando-o para desenvolver as qualidades profissionais que considera necessárias, otimizando a sua condução de modo a transformar saberes e saberes-fazer numa profissionalidade que favoreça a ação docente reflexiva.

De acordo com a pesquisa de Domingues (2004) são dois os pontos centrais na formação desenvolvida no HTPC, a saber, a reconstrução da profissionalidade docente pela instituição e pelos próprios professores por meio de seus saberes.

QUADRO 7 - Levantamento de teses e dissertações na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) – 2000 a 2011

Ano	Título	Autor	Orientador
2001	A percepção de professores da escola pública sobre as Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo: um espaço de aprimoramento profissional?	Ângela Cecília Emilio	Profa. Dra. Claudia Leme Ferreira Davis
2003	O horário de trabalho coletivo e a (re) construção da profissionalidade docente	Marisa Garcia	Profa. Dra. Bernardete Angelina Gatti

Fonte: Dados do levantamento de teses e dissertações, 2011.

A busca de teses e dissertações PUC-SP possibilitou-nos a identificação de dois trabalhos sendo um de mestrado e o outro de doutorado. No site da universidade em questão, estavam disponíveis para consulta apenas os resumos dos trabalhos, portanto, estes foram a única fonte a que tivemos acesso para descrevê-los.

A dissertação de mestrado “A percepção de professores da escola pública sobre as Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo: um espaço de aprimoramento profissional?” é de autoria de Emilio (2001) com a orientação da professora doutora Claudia Leme Ferreira Davis.

O objetivo da pesquisa de mestrado de Emilio (2001) de acordo com o resumo foi “[...] verificar se os professores percebem as Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPCs) como um espaço de aprendizagem profissional importante para que se construa, em sala de aula, a cultura do sucesso”.

O estudo investigou uma escola dos anos iniciais do Ensino Fundamental da cidade de São Paulo, tendo como participantes o diretor e os professores.

Como instrumentos metodológicos Emilio (2001) utilizou a aplicação de uma entrevista junto ao diretor da escola e de questionários aos professores, com questões que englobavam os aspectos relacionados às modalidades de uso, dinâmica dos trabalhos realizados, pertinência dos assuntos tratados, aspectos avaliados como positivos e negativos na condução do grupo entre outros.

O estudo obteve como resultado que os professores participantes da pesquisa ainda não consideram as HTPC como importantes espaços de formação e sugere alterações nas HTPC para que elas venham a possibilitar a formação contínua docente.

A tese de doutorado encontrada na PUC-SP, por sua vez, tem o título “A formação continuada de professores no HTPC: alternativas entre as concepções instrumental e crítica”, foi defendida por Garcia (2003) e teve como orientadora a professora doutora Bernardete Angelina Gatti.

O objetivo deste trabalho de doutorado foi descrever e analisar o espaço destinado à formação contínua dos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental de escolas públicas, nomeadamente o Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC), em unidades em que este se encontra efetivamente estruturado (GARCIA, 2003).

Os instrumentos metodológicos utilizados por Garcia (2003) foram a observação e a entrevista aplicadas junto a professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental do município de Osasco-SP.

Os dados obtidos demonstram que as Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo são um espaço aberto em que predomina a ambiguidade entre o que a autora denomina de uma “semiformação instrumental” e uma “formação dialógica e crítica”.

Porém, sua pesquisa demonstra que a “semiformação instrumental” ainda prevalece no contexto do HTPC (GARCIA, 2003).

A autora, que também procurava depreender os componentes psicossociais atuantes no HTPC, concluiu sobre este aspecto que

[...] a semiformação pedagógica, que predomina na dinâmica coletiva do HTPC, contribui para a moldagem de subjetividades pessoais e profissionais "danificadas", cujas expressões de vontade própria e de autonomia encontram-se atrofiadas pelo processo de coisificação inerente à prática instrumental determinante e à correlativa redução do HTPC a mero elo do sistema educacional, de suas diretrizes pedagógicas, de sua articulação hierárquica e de seu papel de reprodução social sistêmica (GARCIA, 2003).

QUADRO 8 - Levantamento de teses e dissertações no Banco de Teses da Capes/MEC – 2000 a 2011

Ano	Universidade	Título	Autor	Orientador
2004	Universidade Regional do Noroeste do Rio Grande do Sul (UNIJUI)	Formação continuada no contexto escolar: intencionalidades, resistências e desafios	Marli Terezinha Wagner Adams	Prof. Dr. Milton Antonio Auth
2005	Universidade Católica de Santos (UNISANTOS)	A Escola como lócus da Formação Contínua: Investigando a partir das HTPCs	Aparecida Maria Meneguim	Profa. Dra. Maria Amélia Rosário Santoro Franco
2007	Centro Universitário Moura Lacerda	A Contribuição dos Horários de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) na Formação Continuada de Professores Iniciantes	Sérgio Donizeti Mariotini	Profa. Dra. Miriam Cardoso Utsumi
2007	Universidade Metodista de São Paulo	HTPC: horário de trabalho pedagógico coletivo ou horário de trabalho perdido?	Paula Raquel Gonçalves Sousa	Jane Soares de Almeida
2008	Universidade Metodista de São Paulo	Formação continuada na escola	Carolina Yamamoto	Profa. Dra. Marília Claret Geraes Duran
2008	Universidade Estadual de Londrina (UEL)	Apropriação da hora-atividade como espaço para formação de professores em serviço: um estudo sobre a organização do trabalho docente em Telêmaco Borba – PR	Rejane Aparecida Czekalski	Profa. Dra. Doralice Aparecida Paranzini Gorni

Fonte: Dados do levantamento de teses e dissertações, 2011.

Na consulta realizada à base de teses e dissertações da Capes/MEC, foram encontrados mais seis trabalhos além daqueles que já haviam sido identificados nas

universidades do estado de São Paulo, todos de mestrado, realizados no período de 2000 a 2011, que tiveram as HTPCs como objeto de estudo.

Na Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (UNIJUI) encontramos o trabalho de Adams (2004), com o título “Formação continuada no contexto escolar: intencionalidades, resistências e desafios” sob a orientação do professor doutor Milton Antonio Auth.

Este trabalho não foi localizado na íntegra no site da universidade de origem, assim, os dados que apresentamos tem como base o resumo encontrado no Banco de Teses da Capes/MEC. O objetivo da pesquisa de Adams (2004) foi significar a prática pedagógica a partir de discussões coletivas no espaço da hora-atividade.

Apesar de possuir outra nomenclatura, e certamente formas diferentes de organização, acreditamos que a hora-atividade, tal como é citada no trabalho, pode ser relacionada às HTPC.

Neste sentido, para Adams (2004) a hora-atividade é um momento em que os professores poderiam discutir com os demais o seu fazer pedagógico. Participaram da pesquisa professores de uma escola estadual de Barra do Garças no estado do Mato Grosso.

Como resultado a autora aponta que grande parte dos professores participantes compreende que a hora-atividade, relacionada ao Projeto Pedagógico da escola, vem se configurando em uma possibilidade real de formação continuada no interior da instituição. Portanto, para estes docentes, a hora-atividade é vista como um espaço-tempo de formação.

Na Universidade Católica de Santos (UNISANTOS), foi realizada a pesquisa de mestrado “A Escola como lócus da Formação Contínua: Investigando a partir das HTPCs” realizada por Meneguim (2005) com a orientação da professora doutora Maria Amélia Rosário Santoro Franco.

De acordo com Meneguim (2005, p.36-37) sua pesquisa teve como objetivos gerais: “Proporcionar informações contextualizadas sobre o desenvolvimento das HTPCs em escolas públicas da rede estadual; reconhecer as possibilidades de a escola ser lócus de formação contínua”.

Além disso, a autora apresenta como objetivos específicos:

Compreender os significados que os professores estão construindo em relação às HTPCs; identificar no processo de desenvolvimento das HTPCs, a presença de ações formativas que contemplem a Educação Contínua; indicar as possibilidades de estruturação das ações das HTPCs na perspectiva de Educação Contínua (MENEGUIM, 2005, p.37).

Os participantes da pesquisa de Meneguim (2005) foram professores da rede estadual de ensino de Santos-SP. Sendo que a autora selecionou cinco escolas para a realização do estudo.

Como instrumentos metodológicos para atingir os objetivos propostos a autora empregou: a observação etnográfica, a pesquisa documental e o questionário. Brevemente apresentamos a seguir os dados obtidos pela pesquisadora, em cada um das cinco escolas estudadas. Destacamos em especial os dados obtidos por meio dos questionários e das observações etnográficas realizadas.

Meneguim (2005) organizou os dados obtidos em seus questionários em três dimensões: sentido, percepção e expectativas dos professores em relação às HTPCs.

Assim, sobre o sentido das HTPCs, a autora afirma que, na Escola 1, há uma preocupação dos docentes em discutir sobre o desempenho dos alunos e as metodologias utilizadas nas aulas; além disso, outro sentido marcante foi a busca por informações (MENEGUIM, 2005).

Na Escola 2, o sentido das HTPCs estava centrado nas trocas de experiências entre os docentes e fundamentações para o trabalho prático em sala de aula; outro sentido apontado foi a análise coletiva das dificuldades enfrentadas no cotidiano do trabalho (MENEGUIM, 2005).

O sentido das HTPCs na Escola 3, foi ligado à integração dos professores, representando o conhecimentos de novas formas de “fazer”, docente, entendidas como técnicas de ensino. A utilização das HTPCs para divulgar informes e avisos também foi um sentido presente nesta escola (MENEGUIM, 2005).

De acordo com os questionários, na Escola 4, foi identificado um forte sentido das HTPCs como espaços e tempos de capacitação dos professores, orientações para o trabalho interdisciplinar e avaliação do trabalho desenvolvido (MENEGUIM, 2005).

Na escola 5, por sua vez o sentido das HTPCs residia em divulgação de normas a serem seguidas no cotidiano do trabalho dos professores (MENEGUIM, 2005).

De forma geral, de acordo com Meneguim (2005, p.86-87) “[...] o eixo pedagógico, que é a razão de existir deste espaço de trabalho é substituído pelo eixo instrucional, incluso na racionalidade técnica”.

Quanto à percepção dos professores sobre as HTPCs na Escola 1 Meneguim (2005) evidenciou que esta é negativa, principalmente devido à organização pedagógica do trabalho escola que é considerada inadequada. Neste sentido “A ausência do trato de questões

pedagógicas e a inadequação dos textos utilizados materializam a negatividade produzida no espaço” (MENEGUIM, 2005, p.88).

Ainda de acordo com Meneguim (2005, p.88) a percepção dos professores das Escolas 2 e 3 em relação às HTPCs está ligada à “[...] troca de saberes técnicos, os quais funcionam como facilitadores da integração dos professores”. Em relação à Escola 3 a percepção das HTPCs também envolve o desenvolvimento pessoal e profissional, mesmo reconhecendo a burocratização presente.

Na Escola 4, segundo Meneguim (2005, p.88) os professores “[...] preocupados com o desenvolvimento profissional percebem as HTPCs como capacitação com destaque as dinâmicas de grupo e à diversidade de temas”.

Na Escola 5, Meneguim (2005) aponta que foi detectada uma ambiguidade na percepção dos professores sobre as HTPCs que se dividem em dois grupos opostos. Para um deles as HTPCs são improdutivas em relação aos aspectos pedagógicos e também inadequadas no que se refere aos horários, além de não serem democráticas visto que não há consenso. Por sua vez, o outro grupo da mesma escola tem uma percepção positiva de que as HTPCs são produtivas já que nelas há trabalho coletivo, discussão das questões de ensino e busca de consenso.

Por fim, as expectativas em relação às HTPCs nas escolas pesquisadas demonstram que: na Escola 1, os professores tem a expectativa de discutir sobre as questões da sala de aula e a escola, ainda que uma pequena parcela não acredite no trabalho coletivo.

Na Escola 2 os professores esperam que as HTPCs propiciem “[...] a realização de palestras com profissionais de outras áreas, a fim de contribuir ao trabalho escolar” (MENEGUIM, 2005, p.90).

Na escola 3, está presente a expectativa de que as HTPCs propiciem o preparo de aulas e projetos pelos professores “[...] vinculado ao estudo dos conteúdos específicos atualizados e à troca de experiência” (MENEGUIM, 2005, p.90).

Na Escola 4 os professores tem a expectativa de que as HTPCs propiciem a participação em ações formativas que deem destaque às dimensões pessoais e profissionais.

Por fim, Meneguim (2005, p.91) afirma que os professores da Escola 5 esperam que haja nas HTPCs “[...] um trabalho coletivo que integre o grupo, porque a integração não é vivenciada nas HTPCs”.

Em relação às observações realizadas nas escolas, Meneguim (2005, p.127) afirma que “[...] as reuniões das HTPCs da Escola 1 não demonstram planejamento ou organização pedagógica”.

Na Escola 2, por sua vez, de acordo com sua observação a autora aponta que “A ausência documental e a constatação da falta de planejamento da reunião de trabalho coletivo demonstram a impossibilidade de serem construídas ações articuladoras, formadoras e transformadores no interior da Escola” (MENEGUIM, 2005, p.129).

Na Escola 3, por meio da observação Meneguim (2005, p.130) constatou que “[...] as HTPCs são efetivamente desenvolvidas, a partir de um planejamento [...]”.

Por meio da observação na Escola 4, Meneguim (2005, p.131) afirma que “As práticas das HTPCs observadas mostraram um processo de trabalho com sequência de ações, implícitos numa programação que tem a finalidade de promover o desenvolvimento pessoal e profissional”.

Na Escola 5, através de suas observações Meneguim (2005, p.133) afirma que “Verificada a prática, têm-se os discursos dos professores que são constatados nos sentidos que dão às reuniões coletivas, onde as informações se destacam sobre o trabalho e a discussão do cotidiano”.

Os dados obtidos revelam que as HTPCs apresentam pontos positivos e também fragilidades, por si só as HTPCs não vem sendo capazes de garantir a formação contínua docente, porém , há uma expectativa positiva dos professores, de que os problemas nestes espaços-tempo de formação podem ser superados (MENEGUIM, 2005).

No Centro Universitário Moura Lacerda foi possível identificar o trabalho de mestrado “A Contribuição dos Horários de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) na Formação Continuada de Professores Iniciantes” cuja autoria é de Mariotini (2007), sob a orientação da professora doutora Miriam Cardoso Utsumi.

Esta pesquisa teve como objetivos

[...] **identificar** as contribuições dos professores iniciantes na carreira do magistério, junto à equipe escolar, no processo de dinamização do HTPC, e na promoção das práticas reflexivas do corpo docente; **analisar** em que medida o espaço de tempo destinado ao Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) contribui para a formação continuada de professores iniciantes considerando-se as possibilidades de uma formação reflexiva (MARIOTINI, 2007, p.14, grifos do autor).

O autor utilizou três tipos de procedimentos para obter os dados, a saber, o questionário, a entrevista semi-estruturada e a observação dos HTPC, que se focou na participação dos professores e também dos gestores neste espaço-tempo de formação.

Neste sentido, os participantes da pesquisa foram

[...] três professores iniciantes na carreira do magistério, com atuação nas séries iniciais do Ensino Fundamental que estavam participando dos HTPCs de uma escola de educação básica da rede pública municipal do interior paulista, no ano letivo de 2006 (MARIOTINI, 2007, p.42-43).

Em relação aos dados obtidos pelo autor em sua investigação nos concentramos naqueles que se referem à participação dos professores iniciantes pesquisados nos HTPC.

Em relação à contribuição dos HTPC para a atualização e o aperfeiçoamento das práticas pedagógicas dos professores iniciantes, de forma geral, com base nas afirmativas dos três professores participantes da pesquisa em seus questionários os HTPCs são entendidos como

[...] um espaço de troca de experiências, ampliação de conhecimentos, socialização de atividades, situações de sala de aula, análise de registros dos alunos, buscando esclarecimentos e resolução de problemas de diferentes ordens, podendo ser analisado como momento de formação continuada e espaço de práticas reflexivas (MARIOTINI, 2007, p.59).

Além disso, ao relacionar os dados obtidos nos questionários com as entrevistas realizadas, o autor afirma que há “[...] indícios de construção de uma cultura reflexiva no interior da escola, utilizando o HTPC para formação contínua dos professores” (MARIOTINI, 2007, p.61).

Em síntese, com base nos questionários aplicados e nas entrevistas realizadas “Tanto a cultura reflexiva como os trabalhos cooperativos foram registrados nas mensagens das participantes, tendo o HTPC como momento de formação continuada e um espaço privilegiado de construção do saber docente” (MARIOTINI, 2007, p.61).

Porém, no que se refere às observações realizadas, Mariotini (2007, p.62) chama a atenção para o fato de que

Se, por um lado, os questionários e as entrevistas parecem evidenciar que as participantes realizam reflexões sistemáticas sobre suas práticas, por outro, as observações dos HTPCs parecem indicar que essas reflexões ainda não acontecem, ou pelo menos não na dimensão coletiva, de colocar-se para o outro.

O autor aponta que o tempo dos HTPC é dividido entre a discussão das necessidades de formação dos professores e sua reflexão e a realização de cursos oferecidos pelo Departamento de Educação e Cultura (DEMEC) do município.

O autor destaca que há uma cobrança sobre os professores em relação à execução dos cursos oferecidos de forma centralizada, o que faz com que alguns docentes considerem a formação ali realizada como “tempo perdido”.

No que se refere à participação dos gestores nos HTPCs, Mariotini (2007) afirma que

Observou-se, confirmando os extratos, que a coordenação pedagógica na pessoa do professor-coordenador e a direção da escola também participavam dos HTPCs, sendo que a organização e o desenvolvimento destes eram de responsabilidade específica do professor coordenador, com a colaboração e participação da direção da escola.

Por fim, em relação aos objetivos de sua pesquisa, Mariotini (2007, p.62) afirma que o comportamento dos professores iniciantes ao longo dos HTPCs revela que

Se, por um lado, nas observações dos HTPCs da escola-campo os professores iniciantes na carreira do magistério pareciam acríticos, não questionando o processo e aceitando as reflexões dos colegas no que tange às colocações sobre a prática docente, comportando-se mais como ouvintes do que participantes ativos no processo de reflexão; por outro lado, acreditava-se que, para esses mesmos professores, iniciantes na carreira, este seja um processo normal considerando que o saber pedagógico se constrói na prática cotidiana da sala de aula, e o exercício da prática reflexiva vai-se incorporando durante o processo de inserção na carreira do magistério.

Assim, a pesquisa de Mariotini (2007) constatou que, mesmo em se tratando de professores em fase iniciante da carreira estes não dinamizaram as HTPCs, pelo contrário, aguardavam os encaminhamentos dos professores mais experientes e da direção, buscando apoio e troca de experiências neste espaço. Estes dados chamam a atenção do pesquisador para aspectos relativos à formação inicial dos professores.

Originadas da Universidade Metodista de São Paulo identificamos duas pesquisas de mestrado que se interessaram em estudar as Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPCs).

Uma delas, intitulada “HTPC: horário de trabalho pedagógico coletivo ou horário de trabalho perdido?”, foi realizada por Sousa (2007), com a orientação da professora doutora Jane Soares de Almeida.

O objetivo deste trabalho de mestrado foi “Conhecer como se dá a formação continuada na escola a partir do espaço de aprendizagem do Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC)” (SOUSA, 2007).

Os participantes da pesquisa foram professores PEB II de uma escola do Ensino Fundamental/Ciclo II e Ensino Médio do município de Santo André-SP e a coordenadora pedagógica desta instituição. O grupo de professores era formado ao todo por dez docentes “[...] sendo quatro professores de Português, um professor de Matemática, dois professores de Ciências, um professor de Geografia, um professor de Filosofia e um professor de Educação Física” (SOUSA, 2007, p.47).

Para atingir seu objetivo na pesquisa a autora realizou um estudo de caso, que lhe permitiu o contato com elementos do cotidiano da escola.

Os instrumentos metodológicos utilizados foram a análise de documental referente ao HTPC e também, a realização de entrevista semi-estruturada com a professora coordenadora da escola participante da pesquisa; questionários aplicados junto ao grupo de professores que participavam do HTPC abordado na pesquisa e a observação e registro de cenas, falas e interações no HTPC durante um semestre.

De acordo com a observação do HTPC na escola a autora afirma que

Os temas tratados não possuíam uma sequencialidade e não tinham vínculos entre si. Os temas Habilidades e Competências e a organização da Festa Junina foram pauta de mais de um encontro. Ainda, quatro HTPCs não tiveram pauta definida e abordaram assuntos diversos (SOUSA, 2007, p.46).

Quanto à metodologia utilizada pela professora coordenadora para conduzir o HTPC estudado, Sousa (2007, p.46-47) apresenta a seguinte classificação:

Em seis encontros foram utilizados textos teóricos para discussão; em cinco reuniões houve ‘troca de experiências’, ainda que não sistematizadas (consideraremos para fins de classificação assuntos sobre alunos, mesmo que sem proposições de encaminhamento); e nos seis encontros restantes, o método expositivo para informes, avisos e aspectos organizacionais da escola.

Em relação às condições materiais para a realização do HTPC, Sousa (2007) destaca seus efeitos negativos sobre o andamento das reuniões já que não havia uma sala para a mesma, sendo utilizada a sala dos professores, constantemente sujeita a interrupções de funcionários, de outros docentes que não estavam participando do HTPC e por alunos à procura dos professores.

As observações realizadas pela autora resultaram na organização dos dados obtidos em nove “cenas”, que segundo Sousa (2007, p.49) “[...] se constituem de pequenos fragmentos das ações desenvolvidas na reunião e que suscitam na análise uma iniciativa de compreender o fenômeno educacional ali presente”.

Um ponto interessante em relação à organização destas informações, e diferente de todas as demais pesquisas analisadas é que a autora recorreu às ilustrações como uma linguagem capaz de sintetizar o aspecto mais marcante de cada uma destas cenas observadas ao longo dos HTPCs. O ilustrador responsável por traduzir as observações da autora foi Rafael Pereira.

De acordo com Sousa (2007, p.52) o HTPC é compreendido “[...] como possibilidade de entrelaçamento entre saberes e saberes-fazer e caracterizando-se por sua circunscrição temporal e histórica, especialmente pelo movimento de formação contínua dos docentes”.

No que se refere às representações dos professores pesquisados sobre a formação contínua, a autora apresenta a fala dos professores que consideram:

Estar num constante aprendizado, a saber, se informando, buscando e aprendendo para aprimorar o trabalho e se aprimorar como pessoa. (P3); é um aprendizado que se reforma e se renova sem parar. (P4); aprendizado diário que engloba o período de trabalho. (P5); deve ser entendida como um mecanismo inteligente e eficaz de ajuste da realidade. (P7); um processo pelo qual o professor, através de cursos, palestras e seminários, mantêm-se atualizado tanto na sua disciplina, quanto na área de educação. (P8); é o que se nos faz diferentes cursos oferecidos na área de Educação, bem como nas trocas de experiências e leituras de revistas, livros, projetos em Educação. (P9); oportunidade de ler, fazer cursos de atualização para estar ciente das mudanças na área da Educação (SOUSA, 2007, p.54).

Em relação às ideias expressas pelos professores sobre a formação contínua Sousa (2007, p.64) chama a atenção para o fato de que

De uma maneira geral [...] as ações formativas são encaradas de forma externa ao espaço escolar. Isso ocorre porque a escola, como espaço de aprendizagem não tem ainda oferecido um plano real de formação dos docentes.

Esta situação, segundo Sousa (2007, p.64) precisa mudar já que a formação contínua que acontece no interior das escolas possui características muito importantes tais como “[...] a valorização dos saberes docentes e suas experiências, a criação de novos modos de socialização profissional, além de propor uma formação contextualizada”.

A partir das cenas observadas nas HTPCs e sintetizadas em ilustrações e nas análises de Sousa (2007) além das informações obtidas por meio de outras fontes de dados, a autora apresenta suas considerações sobre o tema.

Primeiramente a autora destaca que havia uma hipótese inicial em sua pesquisa de que os professores não valorizavam o HTPC como uma conquista deste grupo de

profissionais. Porém, a pesquisa demonstrou que, apesar de muitos desconhecerem o histórico que foi constituindo o HTPC como um direito dos docentes “[...] os professores reconhecem a importância do mesmo para a construção de um espaço mais coletivo, oferecendo a interação e a integração dentro das possibilidades organizativas da escola” (SOUSA, 2007, p.103).

Ainda de acordo com a autora

[...] essa interação/integração está associada ao caráter eminentemente prático que os professores desejam como ação formativa. Por essa razão, a ‘troca de experiências’ colocada por eles como objetivo do HTPC, encerra em seu bojo a necessidade desses professores de aproximar as discussões de sua ação na sala de aula (SOUSA, 2007, p.104).

Além disso, segundo Sousa (2007) a defesa da formação contínua no interior das escolas é inseparável da necessidade de maior investimento no professor coordenador, responsável pelo HTPC. A autora propõe como formas de valorização destes profissionais o oferecimento de maior estabilidade que permita pensar nos projetos da escola à longo prazo e também a possibilidade de encontros entre os professores coordenadores que lhes permitam fortalecer-se enquanto grupo para também fortalecer os professores.

O trabalho de mestrado de Yamamoto (2008), também realizado na Universidade Metodista de São Paulo, tem como título “Formação continuada na escola” e foi realizado sob a orientação da professora doutora Marília Claret Geraes Duran.

O objetivo da autora em sua dissertação foi

[...] investigar em que medida os professores e membros do Trio de Gestão das escolas da Rede Municipal de Ensino de Educação Infantil de São Bernardo do Campo consideram a escola como *locus* privilegiado na formação continuada, entendendo ser este um fator importante na elaboração, planejamento e implementação dos Planos de Formação trazido nos PPEs de cada escola (YAMAMOTO, 2008, p.13).

No trabalho a sigla PPE significa Projeto Pedagógico Educacional (YAMAMOTO, 2008). Os participantes da pesquisa foram professores e membros do Trio de Gestão das Escolas Municipais de Educação Básica de Educação Infantil, que atende crianças de 0 a 6 anos na rede pública de ensino do município de São Bernardo do Campo – SP (YAMAMOTO, 2008).

Para atingir seu objetivo a autora utilizou como instrumentos de pesquisa: questionários estruturados com respostas fechadas voltados para os professores e gestores do município pesquisado e, para complementar as informações foram realizadas entrevistas semi-estruturadas.

Ao todo foram aplicados por Yamamoto (2008) noventa e quatro questionários para professores e gestores. Os questionários aplicados pela autora incidiam sobre vários aspectos da formação continuada de professores, assim, destacamos aqueles referentes à formação no interior das escolas no Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC).

Em seus questionários Yamamoto (2008) indagou os professores e gestores sobre diversas ações de formação continuada. De acordo com os dados obtidos através deste questionamento a autora destaca que “[...] as menores médias de valores atribuídos referem-se à Reunião pedagógica e HTPCs, espaços formativos da escola, indicando que poucos consideram a escola como *locus* privilegiado da formação continuada” (YAMAMOTO, 2008, p.67).

Ainda sobre as ações formativas, os professores e gestores participantes da pesquisa revelam que

As ações formativas mais valorizadas (Práticas de sala de aula e Troca de experiências) fazem parte do processo formativo dos professores, ocorrem dentro da escola, mas são inerentes do processo formativo. Isto quer dizer que não são ações sistematizadas, planejadas e intencionais na formação continuada dos professores. Nesse sentido, o resultado que chama a atenção é o baixo nível de relevância dado aos itens: Reuniões Pedagógicas e HTPCs, espaços estes dedicados à formação, embora o mesmo esteja acima da média (YAMAMOTO, 2008, p.67).

Neste sentido, em relação aos questionários aplicados a autora conclui que “[...] o público pesquisado até reconhece a escola como *locus* da formação continuada, porém não o valoriza como tal” (YAMAMOTO, 2008, p.80).

Nas entrevistas semi-estruturadas, a autora confirma e amplia a compreensão dos dados obtidos nos questionários, pois os professores e gestores expressam que

[...] a formação na escola acontece, seja nas práticas individuais do dia a dia do professor, como em algumas ações planejadas e sistematizadas pelo Trio de Gestão, embora da mesma forma, não considerem essas ações como sendo aquelas que mais contribuem para sua formação (YAMAMOTO, 2008, p.80).

Assim, diante do estudo realizado, em suas conclusões Yamamoto (2008) aponta que apesar do reconhecimento de que as escolas são um espaço de formação continuada, esta não é o local mais importante, e a formação realizada neste espaço ainda estaria em processo de constituição.

Nas palavras da autora “Acredito que a formação continuada, no contexto escolar, ainda está em construção, porém, já é possível perceber, ao mesmo tempo, um caminho percorrido e outro a percorrer [...]” (YAMAMOTO, 2008, p.80).

Por fim identificamos um trabalho de mestrado na Universidade Estadual de Londrina (UEL) que foi defendido Czekalski (2008) e que investigou um espaço-tempo de formação denominado de hora-atividade. Devido às suas características acreditamos que estas reuniões podem ser relacionadas à HTPC e que o estudo de Czekalski (2008) pode contribuir para nossa compreensão acerca do tema.

O título da dissertação é “Apropriação da hora-atividade como espaço para formação de professores em serviço: um estudo sobre a organização do trabalho docente em Telêmaco Borba – PR” e a orientadora foi a professora doutora Doralice Aparecida Paranzini Gorni.

De acordo com a autora, a hora-atividade é uma conquista histórica dos professores e no Estado do Paraná tem a seguinte configuração (até a época em que o estudo foi realizado, a saber, o ano de 2008)

[...] a cada quatro aulas trabalhadas em sala de aula o professor de Educação Básica tem uma a mais como hora-atividade, o que equivale a 20% de sua carga horária. De acordo com a Lei Estadual nº. 13.807/2002 que regulamenta a hora-atividade, no Paraná este é o período em que o professor desempenha funções da docência, tem reservado para estudos, planejamento, preparação de aulas, dentre outras atividades inerentes ao trabalho docente (CZEKALSKI, 2008, p.12-13)

Assim, a pesquisa de Czekalski (2008) teve como objetivo investigar a hora-atividade como espaço de formação continuada em serviço dos professores de Educação Básica.

Participaram da pesquisa professores e membros da equipe técnica de duas escolas da rede pública estadual de ensino de Telêmaco Borba – PR. Como instrumento metodológico Czekalski (2008) optou pela realização de entrevistas junto aos profissionais.

Ainda segundo a autora uma das escolas recebe o alunado de 5º a 8º série do Ensino Fundamental e Ensino Médio e a outra recebe apenas os alunos de 5º a 8º série.

Em relação à hora-atividade nas escolas pesquisadas, as entrevistas junto aos profissionais possibilitaram a seguinte organização dos dados

[...] um grupo de profissionais entende que a hora-atividade se constitui na escola como um momento de trocas de experiências e planejamento da ação docente e num segundo grupo, pode-se perceber que a hora-atividade se constitui na escola como um momento de realizações de atividades

burocráticas inerentes à prática docente, geralmente de forma individualizada, não havendo momentos para estudos. Já num terceiro grupo se percebe a possibilidade de que a hora-atividade poderá se constituir em momentos de formação continuada dos professores, mas ainda precisa ocorrer a sua apropriação (CZEKALSKI, 2008, p.89).

Sobre a categoria “A hora-atividade constitui um momento de trocas de experiências e planejamento da ação docente”, de acordo com as falas dos entrevistados

[...] é possível perceber que a organização da hora-atividade na escola tem permitido aos professores um trabalho coletivo (dentro das possibilidades da escola, é claro) o que indica que pedagogos, diretores e professores fazem tentativa na perspectiva de que este novo espaço conquistado também seja utilizado para a organização coletiva do trabalho docente (CZEKALSKI, 2008, p.91).

A autora ainda aponta que, mesmo diante de algumas dificuldades objetivas, como problemas na organização da hora-atividade devido ao fato de que muitos professores trabalham em várias escolas e em turnos diferentes, há um visível compromisso de parte destes profissionais com a escola pública (CZEKALSKI, 2008).

A categoria de acordo com a qual a hora-atividade constitui momentos para realização das atividades burocráticas, não havendo espaço para estudo segundo a interpretação da autora revela [...] que tanto o grupo de professores quanto o pedagogo indicam que a hora-atividade é mais utilizada para as atividades burocráticas, a forma individualizada e fragmentada de trabalho está muito presente no universo da escola (CZEKALSKI, 2008, p.94).

De acordo com a autora o profissional denominado “pedagogo” é o responsável pela organização da hora-atividade junto aos docentes.

Por fim, sobre a categoria que apresenta a ideia de que “A hora-atividade poderá se constituir em momentos de formação continuada dos professores, mas ainda precisa ser conquistada”, de acordo com a autora

[...] de maneira geral, todos reconhecem a importância da formação continuada em serviço, apresentando uma visão global positiva a respeito do assunto, sendo que, nas várias formas de expressão utilizadas, todos resumiam a ideia da necessidade de continuar se qualificando, o que já caracteriza a consciência da necessidade de formação continuada e em serviço (CZEKALSKI, 2008, p.101).

Diante da complexidade de compreender os posicionamentos dos profissionais entrevistados em relação à hora-atividade Czekalski (2008, p.103) afirma que

O que se pode constatar é que, embora o professor pense a hora-atividade predominantemente como espaço para a realização das atividades burocráticas, tal entendimento é perpassado por contradições que deixam sempre um espaço aberto de relativa possibilidade de tomada de consciência dos professores em assumir essa conquista e transformá-la em base de ações essenciais para as atividades de ordem intelectual e política (CZEKALSKI, 2008, p.103).

Na conclusão de seu trabalho a autora apresenta que os professores reconhecem a importância da hora-atividade como um espaço de estudo e formação contínua, mas que esta ainda não vem sendo suficiente para que esta formação se realize. Um ponto positivo é a riqueza de trocas de experiências entre os docentes realizadas no decorrer da hora atividade e um dos problemas levantados é a necessidade de haver mais tempo para a realização da hora-atividade (CZEKALSKI, 2008).

De forma geral, percebemos que os estudos sobre as HTPC, trazem importantes elementos para a reflexão sobre as falhas que estes espaços-tempo de formação ainda apresentam. Em contrapartida estas pesquisas também apontam que os professores reconhecem a escola como um importante local de formação, ainda que apresentem insatisfação no que se refere a alguns pontos. Isto demonstra que as HTPC podem tornar-se espaços de formação contínua no interior das escolas.

O levantamento realizado demonstrou que as HTPCs vêm sendo estudadas sob diferentes leituras e enfoques teóricos ao longo do tempo.

Nossa pesquisa, enfocando a possibilidade de formação contínua e saberes docentes neste espaço-tempo de formação visa trazer mais uma contribuição no entendimento das HTPC, considerando a importante contribuição dos estudos já realizados sobre a temática.

Portanto, o diferencial de nossa pesquisa, em relação aos estudos realizados sobre HTPC é a preocupação em compreender como os saberes docentes dos professores da escola pública estão sendo considerados ao longo da formação contínua em serviço que ocorre nas HTPC.

Este é o argumento principal que caracteriza a relevância de nosso estudo, diante da diversidade e da riqueza dos estudos já realizados sobre a temática das HTPC.

Considerando, portanto, que a formação contínua é algo que depende da valorização do coletivo e de condições institucionais que permitam a plena participação dos professores, a presente pesquisa procura responder às seguintes indagações: As HTPC têm se constituído de fato como um espaço-tempo de formação contínua em serviço dos professores, capaz de contribuir para a reflexão sobre os saberes necessários ao trabalho docente? Quais

são as concepções dos professores e gestores em relação às HTPC? Como são organizadas as Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) e como ocorre a participação dos professores neste processo? Como se realiza a formação contínua de professores nas HTPC?

Em busca da resposta para tais questões-problema, definimos como objetivo geral desta pesquisa: analisar se as HTPC têm sido concebidas e realizadas nas escolas públicas municipais de maneira a contribuir para a formação contínua dos professores e para a reflexão sobre os saberes docentes de forma a atender aos desafios da escola pública brasileira.

Como objetivos específicos a pesquisa busca:

- ❖ Identificar e comparar as concepções de professores e gestores da rede municipal de ensino de Presidente Prudente-SP sobre as Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC);
- ❖ Investigar como é organizado e realizado o espaço-tempo das HTPC e como ocorre a participação dos professores neste espaço-tempo;
- ❖ Analisar como se realiza o processo de formação contínua dos professores nas HTPC.

Com o intuito de responder as questões-problema que originaram os objetivos expostos acima, elaboramos quatro capítulos teóricos que versam sobre temas essenciais para a compreensão das HTPC. Além disso, esta dissertação também apresenta um capítulo dedicado ao delineamento metodológico da pesquisa. Depois, apresentaremos um capítulo com os dados empíricos obtidos e a respectiva análise destes dados.

Por fim, teceremos as considerações finais, com o intuito de contribuir com conhecimentos para a compreensão das HTPC, indicando também as questões suscitadas por esta pesquisa e que poderão ser respondidas por estudos futuros e as recomendações às políticas públicas de formação contínua em serviço de professores através das Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC).

CAPÍTULO 1 - DEMOCRATIZAÇÃO DA ESCOLA PÚBLICA: EM BUSCA DA QUALIDADE DE UMA ESCOLA PARA TODOS

O passo inicial para as discussões presentes nesta pesquisa é compreender o contexto em que se realiza o trabalho dos professores, a saber, a escola pública brasileira.

Diversos autores (BEISIEGEL, 1980; LEITE; DI GIORGI, 2004; OLVEIRA; ARAUJO, 2005; RIBEIRO; RIBEIRO; GUSMÃO, 2005; DI GIORGI, LEITE, 2010), apontam que esta instituição é alvo de diversas críticas, que incidem, basicamente sobre a sua qualidade.

Cabe-nos compreender, ao longo da história de nosso país, a qual camada da população a escola servia prioritariamente, quais foram as principais mudanças ocorridas e a sua influência no debate sobre a qualidade da educação.

Com este intento, a partir das contribuições de Paiva (1987), Vieira e Farias (2007), Di Giorgi e Leite (2010) apresentamos uma retomada histórica da escola pública brasileira, para podermos compreender a quem esta instituição atendia em diferentes momentos de nossa história e como a qualidade da educação se insere neste processo.

A defesa que fazemos nesta pesquisa, a favor da qualidade da escola pública para todos, e da formação contínua de professores no interior das escolas por meio das Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo como uma das formas de alcançá-la, exige o esclarecimento de alguns questionamentos: de qual escola estamos falando? Qual perspectiva de qualidade que defendemos? Existe relação entre a temática abordada em nossa pesquisa e a conquista desta qualidade? São estas questões que pretendemos abordar ao longo deste capítulo.

Concordamos com a afirmação de Vieira e Farias (2007, p.16) ao justificar a importância do conhecimento dos fatos históricos para a promoção de transformações do que se apresenta a nós no presente na educação “Somente a consciência do passado, iluminada pelo conhecimento do presente, pode ajudar a construir um melhor futuro. Os dilemas da política educacional brasileira de ontem e de hoje nos impulsionam a caminhar nesta direção”.

Baseamo-nos na divisão estabelecida por Paiva (1987), Vieira e Farias (2007) e Di Giorgi e Leite (2010), para dividirmos os períodos da educação entre: educação da Colônia à Independência; educação no Império; educação no início da República; educação no Estado Getulista; educação na democracia populista; educação no regime militar e educação no retorno ao Estado democrático.

Esta divisão é importante, já que “[...] mesmo cientes de que o movimento da história não é linear, identificar sua sequência permite uma reconstrução do real” (VIEIRA; FARIAS, 2007, p.16).

É possível adiantar, que a história da educação brasileira, em que se insere a construção da escola pública, torna evidente que esteve presente ao longo do tempo uma “[...] histórica exclusão escolar dos setores populares” (DI GIORGI; LEITE, 2010, p.306).

No período que vai da **Colônia à Independência** do Brasil, podemos apontar, inicialmente, que a educação na Colônia tem como marco a presença dos padres jesuítas, por volta de 1549. A presença destes religiosos tinha um sentido de aculturação dos povos indígenas e sua conversão à religião católica, e com este intento são organizadas as primeiras classes de primeiras letras (DI GIORGI; LEITE, 2010).

Assim, segundo Paiva (1987, p.53) “A educação popular colonial é praticamente inexistente. Excetuada a ação dos jesuítas e outros religiosos nos primeiros momentos, quase nenhuma atenção é dada ao problema”.

Porém, a educação oferecida pelos jesuítas não visava atingir à toda a população nativa de nosso país, formada pela grande diversidade de povos indígenas, com suas diferentes culturas, e formas de compreender o mundo. Em relação às crianças apenas os filhos dos caciques recebiam, além da catequização, também a instrução. Quanto aos adultos, sua educação tinha como foco apenas a catequese (PAIVA, 1987).

Da mesma forma, a população de negros escravizados também não tinha acesso à instrução, à aprendizagem da leitura e da escrita. Aos negros a educação também se voltava apenas à catequização, visando combater as diferentes culturas e, principalmente, religiões que estas populações traziam de seus países de origem no Continente Africano.

Apenas o aspecto da catequização se voltava para todos, e tal como destacam Di Giorgi e Leite (2010) e Paiva (1987), a educação oferecida pelos jesuítas começa a se voltar cada vez mais para as elites já presentes em nosso país, fechando-se progressivamente ao acesso da maioria da população. Tratava-se de apenas manter aquilo que a atuação dos jesuítas junto aos povos indígenas e também dos escravos já havia conquistado.

Sobre a educação elitista oferecida pelos jesuítas, Paiva (1987, p.58) afirma que “[...] além das escolas de ler e escrever, eles mantinham na época da sua expulsão diversos seminários e 24 colégios para a formação das elites”.

Além disso, em termos econômicos, a colônia não necessitava de preparo específico por meio da educação para se exercer o trabalho (PAIVA, 1987; DI GIORGI; LEITE, 2010).

Por isso, Paiva (1987), Di Giorgi e Leite (2010) afirmam que, com a expulsão dos jesuítas pelo Marquês de Pombal, a educação brasileira que estava voltada muito mais para as elites pouco afeta a maioria da população, que apenas continua excluída.

A reforma realizada por Pombal, provoca o fechamento das escolas dos jesuítas (PAIVA, 1987).

Ainda no âmbito da atuação de Pombal (DI GIORGI; LEITE, 2010) afirmam que, apesar de se tratar de uma primeira intervenção do Estado na educação, com a definição do “subsídio literário” para financiar as aulas régias, o Brasil não contava com uma instrução pública durante o período em que o Marquês de Pombal esteve em nosso país.

No início do século XIX, quando da vinda da família real para o nosso país, praticamente inexistia aqui um sistema educacional (DI GIORGI; LEITE, 2010).

São criados, nesta época cursos de caráter utilitário visando atender aos interesses da família real, porém, a educação elementar permanece renegada para a maioria da população (PAIVA, 1987; DI GIORGI; LEITE, 2010).

Os cursos voltados para as elites de acordo com os interesses e necessidades da família real criados nesta época são “[...] Medicina, Agricultura, Economia Política, Química e Botânica, além as Academias Militares [...]” (PAIVA, 1987, p.60).

Neste sentido, Di Giorgi e Leite (2010, p.307) afirmam que “[...] é desanimador o saldo das medidas educativas nos primeiros tempos da história do Brasil, com um ensino elementar precaríssimo e o acesso à escola como privilégio de uma minoria [...]”.

Com o início do **Império**, surgem debates que demonstram uma preocupação maior com a educação escolar. Como resultado foram aprovadas algumas leis referentes à educação, sendo elas: a primeira Constituição do país, outorgada em 1824, e trazendo em seu Artigo 179, alínea 32, a educação primária garantida para todos; além disso, também é aprovada a primeira Lei Geral da Educação, em 1827; e o Ato Adicional em 1834 (DI GIORGI; LEITE, 2010).

Segundo Paiva (1987, p.61) “A lei de 15 de outubro de 1827 estabelecia que ‘em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos, haveria as escolas de primeiras letras que fossem necessárias’”.

Trata-se, para Vieira e Farias (2007, p.59) do “[...] primeiro instrumento legal importante para a educação [...]”.

Todavia, em termos numéricos, havia ainda um longo caminho a ser percorrido para que houvesse uma quantidade de escolas capaz de abranger à toda população, já que “[...] à época da lei, a população do país não atingia os 5 milhões de habitantes e [...] 40

anos após sua decretação – já com uma população de 8 milhões – o sistema dela decorrentes atendia apenas a 107.500 alunos” (PAIVA, 1987, p.62).

Apesar disso, é preciso reconhecer que diante do contexto de exclusão da maioria da população das escolas esta lei possibilitou um pequeno progresso com a construção de algumas escolas nas províncias de nosso país (PAIVA, 1987; DI GIORGI; LEITE, 2010).

Além disso, Paiva (1987) e Di Giorgi e Leite (2010) chamam a atenção para outra legislação marcante do período Imperial: o Ato Adicional de 1834.

Esta Lei é considerada

[...] o instrumento legal mais importante para a educação popular no Brasil, com consequências que podem ser observadas ainda hoje no país. Ao promover a descentralização do ensino elementar, transformando os Conselhos Provinciais em Assembleias Legislativas Provinciais, com competência para legislar ‘sobre a instrução pública e estabelecimentos próprios para promovê-la’ o Ato Adicional eliminou quaisquer pretensões de uniformização do ensino do primeiro grau em todo o país (PAIVA, 1987, p.62).

Com esta Lei o Governo Central tirou de si a responsabilidade por tratar dos aspectos referentes ao ensino fundamental, esta responsabilidade foi delegada às províncias “[...] que, carentes de recursos, pouco puderam realizar em favor da educação popular, que se desenvolveu precariamente durante todo o Império” (DI GIORGI; LEITE, 2010, p.308).

Além disso, no período do Império, a educação de toda a população ainda não se apresentava como necessária nas condições sociais e econômicas que nosso país apresentava (DI GIORGI; LEITE, 2010, p.308).

É por influência de transformações na sociedade brasileira e também em sua economia que a educação para todos começa a se desenvolver ainda que de forma incipiente. Neste período, Paiva (1987), Di Giorgi e Leite (2010) chamam a atenção para a mudança do eixo econômico do Brasil, da região Norte-Nordeste para o Centro-Sul.

Além disso, a abolição da escravidão é um ponto central deste período, pois, com a vinda dos imigrantes europeus “Oriundos de países onde a educação escolar estava universalizada, e preocupados com a instrução de seus filhos, desenvolveram seus próprios sistemas de ensino, exercendo pressão para o desenvolvimento da instrução popular” (DI GIORGI; LEITE, 2010).

Neste sentido “Se, por um lado, o deslocamento do eixo econômico para o Centro-Sul explica o maior desenvolvimento dos sistemas de ensino observado nesta região, também a imigração contribui para isto” (PAIVA, 1987, p.65).

O final do regime imperial, devido a mudanças sociais e econômicas pelas quais o país estava passando, apresenta um aumento das preocupações com a educação, porém, de acordo com os números apresentados por Paiva (1987), Vieira e Farias (2007) uma porcentagem de cerca de 10% da população brasileira tinha acesso à educação.

O **início da República** resulta de mudanças na sociedade e na economia brasileira com a ascensão do poder dos fazendeiros de café.

Neste período, “A Constituição de 1891 preservou a orientação contida no Ato Adicional de 1834, atribuindo aos Estados o desenvolvimento da instrução popular, seguindo o princípio do federalismo, na nova organização republicana” (DI GIORGI; LEITE, 2010, p.309).

Tal política trouxe como consequência a perpetuação da situação de precariedade do sistema de ensino elementar no país. Nas primeiras décadas republicanas pouco se fez por esse nível de ensino em nosso país, embora se tenha observado um ligeiro desenvolvimento do ensino secundário e superior (DI GIORGI; LEITE, 2010, p.309).

Assim, de acordo com Paiva (1987), Di Giorgi e Leite (2010) o ensino elementar foi desenvolvido de forma pouco significativa durante o início do período Republicano.

A partir da I Guerra Mundial e das suas consequências na vida do país, as discussões sobre o problema educacional voltam à tona. Passa-se a atribuir à precária situação do ensino a responsabilidade por todos os problemas, iniciando-se uma campanha contra o analfabetismo da população e intensificando-se o movimento em favor da educação popular (DI GIORGI; LEITE, 2010, p.310).

A década de 1920, conforme Paiva (1987) e Di Giorgi e Leite (2010) é marcada pela atuação dos primeiros “profissionais da educação”, movidos pelas ideias do movimento da Escola Nova na luta em prol da expansão da escola para toda a população.

Segundo Paiva (1987, p.90) o interesse pela expansão quantitativa do ensino neste período baseava-se em dados concretos, já que “[...] em 1915, nosso sistema de ensino popular mostrava-se, como sempre, profundamente insatisfatório”.

No âmbito mais amplo da sociedade, o período da Primeira República é marcado pelo aumento do poder do grupo industrial-urbano, em detrimento do grupo ligado as atividades econômicas agrárias.

Assim, “[...] são os representantes do grupo industrial os grandes defensores da difusão imediata do ensino, enquanto este era visto como um dos caminhos possíveis na luta pela hegemonia política” (PAIVA, 1987, p.96).

Esta mobilização dos grupos urbanos e industriais, detentores do poder social e econômico da época resulta na construção dos “[...] primeiros sistemas estaduais de ensino elementar” (DI GIORGI; LEITE, 2010, p.310).

Temos assim, no final do período denominado de Primeira República, que marca o início deste regime no Brasil, um foco maior na educação popular, todavia, não se trata de um interesse em beneficiar a todos, antes disso, a educação passa a ser vista como uma forma de controlar a população. Em síntese, fica evidente que

[...] as alterações nas relações sociais provocadas no Brasil com a extinção da escravatura e o fato de o proletariado iniciar sua história no contexto brasileiro provocam a expansão do ensino elementar. Isso porque, na ótica da classe dominante, o ensino seria uma forma de controlar a população a favor dos interesses do capital (DI GIORGI; LEITE, 2010, p.310).

O período denominado de educação no **Estado Getulista** tem início após a Revolução de 1930, em que assume o poder como presidente Getúlio Dornelles Vargas. Sobre este período, Paiva (1987), Di Giorgi e Leite (2010) afirmam que se trata de um momento de bastante agitação no campo político, e sob as ideias da Aliança Liberal são realizadas eleições, formula-se uma nova Constituição além de se desenvolver uma preocupação maior com as questões sociais.

Em relação à educação, ocorre a “[...] difusão do ensino técnico-profissional, como meio de preparação de mão-de-obra qualificada para a indústria e o comércio” (PAIVA, 1987, p.112).

O período compreendido ente 1930 e 1945 é bastante complexo e sendo dividido em duas fases com características políticas diversas:

[...] o da Segunda República, caracterizado pelos ideais democrático-liberais e pela tentativa de dinamização da vida política; e o do Estado Novo, marcado pelo regime de autoridade, anti-liberal e anti-democrático” (PAIVA, 1987, p.112).

Durante a Segunda República há uma abertura maior para as discussões com os educadores e a para a exposição de suas ideias, por meio das Conferências Nacionais de Educação procura-se construir uma política nacional neste campo. Porém, devido à suas características de maior fechamento e autoritarismo, durante o Estado Novo o espaço para os debates diminui e ganha destaque uma preocupação maior com a expansão quantitativa do ensino, apesar de sua concretização ficar aquém do esperado (PAIVA, 1987).

Neste contexto, o ensino elementar só é ampliado no período que corresponde ao final do Estado Novo, há um apoio da União para esta expansão, porém, ela

deve-se mais ao esforço local empreendido pelos sistemas estaduais de ensino (PAIVA, 1987; DI GIORGI, LEITE, 2010).

Os números apresentados por Paiva (1987, p.115) em relação aos períodos da Segunda República e do Estado Novo demonstram que

[...] em 1937, com uma população escolar de mais de 7.000.000 (entre 7 e 12 anos) o atendimento ia pouco além das 2.600.000 crianças, correspondendo a pouco mais de 37%. Até o final do Estado Novo tais índices se elevaram ligeiramente, em virtude do apelo aos interventores para que favorecessem a difusão do ensino primário.

Neste período, Vargas também realiza a nacionalização das “escolas estrangeiras”, a saber, aquelas que foram construídas e funcionavam sob a responsabilidade dos imigrantes no sul do país, disseminando sua língua e cultura e que tiveram uma contribuição importante para o crescimento da educação popular brasileira.

No que se refere às ações sobre a educação no Estado Getulista, Vieira e Farias (2007), Di Giorgi e Leite (2010) destacam duas legislações que tiveram impacto sobre a educação: a Constituição de 1934 e a Constituição aprovada pouco tempo depois, em 1937.

A Constituição de 1934,

[...] é a primeira a dedicar um capítulo à educação e à cultura, contendo 11 (onze) artigos sobre o tema (Art.148 a 158). Em linhas gerais, preserva a estrutura anterior do sistema educacional, cabendo à União manter o ensino secundário e superior no Distrito Federal, sendo-lhe atribuída ‘ação supletiva’ na obra ‘educativa em todo o País (Art. 150, ‘d’ e ‘e’) (VIEIRA; FARIAS, 2007).

Esta Constituição de 1934 procura embasar uma política de educação no Brasil, responsabilizando a União por fixar plano nacional, além disso, a educação é finalmente reconhecida como um direito de toda população, e o ensino primário, como uma fase da educação gratuita englobando também os adultos (DI GIORGI, LEITE, 2010).

O texto da Constituição de 1934 abrange interesses opostos, a saber, dos setores laicos e religiosos daqueles que defendem a escola pública e dos que estão de acordo com a escola privada (VIEIRA; FARIAS, 2007; DI GIORGI; LEITE, 2010).

Entretanto, fica claro que a construção da escola pública brasileira ao longo do tempo é repleta de avanços e retrocessos, já que, em 1937 é outorgada outra Constituição que prejudica os avanços então conquistados (VIEIRA; FARIAS, 2007; DI GIORGI; LEITE, 2010).

Os principais pontos em que a Constituição de 1937 retrocede são: em relação ao dever do Estado com a educação, já que este é compreendido apenas como forma

de compensação para aqueles que não têm condições de investir no ensino privado; há uma preocupação maior com o ensino vocacional e profissional deixando de lado outras modalidades de ensino; a gratuidade do ensino também perde força, já que haveria uma contribuição a ser feita pelos pais momento da matrícula, dispensando apenas aqueles que declaravam falta de condições financeiras para pagar; a laicidade do ensino também perde destaque na Constituição de 1937 (VIEIRA; FARIAS, 2007).

Depois disso, outro fator importante destacado por Di Giorgi e Leite (2010) no campo da educação é a instituição, em 1942, do Fundo Nacional do Ensino Primário (FNEP) que visava ampliar e melhorar as escolas primárias de nosso país. Contudo, ações mais efetivas por parte da União, visando contribuir para que os Estados aumentassem a oferta de ensino primário podem ser apontadas apenas a partir de 1945.

Finalizando este período, Vieira e Farias (2007) afirmam que, imediatamente após a queda de Vargas, em 1945, é aprovada, dentre outras, a Lei Orgânica do Ensino Primário – Decreto - lei nº 8.529, de 2 de janeiro de 1946.

Di Giorgi e Leite (2010, p.312) esclarecem que

[...] com a aprovação da Lei Orgânica do Ensino Primário (Decreto nº 8529, de 1946), foram estabelecidas as condições de organização e funcionamento do ensino elementar, como orientação, para todo país, uniformizando o curso primário com a duração de quatro anos e um ano complementar, reafirmando a obrigatoriedade escolar e estabelecendo um currículo fixo.

Em relação à histórica exclusão das camadas populares do acesso à escola, o período correspondente ao governo de Vargas trouxe investimentos e um crescimento que precisa ser reconhecido. Entretanto, de acordo com Vieira e Farias (2007, p.102) “[...] não chega a haver uma ruptura do caráter seletivo da educação escolar, remetendo-se para o futuro o oferta da educação básica para todos”.

O governo de Getúlio Dornelles Vargas chega ao fim 2 de outubro de 1945 com a sua deposição por forças civis e militares (VIEIRA; FARIAS, 2007).

O período que se sucede, da denominada **democracia populista** é bastante complexo, e apresenta momentos de maior e de menor fechamento político

Durante a fase compreendida entre a queda de Vargas e o início do regime militar inaugurado em março de 1964, o país teve 8 presidentes: Eurico Gaspar Dutra (1946-1951); Getúlio Vargas (1951-1954); Café Filho (08/1954 – 11/1955), Carlos Luz (8 a 11/11/1955), Nereu Ramos (11/1955 – 01/1956); Juscelino Kubitschek (1956-1961); Jânio Quadros (1961); e João Goulart (1961-1964)” (VIEIRA; FARIAS, 2007, p.103).

No âmbito social, econômico e político do Brasil

O período entre a queda de Vargas e o início do regime militar de 1964 caracterizou-se pelo populismo, como apelo direto às participações das massas populares sob controle do governo, pela propaganda nacionalista e pelo projeto de industrialização promovido pelo Estado (DI GIORGI; LEITE, 2010, p.312).

No campo da educação, de acordo com Viera e Farias (2007), Di Giorgi e Leite (2010) são aprovados dois documentos importantes, sendo eles: a Constituição Federal de 1946 e a Lei nº 4.024/61.

Na Constituição Federal de 1946 a educação é reconhecida como direito de todos, além disso, de acordo com esta Constituição a União deveria “[...] legislar sobre as diretrizes e bases da educação nacional (art. 5º, XV), diferentemente das Constituições anteriores, que definiam apenas ‘traçar diretrizes’ ou ‘fixar as bases’” (DI GIORGI; LEITE, 2010, p.313).

Após a aprovação da Constituição de 1946, se sucede o processo de formulação e promulgação da LDB, que ao todo durou 13 anos. Esta LDB nº 4.024/61 teve como característica englobar “[...] diferentes visões da sociedade e os interesses de grupos divididos entre a defesa do ensino público e do ensino privado” (DI GIORGI; LEITE, 2010, p.313).

A crítica feita a esta primeira LDB é o fato de que acaba favorecendo mais a escola privada do que a escola pública, uma vez que Vieira e Farias (2007, p.115) afirmam que “O exame da Lei nº 4.024/61 permite constatar que, de fato, os defensores da liberdade de ensino, ligados à iniciativa privada, obtêm expressiva vitória na defesa de seus interesses”.

No entanto, com base na história da escola pública em nosso país é preciso chamar a atenção para o fato de que, há cerca de apenas meio século “[...] o Brasil conta com uma legislação que aglutina, pela primeira vez, os diferentes níveis e modalidades de ensino em um único texto” (DI GIORGI; LEITE, 2010, p.313).

Em percentuais, a educação em 1960 apresenta os seguintes dados

[...] no sistema público concentra-se 88,4% da oferta de ensino fundamental, 34,5% da oferta de ensino médio e 55,7% de ensino superior. A tendência de expansão da oferta pública se confirma, como é possível verificar através da distribuição percentual de unidades escolares, tanto no ensino primário como médio (VIEIRA; FARIAS, 2007, p.119).

Neste sentido, ao final do período da democracia populista, segundo Vieira e Farias (2007) e Di Giorgi e Leite (2010) o aumento do ensino fundamental reflete as pressões pelo aumento da escolaridade desde a década de 1930. Além disso, esta expansão do ensino está de acordo com o novo contexto social e econômico que nosso país atravessa,

numa sociedade que se torna urbanizada, com o desenvolvimento do setor industrial a educação torna-se necessária e se espera um novo papel para a mesma.

Tem início, todavia, o **regime militar** que provoca o fechamento político de nosso país. Conforme Vieira e Farias (2007) e Di Giorgi e Leite (2010) são aprovadas três leis importantes neste período: a Constituição de 1967; a Lei nº 5.540/1968 que regulamentou a reforma universitária; e a Lei nº 5.692/1961 que regulamentou a reforma do ensino fundamental e médio.

Em geral, “[...] as grandes reformas constituem o principal fato da educação no regime militar” (VIEIRA; FARIAS, 2007, p.131).

A Constituição de 1967 tem como principal função a institucionalização da Ditadura Militar (DI GIORGI; LEITE, 2010).

Já em relação às duas outras legislações, Vieira e Farias (2007, p.131) defendem que

[...] a reforma universitária (1968) representa um projeto buscado desde há muito no Brasil. A grande ‘novidade’ do regime militar, portanto, se configura na reforma do ensino fundamental e médio (1971), que pretende introduzir a profissionalização neste nível de educação, fracassando em seus principais objetivos.

Vieira e Farias (2007), Di Giorgi e Leite (2010) apontam que, a intenção de incluir o ensino profissionalizante no ensino fundamental e médio acaba não logrando os resultados esperados reduzindo-se, nas escolas, ao estabelecimento de habilitações de “faz – de – conta”.

Um balanço dos números apresentados pela educação no regime militar demonstra que houve um lento, mas constante aumento do ensino público primário que “[...] passa de 92,23%, em 1965, para 93,63%, em 1970. Convém lembrar que nesse nível de ensino o setor privado tinha 23,65% das unidades, em 1935, chegou a 6,37%, em 1960. Há uma total predominância do ensino público primário” (VIEIRA; FARIAS, 2007, p.140).

Também no ensino médio o ensino o público prevalece sobre o ensino privado, entretanto no ensino superior há uma visível prevalência do ensino privado sobre o público no período correspondente à ditadura militar (VIEIRA; FARIAS, 2007).

O ciclo do período de Regime Militar em nosso país é encerrado com a Eleição de Tancredo Neves, neste período de retorno da democracia temos a aprovação da Constituição Federal de 1988, que, segundo Di Giorgi e Leite (2010, p.314) “[...] apresenta o mais longo capítulo sobre educação”.

Nesta Constituição de 1988 a educação brasileira ganha importância já que “Consagra-se como direito público e subjetivo e estabelece o princípio da gestão democrática do ensino público, o dever do Estado em prover creche e pré-escola às crianças e o ensino fundamental obrigatório e gratuito para todos” (DI GIORGI; LEITE, 2010, p.314).

Logo após o término da ditadura militar a educação, de acordo com Vieira e Farias (2007, p.158) apresenta “[...] uma ‘indefinição de rumos’. Não se percebe ainda um novo projeto, capaz de responder aos ‘tempos de transição’ e às demandas de educação que neles se colocam”.

Apenas em 1996, já no governo de Fernando Henrique Cardoso, Vieira e Farias (2007) afirmam que os rumos da política educacional brasileira são explicitados por meio de algumas ações.

Em linhas gerais, que neste período há “[...] uma preocupação com a universalização da educação básica. A partir de 1996, é editado um conjunto de medidas responsável pelas alterações na fisionomia educacional brasileira [...]” (DI GIORGI; LEITE, 2010, p.314-315).

A partir do ano de 1996, corresponde a aprovação de três importantes legislações educacionais: a Emenda Constitucional n. 14 de 1996; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n. 9.394/96 e a Lei n. 9.324 que criou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) (VIEIRA; FARIAS, 2007; DI GIORGI; LEITE, 2010).

As alterações da Emenda Constitucional n. 14 de 1996, tinham como objetivos:

[...] permitir a intervenção da União nos Estados, caso estes não apliquem o valor mínimo exigido por lei (Art.34); rever o dever do Estado na oferta de ensino fundamental para os que a ele não tiveram acesso em idade própria e de ensino médio (Art.208); definir as responsabilidades das diferentes esferas do Poder Público em relação à oferta de ensino (Art.211); detalhar os recursos aplicados pela União na erradicação do analfabetismo e na manutenção do ensino fundamental (Art.212); e, prever a criação de fundo de natureza contábil para a manutenção e desenvolvimento do ensino fundamental e valorização de seu magistério (ADCT, Art. 60) (VIEIRA; FARIAS, 2007, p.165).

Já a LDB de 1996, que vigora até hoje em nosso país, segundo Vieira e Farias (2007, p.167)

[...] é a primeira lei geral de educação promulgada desde 1961. Trata-se de um texto de 92 artigos, que apresenta os princípios, fins, direitos e deveres (Art. 1º ao 7º); dispositivos sobre a organização da educação nacional, aí incluindo as incumbências das diferentes esferas do Poder Público (Art. 8º a

20); níveis e modalidades de ensino – Educação Básica (Educação infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio) e Educação Superior, Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos e Educação Profissional (Art. 21 a 60); Profissionais da Educação (Art.61 a 67); Recursos Financeiros (Art. 68 a 77); Disposições Gerais (Art. 78 a 86); e, Disposições Transitórias (Art. 87 a 92).

Finalmente, o FUNDEF tinha como objetivo “[...] vincular 60% dos recursos de despesas com Manutenção e Desenvolvimento do Ensino (MDE) exclusivamente para o ensino fundamental e o pagamento de seus professores” (VIEIRA; FARIAS, 2007, p.167-168).

Os números correspondentes a este período demonstram que “De 1991 a 1998 a taxa de escolarização líquida da população de 7 a 14 anos saltou de 86% para 95,3%” (BRASIL, 2000, apud VIEIRA; FARIAS, 2007).

Assim, Di Giorgi e Leite (2010) lembram que corresponde a esta época da história brasileira a primeira vez em que a maioria da população conquista o direito de participar do processo educacional no interior das escolas públicas.

A partir desta breve retomada da história da escola brasileira podemos esclarecer o primeiro questionamento feito no início deste capítulo, a saber, de qual escola estamos tratando como espaço primordial de trabalho dos professores e que será foco de nossa pesquisa. Trata-se de uma escola que, ao longo de muito tempo, era o local da educação da minoria da população, a saber, as elites sociais e econômicas que garantiam sua posição de poder por meio da educação.

Entretanto, é por meio do processo definido por Beisiegel (1980, p.56) como de democratização do ensino que esta instituição se abre para a maioria da população, passando a enfrentar desafios muito mais complexos

A escola do Brasil absorveu segmentos da população que não tiveram historicamente possibilidade de dominar a cultura dominante, que dá conteúdo à escola. Pode render mais do que está rendendo. Mas comparativamente às populações mais bem dotadas culturalmente, economicamente, tem dificuldades. É precisamente essa população subalterna, pobre, rústica, dominada, que invadiu a escola, que conquistou a escola, que cria as maiores dificuldades de rendimento na escola. Mas eu defendo que é necessário aceitar essa escola tal como ela existe, porque isso é o ponto de partida para se pensar, inclusive, uma escola que será capaz de dar, a essas populações, algo mais do que a escola que atualmente existe está dando. Não nego que as verbas investidas na educação sejam pequenas, não nego que o administrador possa fazer grandes coisas pela escola, não nego nada disso. Mas para mim o problema central é esse: *é possível aceitar a democratização do ensino.*

Conforme este autor é preciso pensar na qualidade de nossa escola em termos quantitativos, evitando críticas saudosistas a uma escola que historicamente fechou-se para a maioria da população.

[...] não houve uma perda qualitativa. As escolas eram consideradas excelentes. Depois, essa faixa de ensino foi se abrindo progressivamente à totalidade da população. No meu ponto de vista, isso significou uma indiscutível melhoria qualitativa do ensino. Porque não se pode pensar qualidade de ensino no país em termos que não sejam quantitativos. [...] (BEISIEGEL, 1980, p.56).

Apesar de destacar a importância do aspecto quantitativo para se pensar na qualidade da educação, o autor se preocupa em ir, além disto, afirmando que a escola pública ainda tem muito a melhorar, mas as mudanças nesta instituição dependem primeiramente da aceitação desta como a instituição democratizada que se tornou e da população que dela começou a fazer parte.

É possível levar uma educação melhor a essas crianças. Mas o que estou dizendo é o seguinte: quando se diz que foi por causa da expansão do ensino que se chegou essa situação de crise no ensino, que a expansão do ensino levou a uma deterioração do ensino, na verdade o que estamos é seguinte: é preciso tirar da escola essa população que não rende, porque assim nós poderíamos voltar a ter a qualidade anterior [...] (BEISIEGEL, 1980, p.56).

A primeira constatação, portanto, quando tratamos sobre a questão da qualidade da escola pública é que precisamos ter clareza da importância, em termos de qualidade que a expansão da escola para toda a população adquire tendo em vista que, em certos momentos, o acesso para todos foi inexistente e que se desenvolveu à passos lentos em nossa história tornando-se realidade apenas recentemente.

Para quem não tinha acesso à educação escolar, mesmo este ensino de má qualidade representa uma indiscutível melhoria, isso não significa, obviamente, que as evidentes deficiências da escola pública sejam aceitáveis. É preciso melhorar as condições de funcionamento da escola. Mas as avaliações da qualidade da escola pública não podem ignorar as transformações qualitativas introduzidas no ensino como consequência do processo de sua extensão às classes populares. (BEISIEGEL, 1999 apud RIBEIRO; RIBEIRO, GUSMÃO, 2005, p.232-233).

Portanto, fica claro que a qualidade da escola pública possui diferentes perspectivas e que está ligada ao processo histórico de sua evolução. Neste sentido, Oliveira e Araujo (2005) sistematizam as diferentes visões sobre a qualidade da educação em nosso país que contribuindo para compreendermos a visão de Beisiegel (1980) sobre a relação entre quantidade e qualidade e também a necessidade de se avançar nesta discussão sobre a qualidade.

De acordo com os autores, concomitantemente a cada fase da história da escola pública brasileira foram construídas três perspectivas de qualidade da educação: qualidade relacionada à quantidade, a saber, vagas no ensino para todos; relacionada ao fluxo, isto é, o avanço dos alunos ao longo das séries e, por fim, a qualidade com base nos resultados dos sistemas de avaliação (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2005).

Em relação à busca de uma definição para a qualidade da escola pública, que será abordada mais adiante, destacamos a afirmação de Oliveira e Araujo (2005, p.8) que é bastante esclarecedora no que tange a relação entre quantidade e qualidade, revelando que tal relação é imprescindível ao se falar em qualidade da educação [...] a tensão entre qualidade e quantidade (acesso) tem sido o condicionador último da qualidade possível, ou, de outra forma, a quantidade (de escola) determina a qualidade (de educação) que se queira. (OLIVEIRA; ARAUJO, 2005, p.8).

O posicionamento dos autores está em consonância com o que afirma Beisiegel (1980) sobre o assunto.

Com base na história da educação brasileira e de suas escolas, é possível compreender o surgimento do primeiro indicador de qualidade da nossa educação que

[...] foi condicionado pela oferta limitada. Isso significa que a primeira noção de qualidade com a qual a sociedade brasileira aprendeu a conviver foi aquela da escola cujo acesso era insuficiente para atender a todos, pois o ensino era organizado para atender aos interesses e expectativas de uma minoria privilegiada (Beisiegel, 1986). Portanto, a definição de qualidade estava dada pela possibilidade ou impossibilidade de acesso (OLIVEIRA; ARAUJO, 2005, p.8).

Por parte dos responsáveis pela política educacional, dar conta de atingir este primeiro critério de qualidade era uma tarefa aparentemente simples que residia no esforço em construir prédios de escolas (OLIVEIRA; ARAUJO, 2005).

O segundo significado de educação em nosso país, relacionado ao fluxo de alunos ao longo das séries foi decorrente da constatação de um alto nível de repetência entre os estudantes, assim, apesar da escola ter se expandido para toda a população, o prosseguimento de seus estudos ao longo das séries não estava sendo possibilitado.

Com uma política pouco direcionada de expansão da escolarização mediante a construção de escolas, o Brasil, apesar do aumento expressivo do número de matrículas na etapa obrigatória de escolarização, chegou ao final da década de 1980 com uma taxa expressiva de repetência: de cada 100 crianças que ingressavam na 1ª série, 48 eram reprovadas e duas evadiam (Brasil, Ministério da Educação, 1998), o que evidenciava a baixa qualidade da educação oferecida à população brasileira (OLIVERIA; ARAUJO, 2005, p.10).

Para solucionar a questão do fluxo, atingindo mais este critério de qualidade na educação

A década de 1990 é marcada pela tendência de regularização do fluxo no ensino fundamental por meio da adoção de ciclos de escolarização, da promoção continuada e dos programas de aceleração da aprendizagem que foram difundidos a partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) (lei n. 9.394/96), mas que já vinham sendo adotados em vários estados e municípios desde a década de 1980 (OLIVEIRA; ARAUJO, 2005, p.10).

Os autores chamam a atenção para o fato de que, apesar dos esforços para aumentar as possibilidades de fluxo entre as séries a formação de todos os alunos no ensino fundamental ainda é um desafio a ser superado (OLIVEIRA; ARAUJO, 2005).

Assim, o último significado de qualidade da educação em nosso país é bastante recente e está ligado aos testes em larga escala, que procuram identificar aspectos cognitivos dos alunos nas diferentes áreas do conhecimento.

[...] a educação brasileira vem incorporando um terceiro indicador de qualidade, relativamente novo entre nós, mas difundido em outros países há mais tempo, particularmente nos Estados Unidos, que é a qualidade indicada pela capacidade cognitiva dos estudantes, aferida mediante testes padronizados em larga escala, nos moldes do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e do Exame Nacional de Cursos, conhecido como Provão, para o Ensino Superior (OLIVEIRA, ARAUJO, 2005, p.12).

Apesar dos limites dos testes padronizados, como único critério para determinar a qualidade do ensino, Oliveira e Araujo (2005, p.16) reconhecem que

[...] avaliações mediante testes padronizados como o SAEB ou o PISA têm contribuído para destacar no cenário educacional brasileiro a questão da qualidade do ensino, bem como a questão correlata dos meios e recursos necessários para provê-la com igualdade para todos aqueles que acessam a etapa obrigatória de escolarização.

Assim, a partir das contribuições de Beisiegel (1980) e Oliveira e Araujo (2005) começamos a responder a segunda questão norteadora de nosso capítulo, a saber, o que entendemos como qualidade da escola. A qualidade da educação é um termo complexo, que sofreu mudanças ao longo do tempo assim como a própria escola, e ainda está em processo de construção.

Diante disso, o desafio colocado à escola hoje, em relação à sua qualidade é fazer com que este direito conquistado seja “[...] uma experiência enriquecedora do ponto de

vista humano, político e social, e que consubstancie, de fato, um projeto de emancipação e inserção social” (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2005, p.16).

Contudo, um aspecto muito importante a ser definido neste processo é sob qual perspectiva defendemos a construção da qualidade da escola pública, para que este termo não se volte contrariamente ao sentido da escola democratizada e aberta para todos que defendemos. Contamos com a contribuição de Singer (1996) para compreender este aspecto, já que, segundo o autor, no que se refere à educação há duas posições opostas: a *civil democrática* e a *produtivista*.

Quanto à perspectiva civil-democrática, Singer (1996, p.5) afirma que é assim denominada

[...] porque ela encara a educação em geral e a escolar em particular como processo de formação cidadã, tendo em vista o exercício de direitos e obrigações típicos da democracia. Essa visão da educação centra-se no educando e em particular no educando das classes desprivilegiadas ou não-proprietárias. O grande propósito da educação seria proporcionar ao filho das classes trabalhadoras a consciência, portanto a motivação (além de instrumentos intelectuais), que lhe permita o engajamento em movimentos coletivos visando tornar a sociedade mais livre e igualitária. É óbvio que a educação escolar também deveria cumprir muitos outros propósitos, que poderiam ser resumidos na habilitação do indivíduo a se inserir de forma adequada na vida adulta: profissional, familiar, esportiva, artística etc.

A visão produtivista, por sua vez, tem uma compreensão totalmente oposta sobre a educação e o seu sentido na sociedade, a educação é então compreendida como

[...] preparação dos indivíduos para o ingresso, da melhor forma possível, na divisão social do trabalho. Não custa repetir que também a visão produtivista não despreza outros propósitos do processo educacional, mas enfatiza o que é chamado pelos economistas de *acumulação de capital humano* (SINGER, 1996, p.6).

Defendemos, neste sentido, que a qualidade da escola pública brasileira precisa ser pensada na perspectiva civil democrática, pois, dentre outros fatores é esta visão da educação que está centrada nos estudantes provindos das classes populares, que apenas recentemente conquistaram o acesso à escola pública e que se configuram como a imensa maioria de seu alunado.

Diante dos desafios em se definir a qualidade da educação de acordo com Oliveira (2007 apud DI GIORGI; LEITE, 2010, p.317) “[...] a qualidade precisa ser pensada em suas três dimensões: insumos, processos e resultados”.

Os insumos se relacionam aos investimentos financeiros em educação, que são indispensáveis para a conquista de sua qualidade, assim, os autores afirmam que

Os civis – democráticos precisam difundir a ideia de que o investimento em educação deve se basear, sobretudo, nas necessidades reais para se alcançar uma educação de qualidade [...] (DI GIORGI; LEITE, 2010, p.317).

Em relação aos processos, Di Giorgi e Leite (2010, p.318) afirmam que

[...] a qualidade civil-democrática deve dar conta de novos desafios educacionais e incorporar processos novos em sua pedagogia. Isto exige pesquisas sobre como os novos desafios, inerentes à construção da qualidade social, da qualidade civil democrática, estão sendo enfrentados pelas escolas em seus processos pedagógicos.

Sobre a dimensão dos resultados na qualidade da educação, Di Giorgi e Leite (2010) apontam como alternativa aos testes padronizados, que vem se mostrando hegemônicos nesta dimensão, o conceito de **qualidade negociada**, em que “[...] a qualidade é produto de um processo de avaliação institucional construído coletivamente, tendo como referência o projeto político-pedagógico da escola” (FREITAS 2005 apud DI GIORGI; LEITE, 2010, p.319).

Assim, Di Giorgi e Leite (2010) apontam que, no âmbito da construção da qualidade da educação, o projeto “Indicadores Qualitativos da Educação na Escola” parece ser o mais próximo de alcançar o desafio proposto por Singer daqueles que defendem a perspectiva civil-democrática terem uma participação efetiva na promoção de transformações na educação.

Este projeto, segundo Ribeiro, Ribeiro e Gusmão (2005, p.234), não procura substituir os indicadores que já existem no que se refere à qualidade da educação, tal como os testes padronizados, mas sim “[...] oferecer um instrumento complementar, mais diretamente referido à perspectiva das comunidades escolares e mais eficaz como incentivo e suporte ao seu engajamento em ações coletivas que visem à melhoria da qualidade da educação”.

Este projeto possui uma visão ampla sobre a qualidade da educação, que se traduz, ao todo em sete indicadores, que por meio do debate coletivo, procuram ser evidenciados nas escolas, identificando os problemas e buscando formas de superá-los

1. Ambiente educativo; 2. Prática pedagógica; 3. Avaliação; 4. Gestão escolar democrática; 5. Formação e condições de trabalho dos profissionais da escola; 6. Ambiente físico escolar; 7. Acesso, permanência e sucesso na escola (RIBEIRO; RIBEIRO, GUSMÃO, 2005, p.235).

Assim, no atual estágio que a educação brasileira se encontra, em que a maioria da população finalmente conquistou seu direito a adentrar as escolas, o debate sobre a qualidade desta instituição ganha destaque. Por isso, a defesa feita pelo projeto Indicadores de

Qualidade, destacada por Di Giorgi e Leite (2010) e que nós concordamos, já que se trata de uma forma de colocar no debate coletivo e a partir da participação de todos, o desafio de construir a qualidade da escola pública democratizada.

Em relação ao último questionamento que procuramos esclarecer em relação à qualidade da educação, Di Giorgi e Leite (2010, p.320) afirmam que, além da participação coletiva, há outros importantes aspectos a serem desatacados na busca pela qualidade da escola pública

Nessa perspectiva, é imprescindível ressaltar a importância do papel do professor na educação de qualidade. Não existe educação de qualidade sem professor de qualidade. E, na perspectiva civil-democrática, professor de qualidade é profissional bem formado, motivado, com formação continuada baseada nos problemas da prática, realizada principalmente na própria escola, que participa ativamente do projeto político-pedagógico, que pensa sua prática. É o professor intelectual, crítico, reflexivo. Para que haja tais professores, é necessário mudar sua formação inicial, a sua formação continuada e, sobretudo, a relação vertical, autoritária e desrespeitosa que caracteriza a forma de atuação da maioria das instâncias educacionais centrais dos professores.

Neste sentido, finalizamos este capítulo respondendo ao último questionamento que ordenou nossas ideias, a saber, qual a relação entre a formação de professores em geral e a formação contínua para a conquista da qualidade da escola pública.

Todavia, como os próprios autores afirmam, ao colocarmos os professores como um elemento central para a construção da qualidade da escola, é importante compreender qual o impacto de todas as intensas transformações da escola no cotidiano de seu trabalho, e diante dos desafios postos como definimos o seu papel. É sobre estes aspectos que iremos nos concentrar no tópico que se segue.

1.1 O papel e a função dos professores: atores imprescindíveis para a construção da qualidade da escola

A partir do conhecimento do histórico da escola pública brasileira, que apenas há poucas décadas tornou-se uma instituição democratizada, podemos perceber o quanto os desafios para aqueles que nela trabalham tornaram-se muito maiores, e exigências complexas precisam ser enfrentadas para se construir a qualidade desta escola.

Assim, há um novo papel a ser assumido pelos professores diante das mudanças pelas quais a escola passou, sendo que, neste processo os professores tem um papel extremamente importante.

Ressaltamos também a necessidade de compreendermos qual o papel que cabe aos gestores escolares na construção de uma escola pública de qualidade e também em relação aos professores, em especial à formação pela qual estes profissionais passam dentro da escola, que é o aspecto sobre o qual nos debruçamos neste trabalho.

Antes de nos concentrarmos sobre o papel que se espera dos professores na escola democratizada, é necessário refletirmos brevemente sobre quais os efeitos das profundas mudanças pelas quais as escolas públicas vêm passando no trabalho destes profissionais.

Neste sentido, a partir de Esteve (1999) e Lapo (2008) tomamos conhecimento de dois fenômenos podem afetar os professores diante do desafiador cotidiano das escolas, a saber, o mal estar docente ou o bem-estar docente.

Assim, procuramos discutir sobre as questões relativas ao “bem-estar” e ao “mal-estar docente”, considerando as possíveis relações entre estes conceitos e a atuação profissional docente no interior das escolas públicas. A visão destes fenômenos possibilita uma compreensão mais profunda da complexidade que envolve a atuação dos professores e da importância do seu papel na escola democratizada. Buscamos por meio da consideração destes conceitos, ter uma visão mais abrangente dos desafios com os quais os professores se deparam no transcurso de seu cotidiano nas escolas.

A origem dos processos de mal-estar e de bem estar-docente está estreitamente ligada com o contexto social, político, econômico e cultural em que a educação se desenvolve.

Tedesco (1998) afirma que a educação, atualmente, vive em meio a uma crise. Porém, esta crise não está ligada com o fato de que a educação não vem sendo capaz de cumprir aquilo que está socialmente estabelecido; trata-se, neste sentido, de uma extensão da crise que atinge as próprias instâncias que estruturam a sociedade, tais como, o mercado de trabalho, o sistema administrativo e político, a família, os sistemas formadores de valores e crenças.

Mais precisamente, Esteve (1999) aponta que a expansão da escola para toda a população foi o principal fator que desencadeou mudanças nestas, afetando a vida dos professores.

Por isso, o reconhecimento da importância dos educadores em uma sociedade em constante mudança e dentro de um sistema educacional que, não só no Brasil, mas em outros países, se estendeu para a maioria da população, precisa levar em conta que “[...] os professores não são anjos nem demônios. São apenas pessoas (e já não é pouco!). Mas

peessoas que trabalham para o crescimento e a formação de outras pessoas. O que é muito.” (NÓVOA, 1999 apud UNESCO, 2004, p.169)

É preciso reconhecer que os professores são seres humanos, incumbidos de uma tarefa muito difícil. Exatamente por sua humanidade estes profissionais podem ver-se diante de dois processos distintos, mas que possuem também muitos pontos de ligação, a saber, o mal-estar docente ou o bem estar-docente.

A fim de conhecer como se formam estes processos, apresentamos a seguir os indicadores que resultam em ambos, e também os conceitos de mal-estar docente, segundo Esteve (1999) e de bem estar docente, cunhado por Lapo (2008) em sua tese de doutorado.

Segundo Esteve (1999) os indicadores do mal-estar docente podem ser classificados em: primários, a saber, aqueles que interferem diretamente sobre o trabalho dos professores em sala de aula; secundários, que são aqueles indicadores ligados ao contexto da docência.

Ao todo, são doze os indicadores que, de acordo com Esteve (1999), resultam no mal-estar dos professores. Os nove primeiros indicadores, que são relativos ao contexto mais geral de trabalho dos professores.

O aumento das exigências em relação ao professor, primeiro indicador apontado por Esteve (1999) demonstra que atualmente, são muitas as exigências colocadas aos professores, que devem, entre outras coisas, ser pedagogos eficazes, organizadores do trabalho em grupo, ter cuidado com o equilíbrio psicológico e afetivo dos alunos, de sua integração social, educação sexual etc.

O segundo indicador de mal-estar docente está ligado à inibição educativa de outros agentes de socialização. Conforme Esteve (1999) à medida que foram aumentando as exigências sobre os professores, diminuíram as responsabilidades educativas de outros agentes que também deveriam realizar a socialização, como as famílias, principalmente com a incorporação das mulheres ao mercado de trabalho.

Outro fator, mais ligado aos dias atuais da escola pública do que ao início de sua democratização, é o desenvolvimento de fontes de informação alternativas à escola que exigem do professor o seu papel de transmissor de conhecimento, de única fonte de informação oral. O desafio colocado é integrar ao seu trabalho cotidiano o potencial de formação presente nestas novas fontes de informação (ESTEVE, 1999).

O quarto indicador de mal-estar docente é a ruptura do consenso social sobre a educação. Esteve (1999) afirma que não há mais consenso sobre os objetivos das escolas e os valores que elas devem construir. Com a abertura da escola para todos, esta

instituição abarca grupos culturais distintos, cujos valores podem ser até mesmo contraditórios. Assim, os professores precisam dar conta de toda esta diversidade.

O aumento das contradições no exercício da docência é o quinto indicador descrito por Esteve (1999) como causador do mal-estar docente. Consequência da ruptura do consenso social sobre a educação aumentam as contradições no trabalho dos professores, já que não é possível integrar todas as exigências. Por isso, os professores sempre estarão sujeitos à críticas, em relação aos valores que adotam, às metodologias empregadas etc.

A mudança de expectativas em relação ao sistema educativo é um indicador do mal-estar docente ligado ao processo de democratização da escola. Antes, quando a escola era elitizada ou grau acadêmico por si só assegurava o *status* social e as compensações econômicas de acordo com o nível obtido. Hoje apenas a educação obtida na escola não é suficiente, mantendo-se outros mecanismos seletivos como provas realizadas pelas empresas e também a exigências de conhecimentos extras que não são obtidos na escola, como por exemplo o domínio de vários idiomas (ESTEVE, 1999).

Esteve (1999) afirma que hoje é preciso mudar as expectativas em relação à escola, não sendo mais possível manter os mesmos objetivos da escola elitizada do passado.

O sétimo indicador de mal-estar docente, a saber, a modificação do apoio da sociedade ao sistema educativo tem estreita ligação com o indicador anterior (ESTEVE, 1999).

Diante desta situação, Esteve (1999) afirma que os professores são as primeiras vítimas diante das profundas mudanças pelas quais a escola vem passando.

Além disso, sem deixar de reconhecer a importância dos professores para a escola, Almeida (1999) destaca que, são muitos os responsáveis pela educação, a saber, os governantes, as famílias dos alunos, os pesquisadores das universidades. Portanto, é preciso superar análises limitadas e aligeiradas que colocam os professores como “bodes expiatórios” de todos os problemas da escola.

O oitavo indicador de mal-estar docente citado por Esteve (1999) é a menor valorização social do professor. Os professores do ensino primário e secundário tinham um elevado *status* social e cultural, assim, seus saberes, sua vocação eram valorizados. Porém, nos últimos anos o status passa a ser determinado primordialmente por critérios econômicos. Hoje, os professores têm salários menores comparativamente a outros profissionais com nível acadêmico. Os professores, desvalorizados socialmente, passam a ser vistos como alguém que não conseguiu encontrar um emprego melhor.

A mudança dos conteúdos curriculares é o nono indicador de mal-estar docente e, portanto, o último ligado ao contexto mais geral de trabalho dos professores. Há uma necessidade de mudança nos conteúdos curriculares diante dos avanços das ciências e das maiores exigências sociais. Não se trata apenas de estar atualizado em relação aos conteúdos, mas também que os conhecimentos estão se tornando cada vez mais complexos e de difícil compreensão. Os professores são tomados pela insegurança que também se relaciona à seleção de conteúdos diante de uma sociedade em que as mudanças são extremamente rápidas (ESTEVE, 1999).

Chegamos então aos indicadores primários de mal-estar docente, que são três. O primeiro é a escassez de recursos materiais e deficientes condições de trabalho. A massificação do ensino, o aumento das responsabilidades sobre os professores não foram acompanhados de melhoras nos recursos materiais em muitos casos. Diante disso, os professores se veem limitados pela falta de recursos materiais para colocar em prática algumas das renovações pedagógicas que lhes são exigidas pelos estudiosos em educação e pelas autoridades (ESTEVE, 1999).

A mudança nas relações professor-aluno é mais um indicador de mal-estar docente presente no cotidiano dos professores. Assim, passamos de uma situação em que os professores tinham todos os direitos e submetiam os alunos à vários tipos de violência psicológica e física, a um momento em que os alunos agredem verbal, física e psicologicamente professores e colegas sem que nada seja feito (ESTEVE, 1999).

Todavia, Esteve (1999) afirma que, apesar de os casos de violência terem aumentado em vários países, muitas vezes a principal fonte de mal-estar acaba sendo a ameaça que os professores sentem de serem as próximas vítimas. Assim, é necessária uma redefinição das relações presentes nas escolas.

Por fim, a fragmentação do trabalho do professor é o último fator de mal-estar docente ligado ao seu cotidiano é a fragmentação do trabalho dos professores que vem sendo sobrecarregadas de tarefas, algumas sem relação direta com questões pedagógicas, como vigiar edifícios e materiais, recreios e cantinas (ESTEVE, 1999).

Desta forma, levando em consideração os indicadores contextuais e também aqueles presentes no cotidiano de trabalho dos professores, Esteve define o conceito de mal-estar docente como “[...] os efeitos permanentes, de caráter negativo, que afetam a personalidade do professor como resultado das condições psicológicas e sociais em que se exerce a docência devido à mudança social acelerada”.

A importância de conhecer este fenômeno reside no fato de que “O primeiro passo para acabar com o ‘mal-estar’ é defini-lo. Saber em que consiste. Evitar a imprecisão desse sentimento indeterminado” (ESTEVE, 1999, p.14).

Porém, com o intuito de discutir de forma mais ampla os aspectos relativos à complexidade da ação dos professores, é preciso levar em conta outro aspecto, também presente no âmbito em que se exerce a docência, a saber, a existência de aspectos positivos que podem resultar no bem-estar dos professores.

Ao iniciar a discussão sobre o bem-estar docente e os aspectos que podem resultar no mesmo, Lapo (2008, p.3) manifesta sua defesa do tema ao afirmar que

[...] ainda que na maior parte das pesquisas realizadas sobre o mal-estar se encontre indícios de aspectos gratificantes, pode acontecer que se deixe de considerar fatores relevantes para a compreensão da satisfação do professor no trabalho, pelo fato destes estarem encobertos pelos aspectos negativos, que causam insatisfação e que são mais visíveis e mais explicitados.

De acordo com Lapo (2008), o bem-estar docente pode ou não se concretizar dependendo de três fatores, a saber, das características do trabalho dos professores; da avaliação, positiva ou negativa, que o professor faz destas características e a forma como o professor resolve os conflitos que resultam das diferenças entre sua organização interna e a organização de seu trabalho.

Segundo Lapo (2008) o bem estar docente está relacionado a duas dimensões mais gerais, uma objetiva e a outra subjetiva. Assim, como no estudo de Esteve (1999), podemos relacionar estas dimensões expostas por Lapo (2008) a *indicadores* do bem-estar docente.

Assim, a dimensão objetiva do trabalho docente subdivide-se em quatro dimensões, sendo elas: a **dimensão da atividade laboral**, que se refere às atividades que fazem parte do trabalho docente e as características específicas destas atividades; a **dimensão relacional**, que está ligada às relações interpessoais que acontecem no interior das escolas envolvendo diversos fatores; uma **dimensão socioeconômica**, conseqüentemente ligada ao salário, estabilidade, plano de carreira, à imagem do professor dentro e fora da escola e também à possibilidade de participar de processos de formação contínua e, por fim, no que se refere às dimensões objetivas do trabalho do professor há uma **dimensão concreta**, que se refere às condições materiais disponíveis para a realização do trabalho docente (LAPO, 2008).

A **dimensão subjetiva**, por sua vez, está ligada às características pessoais de cada docente tais como “competências, habilidades, necessidades, desejos, valores, crenças

e projeto de vida” (LAPO, 2008, p.5). Estas características de cada professor irão influenciar nas avaliações que este profissional realiza sobre si mesmo e o seu trabalho.

Além, disso, também são citados como aspectos subjetivos imprescindíveis para o bem-estar docente: “[...] a auto-aceitação, o relacionamento positivo com outras pessoas, a autonomia, o domínio do ambiente, o propósito de vida e o crescimento pessoal” (CAROL RYFF, 1989; RYFF E KEYES, 1995, apud LAPO, 2008, p.5).

Neste sentido, a partir destes indicadores objetivos e subjetivos apontados, podemos compreender como se constitui o bem-estar docente, definido por Lapo (2008, p.3-4) como “[...] algo que decorre da vivência, com maior frequência e intensidade, de experiências positivas. É um processo dinâmico construído na intersecção de duas dimensões, uma objetiva e outra subjetiva”.

Assim, compreendemos que o contexto atual da educação, com toda sua complexidade, também pode resultar no sentimento de bem-estar dos professores. A relevância de compreender os fatores constituintes deste bem-estar para a atuação na escola pública dos dias de hoje reside no fato de que

[...] o estado de bem-estar pode propiciar aos professores condições mais favoráveis para que, ao depararem-se com os conflitos e as dificuldades do trabalho docente, possam vislumbrar possibilidades de reestruturação adequada de suas práticas e modos de ser e estar na profissão” (LAPO, 2008, p.3).

Tanto os indicadores de mal-estar docente, quanto àqueles ligados ao bem-estar docente, podem ter efeitos sobre os professores, a sua saúde e as formas como estes profissionais irão colocar em prática a sua profissão.

O mal-estar docente, neste sentido, pode ter efeitos diretos sobre a saúde dos professores, que vão desde a insatisfação e o desconforto até problemas psicológicos (ESTEVE, 1999).

Em relação ao bem-estar docente Lapo (2008) também aponta a existência de algumas consequências positivas para a vida e o trabalho dos professores de acordo com os indicadores apontados.

Dentre os indicadores que mais contribuem para esses sentimentos positivos de bem-estar docente nos professores estão aqueles da dimensão relacional e da atividade laboral (LAPO, 2008).

Além disso, Lapo (2008) chama a atenção para o fato de que o bem-estar docente é um processo dinâmico que não envolve apenas satisfação e harmonia constantes,

pois não se pode pensar no ser humano envolvido constantemente apenas com sentimentos e estados cognitivos positivos ou negativos.

Os autores também apontam formas de enfrentar e superar o mal-estar docente. Na visão de Esteve (1999), as estratégias de enfrentamento dos indicadores negativos, são a prevenção e também o auxílio aos professores que já estão em exercício.

Neste sentido Lapo (2008) assim como Esteve (1999) destacam a relevância de aspectos pessoais dos professores para a superação do mal-estar docente, entretanto, ambos os autores também afirmam que o professor precisa da garantia de condições materiais e de apoio institucional para que possam superar o mal-estar docente e os efeitos negativos que este provoca na realização de seu trabalho e, conseqüentemente, na qualidade da educação.

Em relação à nossa pesquisa, destacamos mais uma vez a formação de professores, em especial a formação contínua, como uma das formas de superar o mal-estar docente. Lapo (2008) também demonstra a importância de interações bem – sucedidas nas escolas para que os professores desenvolvam o bem-estar docente. Mais uma vez, os autores nos levam a constatar a importância das HTPC como espaço-tempo de formação com grande potencial.

A partir dos conceitos de mal-estar docente Esteve (1999) e de bem-estar docente Lapo (2008) também é possível entender quais são os desafios e também os aspectos positivos do trabalho dos professores, a partir dos quais será desenvolvido o seu papel nas escolas.

Neste sentido, diante da escola pública democratizada, o papel exigido dos docentes, segundo Ghedin, Leite e Almeida (2008, p.28-29), exige deste profissional

Estar comprometido com as crianças que finalmente conseguiram adentrar as escolas; ser capaz de desenvolver um trabalho docente de qualidade numa escola para todos; ser um profissional com capacidade de inovação, de criação, de participação nos processos de tomada de decisões e de produção de conhecimentos e não um simples técnico, reproduzidor de conhecimentos e/ou monitor de programas pré-elaborados; ter vivenciado um processo formativo que lhe tenha garantido o acesso ao saber, ao saber fazer e ao saber ser (conhecimentos, habilidades, atitudes, valores); e saber que o seu papel é fundamental e imprescindível para a construção de uma escola pública de melhor qualidade.

A dimensão da importância da atuação profissional dos professores a favor das classes menos favorecidas que adentraram a escola democratizada também fica clara na afirmação de Silveira (1995, p.27) de acordo com o qual

[...] a apropriação do saber pelos alunos da classe trabalhadora constitui-se num importante instrumento de luta pela sua libertação. De posse desse

saber que o professor, na escola, lhes ensina, os alunos poderão desenvolver uma compreensão mais rigorosa e crítica da realidade em que vivem e, conseqüentemente, agir de forma mais consciente e eficaz para transformá-la.

Para Ghedin, Leite e Almeida (2008) e Silveira (1995) o papel que precisa ser assumido pelos professores está estreitamente ligado àquelas camadas da população que foram historicamente excluídas da escola.

Neste papel destinado aos professores não cabe neutralidade, pois, se é preciso trabalhar pela melhora da qualidade da escola pública, entendida em seus múltiplos indicadores, é preciso posicionar-se à favor da maioria de seus alunos, que hoje, diferentemente da escola elitista do passado, fazem parte das classes populares.

A compreensão do papel dos professores por parte dos autores acima citados está de acordo com a afirmação de Freire (1997) de que a neutralidade em educação é impossível já que se trata de um fenômeno político.

Nas palavras do autor

Não é demais repetir aqui essa afirmação, ainda recusada por muita gente, apesar de sua obviedade, *a educação é um ato político*. A sua não neutralidade exige da educadora que se assuma como política e viva coerentemente sua opção progressista, democrática ou autoritária, reacionária, passadista ou também espontaneísta, que se defina por ser democrática ou autoritária (FREIRE, 1997, p.58).

Diante desta constatação óbvia da inseparabilidade entre educação e política a situação dos professores é igualmente clara: “Como educadoras e educadores somos políticos, fazemos política ao fazer educação” (FREIRE, 1997, p.62).

Cabe aos professores, diante da constatação de que seu trabalho é um ato político, fazer a opção de ser progressista ou autoritário, assumindo as conseqüências provenientes de sua escolha.

No entanto, tal como defendem os autores acima citados (GHEDIN; LEITE; ALMEIDA, 2008; SILVEIRA, 1995) e o próprio Freire (1997) acreditamos e defendemos que a opção progressista é a mais coerente com o trabalho dos professores que estejam comprometidos com a escola pública atual e seus alunos.

Em última instância, o professor que assume a opção progressista assume também o compromisso com a transformação da própria sociedade

Os educadores progressistas precisam convencer-se de que não são puros ensinantes – isso não existe – puros especialistas da docência. Nós somos militantes políticos porque somos professores e professoras. Nossa tarefa não se esgota no ensino da matemática, da geografia, da sintaxe, da história.

Implicando a seriedade e a competência com que ensinemos esses conteúdos, nossa tarefa exige o nosso compromisso e engajamento em favor da superação das injustiças sociais (FREIRE, 1997, p.54).

Cabe ressaltar que este papel evidentemente político do professor está ligado à função que caracteriza sua profissão, a saber, ensinar.

Segundo Roldão (2007) o entendimento sobre a ação de ensinar sofreu modificações ao longo da história e se antes era definido como transmissão de conhecimento, hoje com todas as transformações pelas quais a sociedade passou, apenas isto não basta.

Portanto a autora define ensinar atualmente como

[...] *fazer aprender alguma coisa* (a que chamamos *currículo*, seja de que natureza for aquilo que se quer ver aprendido) a *alguém* (o acto de ensinar só se actualiza nesta segunda transitividade corporizada no destinatário da acção, sob pena de ser inexistente ou gratuita a alegada acção de ensinar) (ROLDÃO 2005 apud ROLDÃO, 2007, p.235).

O entendimento de Roldão (2007) sobre a ação de ensinar está de acordo com Freire (1997, p.5) ao defender a necessidade de ressignificar o sentido de aprender e ensinar

Em que ensinar já não pode ser este esforço de transmissão do chamado saber acumulado, que faz uma geração á outra, e aprender não é a pura recepção do objeto ou do conteúdo transferido. Pelo contrário, girando em torno da compreensão do mundo, dos objetos, da criação, da boniteza, da exatidão científica, do senso comum, ensinar e aprender giram também em torno da produção daquela compreensão, tão social quanto a produção da linguagem, que é também conhecimento.

Para tanto, é necessário o desenvolvimento de competências e saberes que lhes permitam exercer seu papel de educadores progressistas, reconhecidamente envolvidos em uma ação política e também a sua função de ensinar. Decorre disso a importância de definir quais as competências e os saberes necessários aos professores, que se deparam com a complexidade do cotidiano de uma escola aberta para todos. Sobre este aspecto, trataremos no capítulo a seguir.

CAPÍTULO 2 - COMPETÊNCIAS E SABERES DOCENTES NECESSÁRIOS À ATUAÇÃO DOS PROFESSORES NA ESCOLA PÚBLICA DEMOCRATIZADA

Tendo em vista o contexto da escola pública democratizada, cuja história demonstra que se trata de uma conquista após lutas populares e mudanças sociais, que levaram a grande maioria da população, excluída desta instituição, a adentrar a escola, definimos o papel do profissional, e o compromisso que precisa assumir, pelas pessoas e com as pessoas, provindas das classes populares, para que tenham acesso a uma educação de qualidade.

Neste capítulo, intentamos construir uma compreensão sobre quais as competências os saberes docentes necessários para que o professor desempenhe o seu papel e a sua função na escola pública que há poucas décadas se abriu para a totalidade da população brasileira.

Considerando o contexto de trabalho dos professores, a saber, a escola pública com toda a complexidade que hoje apresenta, e a perspectiva de formação de professores, que precisa prepará-los para atuar como intelectuais críticos e reflexivos (PIMENTA, 2006) é preciso pensar sobre o que entendemos como sendo as competências necessárias aos docentes. Uma abordagem mais específica sobre a perspectiva de formação que defendemos para os professores será apresentada no capítulo seguinte.

De acordo com Di Giorgi, Leite e Rodrigues (2005), tratar sobre as competências na formação de professores é adentrar um campo bastante polêmico e que divide os estudiosos em dois grupos opostos: a apropriação do conceito sem nenhum tipo de questionamento, ou a sua total rejeição, por considerá-lo parte de uma concepção neoliberal de formação docente.

Foi Perrenoud (2000 apud DI GIORGI; LEITE; RODRIGUES, 2005) o responsável por introduzir o conceito de competências no campo da educação.

Em sua obra “Construir as competências desde a escola” (PERRENOUD, 1999, p.7, grifos do autor) defende que as competências são “[...] *uma capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles*”.

O emprego da noção de competências na educação e também no mundo do trabalho de forma geral está ligado ao contexto econômico em que nos encontramos hoje, a saber, “[...] em função de mudança do caráter do trabalho no capitalismo da Terceira

Revolução Industrial, do capitalismo dos tempos da informática, da globalização” (DI GIORGI; LEITE; RODRIGUES, 2005, p.8).

Aqueles que se posicionam contrariamente à noção de competências na educação baseiam exatamente nesta “[...] vinculação da pedagogia das competências com as formas de produção e cultura do mundo globalizado” (DI GIORGI; LEITE; RODRIGUES, 2005, p.9) para destacar os seus efeitos negativos.

Os autores reconhecem os perigos e prejuízos que as novas formas de produção econômica e social desta fase do capitalismo e da globalização podem trazer, já que “[...] são portadores de maneiras mais sutis (convivendo também com as menos sutis) de exploração, subordinação e submissão deste trabalhador, atingindo de modo mais profundo a própria subjetividade” (DI GIORGI; LEITE, RODRIGUES, 2005, p.9).

Porém, os autores chamam a atenção para o fato de que o novo processo cultural e econômico pelo qual passamos hoje é bastante complexo e contraditório, sendo assim, ao invés de proceder a uma total rejeição do conceito de competência, caberia empenharmo-nos em sua ressignificação (DI GIORGI; LEITE, RODRIGUES, 2005).

Abordar as competências sob outro enfoque, que não destaque apenas seus aspectos negativos, envolve o reconhecimento de que o próprio processo de globalização não está envolto puramente em negatividade.

Para além de aspectos negativos como o aumento da exclusão e da alienação, o processo de globalização também carrega um potencial nunca visto de libertação e expansão das potencialidades do ser humano (DI GIORGI; LEITE, RODRIGUES, 2005).

Este aspecto pode ser compreendido a partir de Santos (2000 apud DI GIORGI; LEITE; RODRIGUES, 2005) que aponta, além dos aspectos negativos, que a globalização pode trazer como característica apresentar-se como possibilidade da consciência universal.

Nas palavras do autor

Os sistemas técnicos de que se valem os atuais atores hegemônicos estão sendo utilizados para reduzir o escopo da vida humana sobre o planeta. No entanto, jamais houve na história sistemas tão propícios a facilitar a vida e a proporcionar a felicidade dos homens. A materialidade que o mundo da globalização está recriando permite um uso radicalmente diferente daquele que era da base material da industrialização e do imperialismo (SANTOS, 2000, apud DI GIORGI; LEITE; RODRIGUES, 2005, p.10).

Singer (1999 apud DI GIORGI; LEITE. RODRIGUES, 2005, p.10) também aponta que o momento atual da globalização torna mais possível a economia solidária que consiste em

[...] um projeto de organização sócio-econômica baseada em princípios opostos aos do *laissez-faire*: em lugar da concorrência, a cooperação; em lugar da seleção darwiniana pelos mecanismos de mercado, a limitação – mas não eliminação – destes mecanismos pela estruturação de relações econômicas solidárias entre produtores e entre consumidores.

Portanto, a noção de competências em educação carrega todo o potencial positivo do contexto econômico atual, que envolve “[...] uma maior participação do trabalhador na gestão, a uma maior autonomia deste no processo de trabalho e um maior envolvimento enquanto ser humano “inteiro” no processo de trabalho” (DI GIORGI; LEITE; RODRIGUES, 2005, p.11).

Assim, as competências do trabalhador apresentam dois lados: tanto podem representar sua maior submissão ao capital, quanto podem permitir outras formas de organização do trabalho, como a economia solidária (DI GIORGI; LEITE; RODRIGUES, 2005).

É nesta linha de pensamento que se encontra a necessidade de ressignificar a noção de competências na formação de professores. Entendemos, assim como Georgen (2000, apud DI GIORGI, LEITE; RODRIGUES, 2005, p.12)

[...] estas competências não podem ser formadas como resposta direta e mecânica às exigências da realidade sócio-econômica. Elas devem ser estabelecidas na tensão entre o ser (a realidade) e o dever ser (utopia). A utopia é o não-lugar, aquilo é que ainda não é, mas que nos parece ser uma perspectiva melhor para o ser humano individual e social, pela qual vale a pena lutar.

Com o intento de ressignificar a noção de competências Di Giorgi, Leite e Rodrigues (2005) apontam seis parâmetros básicos, que estão de acordo com a visão civil-democrática de educação (SINGER, 1996), que adotamos também para definir o que entendemos por qualidade da escola pública.

O primeiro parâmetro diz respeito a necessidade do conceito de competências estar de acordo com a autonomia das escolas e dos professores (DI GIORGI; LEITE; RODRIGUES, 2005).

Outro parâmetro é compreender que as competências são totalmente contrárias à competitividade e à competição. Por conseguinte, Di Giorgi Leite e Rodrigues (2005, p.12) afirmam que “Os civil-democráticos [...] entendem que as competências a serem desenvolvidas pelos professores têm a ver, isto sim, com a solidariedade, com a capacidade de criar, junto aos educandos, uma verdadeira comunidade de aprendizado” [...].

O terceiro parâmetro que Di Giorgi, Leite e Rodrigues (2005) apresentam, com base em Rios (2001) como necessário à ressignificação da noção de competência diz respeito à relação entre ética e competência.

Esta relação é desenvolvida por Rios (2001, p.46 grifos da autora) de acordo com a qual competência significa “*saber fazer bem*”.

Este saber fazer bem que define competências para Rios (2001) é formado por duas dimensões, a saber, a técnica e a política.

Reconhecer estas duas dimensões segundo a autora é muito importante, para evitar uma polêmica que tem surgido “[...] ora acusando-se a competência técnica de tecnicista, ora acusando-se a competência política de um certo politicismo” (RIOS, 2001, p.48). Trata-se, portanto, de dois aspectos indissociáveis.

Neste sentido, Rios (2001) reconhece a importância de “[...] resgatar a relação técnica/ética/política no interior da discussão sobre a competência.

O quarto parâmetro destacado por Di Giorgi, Leite e Rodrigues (2005, p.12) para a ressignificação das competências, é considerado como um dos mais inovadores pelos autores e “[...] consiste na ideia de que existem competências coletivas, e que as competências individuais devem se por a serviço das competências coletivas na escola”.

O quinto parâmetro que os autores indicam traz como ideia central o fato de que “[...] as competências valorizadas na formação do professor devem ser aquelas que assegurem que o diálogo, tão valorizado por Paulo Freire, seja o parâmetro básico das decisões a serem tomadas pelos educadores” (DI GIORGI; LEITE; RODRIGUES, 2005, p.12).

Finalmente, o sexto parâmetro apresentado por Di Giorgi, Leite e Rodrigues (2005, p.13) para que as competências na formação de professores sejam ressignificadas, tem estreita relação com o compromisso necessário com a escola pública democratizada, já que, segundo eles “[...] cabe assegurar que as competências buscadas na formação de professores estejam a serviço da inclusão social e da busca de igualdade, características essenciais de uma escola verdadeiramente para todos”.

Após apresentarmos a nossa compreensão sobre a importância de professores competentes nas escolas públicas, desde que este conceito seja ressignificado, possibilitando a formação de professores que sabem fazer bem o seu trabalho de um ponto de vista que envolve aspectos éticos, técnicos e políticos, nos voltamos sobre o que os diversos autores que tomamos como base apresentam sobre os saberes docentes.

Há uma multiplicidade de saberes docentes necessários aos professores. Além disso, por meio de diferentes argumentações os autores (PIMENTA, 1999; ROLDÃO, 2007; FIORENTINI; SOUZA JR; MELO, 2007; FREIRE, 1997; 2002; 2007; TARDIF, 2010) percebemos também importância de cada uma das categorias de saberes para o trabalho dos professores.

Ao tratar sobre os saberes docentes é necessário definirmos o significado dos termos “saber” e “conhecimento”, ainda que na maioria dos textos sobre educação estes sejam utilizados como sinônimos e que nem mesmo os filósofos tenham um posicionamento definitivo sobre o assunto (FIORENTINI; SOUZA JR.; MELO, 2007).

Apesar de também adotar o uso simultâneo dos termos “saber” e “conhecimento”, os autores afirmam que

[...] ‘conhecimento’ aproximar-se-ia mais com a produção científica sistematizada acumulada historicamente com regras mais rigorosas de validação tradicionalmente aceitas pela academia; o “saber”, por outro lado, representaria um modo de conhecer/saber mais dinâmico, menos sistematizado ou rigoroso e mais articulado a outras formas de saber e fazer relativos à prática não possuindo normas rígidas formais de validação (FIORENTINI; SOUZA JR.; MELO, 2007, p.312).

Acreditamos que a definição apresentada por Fiorentini, Souza Jr e Melo (2007), contribui para nossa leitura dos diferentes autores que tratam sobre os saberes docentes, ou como alguns denominam, conhecimentos.

Percebemos que, em suas definições os autores (ROLDÃO, 2007; FIORENTINI; SOUZA JR; MELO, 2007; FREIRE, 1997; 2002; 2007; PIMENTA, 2005; TARDIF, 2010) levam em conta a importância de ambas as definições.

Além, disso, a diferenciação entre saberes e conhecimentos demonstra que os saberes docentes estão intrinsecamente ligados a outra questão, bastante debatida no meio acadêmico, a saber, a relação entre teoria e prática.

No que se refere ao campo dos saberes docentes, tal discussão também está presente e adquire uma importância central “É justamente nesta interface teoria-prática que se jogam, julgamos, as grandes questões relativas ao conhecimento profissional docente” [...] (FIORENTINI; SOUZA JR; MELO, 2007, p.315).

Assim, como Roldão (2007), de acordo com Fiorentini, Souza Jr. e Melo (2007) o cerne das questões relativas aos saberes docentes, encontra-se naquilo que se transformou em um jargão acadêmico, mas que precisa ser muito bem definido, a saber, a relação entre teoria e prática.

Por isso a necessidade de superar os as interpretações errôneas da relação entre a teoria e a prática, que, na maioria das vezes é causada por “[...] uma cultura profissional marcada ou pela racionalidade técnica que supervaloriza o conhecimento teórico, ou pelo pragmatismo praticista ou ativista que exclui a formação e a reflexão teórica e filosófica.” [...] (FIORENTINI; SOUZA JR.; MELO, 2007, 311).

A relação entre teoria e prática está presente na própria definição de saberes docentes.

Segundo Montero (1995 apud ROLDÃO 2007, p.242) o conhecimento profissional docente é entendido como

O conjunto de informações, aptidões e valores que os professores possuem, em consequência de sua participação em processos de formação (inicial e em exercício) e da análise da sua experiência prática, uma e outras manifestadas no seu confronto com as exigências da complexidade, incerteza, singularidade e conflito de valores próprios da sua actividade profissional; situações que representam, por sua vez, oportunidades de novos conhecimentos e de crescimento profissional.

Tardif (2010, p.36) por sua vez, também levando em conta os aspectos teóricos e práticos, compreende os saberes docentes “[...] como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais”.

Também, para Fiorentini, Souza Jr. e Melo (2007, p.319), os saberes docentes fazem parte da relação contraditória entre teoria e prática

O saber do professor, portanto, não reside em saber aplicar o conhecimento teórico ou científico, mas sim, saber negá-lo, isto é, não aplicar pura e simplesmente este conhecimento, mas transformá-lo em saber complexo e articulado ao contexto em que ele é trabalhado/produzido. Mas convém lembrar mais uma vez: só negamos algo se o conhecemos profundamente” (FIORENTINI; SOUZA JR.; MELO, 2007, p.319).

Retornando uma das características dos saberes docentes, a saber, sua multiplicidade, que podem ser organizados sob diferentes enfoques, Roldão (2007, p.240, grifos da autora) destaca que, em linhas gerais, e considerando as formalizações teóricas, científicas, pedagógicas e didáticas, que os saberes docentes (ou conhecimentos como a autora denomina) englobam “[...] *o que ensinar, como ensinar, a quem e de acordo com que finalidades, condições e recursos*”.

Além disso, segundo a autora, em seu conjunto estes saberes originam um único saber designado como “prático”, que não se limita ao simples e praticista “saber-fazer”,

mas engloba “[...] *o saber fazer, o saber como fazer e o saber porque se faz*” (ROLDÃO, 2007, p.240, grifos da autora).

Estes aspectos ligados aos saberes docentes, que englobam desde o que deve ser ensinado até os motivos que levam os professores a exercer sua função, estão relacionados ao próprio papel político dos professores progressistas.

Assim, é preciso que os professores, para desenvolver o seu importante papel nas escolas públicas, estejam imbuídos de todos estes diferentes saberes.

Baseamos-nos na contribuição de Montero (2005 apud ROLDÃO 2007, p.241), para compreender sinteticamente sob quais perspectivas os saberes docentes vem sendo estudados. Assim, reconhecendo a importância e os limites de cada linha de estudos podemos definir como nos situamos em relação aos saberes docentes necessários aos professores.

Desta forma, os estudos realizados ao longo do tempo sobre os saberes docentes são organizados em duas linhas gerais

[...] uma linha que se aproxima dos estudos de Lee Shulman (1986, 1987) e Shulman e Shulman (2004), que operam sobretudo pela desmontagem analítica dos componentes envolvidos no conhecimento global docente [...] e uma outra que, na linha de Freema Elbaz (1983) e Connelly e Clandinin (1984), da corrente teórica do ‘pensamento do professor’ [...] sob a forte influência de Donald Schön e da sua epistemologia da prática (1983, 1987), se centra na construção do conhecimento profissional enquanto processo de elaboração reflexiva a partir da prática do profissional em ação (ROLDÃO, 2007, p.241).

Estas duas tendências que abordam os saberes docentes segundo Roldão (2007, p.243) “[...] divergem na matriz de análise, mas convergem na interpretação da *práxis* e do conhecimento que a sustenta – ainda que uma enfatizando o conhecimento prévio necessário, outra valorizando o conhecimento emergente da prática e da reflexão sobre ela”.

Portanto, ao longo do tempo, os estudos em torno dos saberes docentes, enfocaram primordialmente, ou os saberes que devem ser adquiridos antes do contato com a prática de seu trabalho, ou os saberes que se originam no contato com a realidade das escolas e das salas de aula. Aparentemente, seria necessário seguir uma destas linhas ao estudarmos os saberes dos professores.

Entretanto, partindo do pressuposto de que os saberes dos professores são complexos e diversos, e estão relacionados tanto à teoria quanto à prática, as duas tendências oferecem contribuições; Roldão (2007) e Fiorentini, Souza Jr. e Melo (2007) nos ajudam a compreender melhor esta questão.

Assim, de acordo com Roldão (2007), para compreender a natureza do conhecimento profissional docente é necessário considerar estas duas tendências já que a vertente analítica contribui para a compreensão da natureza do conhecimento dos professores, por meio da desmontagem dos aspectos que a compõe; por sua vez, a corrente ligada a “epistemologia da prática” apresenta sua importância como ponto central do conhecimento dos professores.

Seguindo a ideia de Roldão (2007) de que todos os aspectos dos saberes docentes sejam considerados, encontramos em Fiorentini, Souza Jr. e Melo (2007) argumentos importantes para defender este posicionamento.

Segundo Fiorentini, Souza Jr. e Melo (2007, p.308) os autores a leitura dos trabalhos de Schön, Zeichner e outros sobre o professor reflexivo ou investigador, no que tange aos saberes docentes fez com que surgisse um questionamento desconforto a respeito de

[...] uma negação, aparentemente simplista do papel da teoria, especialmente do papel teórico e epistemológico do que é específico do ensino/aprendizagem – o saber escolar em apropriação/construção – nos processos de reflexão sobre a prática pedagógica e, em particular, naqueles relativos à apropriação e à construção dos saberes docentes”.

O incômodo sentido pelos autores está ligado à compreensão de que os saberes dos professores são múltiplos, e, se não forem abordados em toda a sua complexidade, podem ser reduzidos ou simplificados. Portanto, somente considerando ambas as vertentes que valorizam os saberes adquiridos antes da prática e os saberes que se originam da prática de trabalho dos professores, podemos definir toda a diversidade de saberes docentes.

Além disso, de acordo com Tardif (2010), a compreensão dos saberes dos professores exige precisa evitar a sua redução a dois pontos opostos, mas igualmente limitados, a saber, o *mentalismo* ou o *sociologismo*.

Segundo Tardif (2010, p.11-12), a tendência denominada de mentalismo “[...] consiste em reduzir o saber, exclusiva ou principalmente, a processos mentais [...] tende a reduzir o conhecimento, e até a própria realidade, em algumas de suas formas radicais, a representações mentais cuja sede é a atividade do pensamento individual” [...].

Em contraposição ao mentalismo, Tardif (2010) argumenta que o saber dos professores é social devido a cinco características que o compõe, a saber: é partilhado por todo o grupo de professores; faz parte de um sistema que garante sua legitimidade e orienta sua definição e utilização; além disso, o saber dos professores é social porque seus objetos são sociais, a saber, as práticas sociais que se estabelecem com os alunos para educá-los, diferente dos objetos com os quais trabalham os operários das indústrias, por exemplo; o saber dos

professores também está ligado à temporalidade, mudando de acordo com as transformações sociais; por fim, os saberes docentes são sociais porque se originam no contexto de uma socialização profissional, sendo construídos ao longo da carreira dos professores.

Assim considerando a argumentação de Tardif (2010, p.14) em relação à importância de considerar o saber docente como um saber social, é preciso ter cuidado, como afirma o autor, para não reduzir estes saberes ao *sociologismo*, que

[...] tende a eliminar totalmente a contribuição dos atores na construção concreta do saber, tratando-o como uma produção social em si mesmo e por si mesmo, produção essa independente dos contextos de trabalho dos professores e subordinada, antes de mais nada, a mecanismos sociais [...].

Por isso, concordamos com Tardif (2010, p.16, grifos do autor) ao afirmar que “Os saberes de um professor são uma realidade social materializada através de uma formação, de programas, de práticas coletivas, de disciplinas escolares, de uma pedagogia institucionalizada, etc., e são também, ao mesmo tempo os *saberes dele*”.

Tendo em vista o que compreendemos de forma mais geral como sendo saberes docentes, a partir da contribuição dos diferentes autores estudados, a saber, um saber que se situa na interface entre a teoria e a prática, o individual e o social, e que é bastante diverso.

Em relação a esta diversidade de saberes, muitas definições e classificações foram formuladas ao longo do tempo. Neste capítulo, procuramos organizar as contribuições dos autores a partir dos aspectos apresentados por Roldão (2007), a saber, **o que devem ensinar, como ensinar, a quem e com quais finalidades, a saber, porque os professores devem ensinar, que está ligado ao seu compromisso político.**

Destacamos que as definições destes diferentes tipos de saberes nem sempre aparecem totalmente dicotomizadas, muitas vezes apresentado de forma conjunta, sob a mesma denominação, “o que” e “como” os professores devem ensinar. Ainda assim, a partir das leituras foi possível destacar suas contribuições para cada um dos aspectos dos saberes, que apresentaremos a seguir sempre tendo em vista o papel e a função dos professores progressistas a favor da escola pública e das classes excluídas que dela fazem parte.

Em relação ao aspecto que envolve “**o que**” os professores necessitam saber para exercer a sua função de ensinar, os autores apresentam diferentes nomenclaturas e definições, que remetem aos conteúdos curriculares a serem dominados pelos professores.

De acordo com Fiorentini, Souza Jr. e Melo (2007) Shulman é um dos autores mais citados quando se discute os conhecimentos do professor, segundo ele é preciso

recuperar o “paradigma perdido” que valoriza o saber do professor sobre aquilo que constitui o conteúdo do ensino e da aprendizagem.

Neste sentido, “Apesar do modelo de Shulman apresentar fortes limitações [...] num contexto de prática reflexiva, ele tem o mérito de chamar a atenção para aspectos fundamentais da formação teórica do professor” (FIORENTINI; SOUZA JUNIOR; MELO, 2007, p.316).

Nesta linha de pensamento, que prioriza basicamente o que os professores precisam saber para ensinar, Shulman (1986 apud FIORENTINI; SOUZA JR.; MELO, 2007) distingue três categorias de conhecimentos dos professores: conhecimento da matéria que ensina, conhecimento pedagógico, sobretudo aquele relacionado à matéria, e conhecimento curricular. O termo conhecimento, utilizado para se referir às categorias de Shulman, demonstram que o autor não se volta para a prática como originadora de saberes, o que é apontado como um limite de sua obra.

Para Shulman, de acordo com Fiorentini, Souza Jr. e Melo (2007, p.316) o conhecimento da matéria que ensina é muito importante,

[...] para que o professor tenha autonomia intelectual para produzir o seu próprio currículo, constituindo-se como mediador entre o conhecimento historicamente produzido e aquele – o escolar reelaborado e relevante socialmente – a ser apropriado/construído pelos alunos.

Quanto à categoria denominada por Shulman (1986 apud FIORENTINI; SOUZA JR.; MELO, 2007, p.316) de conhecimento pedagógico, os autores afirmam que não há uma divisão entre “[...] o conhecimento que é objeto de ensino/aprendizagem e os procedimentos didáticos [...]”.

Por fim, Shulman (1986 apud FIORENTINI; SOUZA JR.; MELO, 2007, p.317) é o conhecimento curricular que “[...] diz respeito ao currículo específico e conexo à(s) disciplina(s) que ensina e compreende a organização e estruturação dos conhecimentos escolares e aos seus respectivos materiais [...]”.

Além disso, obedecendo à lógica de pensamento de Shulman os autores citam também o conjunto de saberes apresentados por Imbernón (1994 apud FIORENTINI; SOUZA JR.; MELO 2007, p.317-318) que são chamados de forma genérica

[...] de *cultural* e que transcende os limites de sua especialidade: ‘o professor deve converter-se em um agente possuidor de uma cultura de âmbito geral e de uma cultura específica de conhecimento do meio no qual atua.

Além de compreender os saberes das disciplinas, também é muito importante que os professores tenham contato com formas de conhecimento mais gerais, ligadas à cultura, sendo, portanto, “[...] flexível e aberto a outras formas de saber e de produção cultural que não aquela restrita à sua área específica [...]” (FIORENTINI; SOUZA JR.; MELO, 2007, p.316).

Considerando os professores polivalentes, que são alvo de nosso estudo, o desafio em relação aos conteúdos das disciplinas é ainda maior, já que envolve todas as áreas do conhecimento, além dos aspectos mais gerais da cultura, que entendemos aqui, assim como Di Giorgi (1990 apud RIOS, 2001) como toda manifestação humana, qualquer interferência do homem no mundo, e não apenas o domínio de certos tipos de saber privilegiados.

Em relação ao “o que”, ao conteúdo que os professores devem ensinar, Tardif (2010) aponta duas categorias de saberes, a saber, os *saberes disciplinares* e os *saberes curriculares*.

Segundo o autor os saberes disciplinares

[...] correspondem aos diversos campos do conhecimento, aos saberes de que dispõe nossa sociedade, tais como se encontrar hoje integrados nas universidades, sob a forma de disciplinas, no interior de faculdades e de cursos distintos. Os saberes disciplinares (por exemplo, matemática, história, literatura, etc.) são transmitidos nos cursos e departamentos universitários independentemente das faculdades de educação e dos cursos de formação de professores. Os saberes disciplinares emergem da tradição cultural e dos grupos sociais produtores de saberes (TARDIF, 2010, p.38).

Além disso, para Tardif (2010, p.38), há outro conjunto de saberes que precisam ser dominados pelos professores no que diz respeito aos conteúdos do ensino, são os saberes curriculares que são definidos como aqueles que

[...] correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos e selecionados como modelos da cultura erudita e de formação para a cultura erudita. Apresentam-se concretamente sob a forma de programas escolares (objetivos, conteúdos, métodos) que os professores devem aprender a aplicar.

É preciso chamar a atenção para o fato de que, na definição de Tardif (2010) os saberes curriculares incluem também os métodos de ensino e os conteúdos, mas que, nos focamos na questão de que são esses saberes que se relacionam aos conteúdos, a saber, “o que” os professores precisam saber para ensinar.

Neste sentido, Pimenta (1999) também tece considerações sobre a relação entre os professores, e os saberes sobre aquilo que deverão ensinar.

De acordo com a autora, os alunos de licenciatura com os quais trabalhou demonstram que “[...] têm a clareza de que são professores de... (conhecimentos específicos), e concordam que sem esses saberes dificilmente poderão ensinar (bem)” (PIMENTA, 1999, p.21).

Os conhecimentos específicos que os professores devem dominar são “[...] os conhecimentos históricos, matemáticos, biológicos, das artes cênicas, plásticas, musicais, das ciências sociais e geográficas, da educação física” (PIMENTA, 1999, p.21).

Lembramos que, quando nos referimos aos professores polivalentes, eles precisam ter domínio, simultaneamente, dos saberes de todas as áreas do conhecimento saberes a serem ensinados aos alunos.

Além, disso, uma questão essencial a ser trabalhada durante a formação de professores, no que se refere aos conhecimentos específicos das matérias é em relação ao significado destes conhecimentos, tanto no âmbito pessoal quanto social, já que, segundo a autora

[...] poucos já se perguntaram qual o significado que esses conhecimentos têm para si próprios; qual o significado destes conhecimentos para a sociedade contemporânea; qual a diferença entre conhecimentos e informações; até que ponto conhecimento é poder; qual o papel do conhecimento no mundo do trabalho; qual a relação entre ciência e produção material; entre ciência e produção existencial, entre ciência e sociedade informática [...] (PIMENTA, 1999, p.21).

Ainda de acordo com a autora, a educação escolar tem como finalidade contribuir com o processo de humanização tanto dos professores quanto dos alunos por meio do trabalho coletivo e interdisciplinar destes com o conhecimento, “[...] numa perspectiva de inserção social crítica e transformadora” (PIMENTA, 1999, p.22).

Por fim, Pimenta (1999, p.23) afirma que

Discutir a questão dos conhecimentos nos quais são especialistas (história, física, matemática, das línguas, das ciências sociais, das artes...) no contexto da contemporaneidade [...] é também uma forma de construir a identidade dos professores.

A todos os professores e, principalmente, aos professores polivalentes, não basta conhecer separadamente as disciplinas, mas é preciso realizar um trabalho simultâneo, interdisciplinar com as várias áreas do conhecimento. O desafio que se coloca é ter o domínio de todas as áreas do conhecimento de forma integrada para a realização de seu trabalho.

Outra ideia que é superada a partir da contribuição dos autores sobre a importância de saberem o que irão ensinar é a crítica, muitas vezes feita, contra um ensino

denominado “conteudística”. Freire (2010, p.110) é enfático ao afirmar que os conteúdos são imprescindíveis à educação e ao trabalho dos professores

O ato de ensinar e de aprender, dimensões do processo maior – o de conhecer – fazem parte da natureza da prática educativa. Não há educação sem ensino, sistemático ou não, de certo conteúdo. E ensinar é um verbo transitivo-relativo. Quem ensina alguma coisa – conteúdo – a alguém – aluno. A questão que se coloca não é a de se há ou não educação sem conteúdo, a que se oporia a outra, a conteudística porque, repetamos, jamais existiu qualquer prática educativa sem conteúdo.

Neste sentido, não há dúvidas em relação à importância dos conteúdos escolares na educação e de que os professores dominem este saber. O que permanece como um campo para discussões é a forma como esses conteúdos são escolhidos e ensinados, que é influenciada por aspectos ideológicos e políticos. No caso dos professores que assumem seu papel progressistas, esta escolha precisa ser democrática, envolvendo todos os profissionais da escola, os alunos e a comunidade (FREIRE, 2010).

Por isso, “O problema fundamental, de natureza política e tocado por tintas ideológicas, é saber quem escolhe os conteúdos, a favor de quem e de que estará o seu ensino, contra quem, a favor de que, contra que” (FREIRE, 2010, p.110).

Portanto, podemos notar que os conhecimentos específicos são uma parte indispensável dos saberes docentes, e englobam questões que vão além de seu simples domínio pelos professores, compreendendo seu significado mais amplo que envolve, assim como tudo ligado à educação, aspectos políticos.

É indubitável a importância de saberes teóricos, principalmente aqueles relacionados aos conteúdos, para os professores, já que

[...] a capacidade do professor produzir, na reflexão sobre a prática, uma ação diferente daquela idealizada teoricamente, depende, sobretudo, de sua formação teórico-epistemológica. É justamente esta formação que permite ao professor refletir criticamente e perceber relações mais complexas da prática (FIORENTINI; SOUZA JR.; MELO, 2007, p.318-319).

Tudo depende da forma como estes saberes são compreendidos, pois Fiorentini, Souza Jr. e Melo (2007, p.319) afirma que “[...] o problema acontece quando, na relação teoria-prática, concebemos o saber teórico ou aqueles oriundos da produção científica como verdadeiros e indubitáveis, diretamente aplicáveis na prática”.

É preciso compreender que a prática educativa dos professores é formada por múltiplos elementos, que formam uma totalidade, e da qual os conteúdos e a forma de ensiná-los faz parte.

A prática educativa implica ainda processos, técnicas, fins, expectativas, desejos, frustrações, a tensão permanente entre prática e teoria, entre liberdade e autoridade, cuja exacerbação, não importa de qual delas, não pode ser aceita numa perspectiva democrática, avessa tanto ao autoritarismo quanto à licenciabilidade. O educador ou a educadora crítica, exigente, coerente, no exercício de sua reflexão sobre a prática educativa ou no exercício da própria prática, sempre a entende em sua totalidade (FREIRE, 2010, p.110).

Para alguns dos autores abordados, como Freire (2010), Shulman (1987 apud FIORENTINI; SOUZA JR.; MELO, 2007) e mesmo Tardif (2010), os conteúdos que os professores necessitam saber para ensinar e como se deve ensinar, são entendidos de forma integrada.

Porém, julgamos importante, apresentar o que Pimenta (1999) e Tardif (2010) tratam especificamente em relação à como os professores devem ensinar. Assim, em continuidade à discussão sobre os saberes docentes, nos detemos agora aos saberes referentes à **“como ensinar”**.

Com base em Tardif (2010) esses saberes podem ser definidos sob a nomenclatura de saberes da formação profissional que são formados pelos saberes das ciências da educação e da ideologia pedagógica.

Os saberes profissionais como um todo são definidos como aqueles “[...] transmitidos pelas instituições de formação de professores [...]” (TARDIF, 2010, p.36).

Detalhadamente, Tardif (2010) define os saberes das ciências da educação que tem o professor e o ensino como objetos de saber, como aqueles que não se limitam “[...] a produzir conhecimentos, mas procuram também incorporá-los à prática do professor”.

O autor chama a atenção para o fato de que, apesar dos saberes das ciências da educação se voltarem para a determinação de práticas para os professores “É bastante raro ver os teóricos e pesquisadores das ciências da educação atuarem diretamente no meio escolar, em contato com os professores” (TARDIF, 2010, p.37).

Esta distância acaba trazendo como consequência a divisão entre aqueles que concebem os saberes e os que os executam.

Além disso, os saberes pedagógicos são definidos como aqueles que

[...] apresentam-se como doutrinas ou concepções provenientes de reflexões sobre a prática educativa no sentido amplo do termo, reflexões racionais e normativas que conduzem a sistemas mais ou menos coerentes de representação e de orientação da atividade educativa (TARDIF, 2010, p.37).

Ainda segundo Tardif (2010, p.37)

[...] os saberes pedagógicos articulam-se com as ciências da educação (e, frequentemente, é até mesmo bastante difícil distingui-los), na medida em

que eles tentam, de modo cada vez mais sistemático, integrar os resultados da pesquisa as concepções que propõem, a fim de legitimá-las “cientificamente.

De acordo com Pimenta (1999, p.24) é preciso reconhecer que “[...] para saber ensinar não bastam a experiência e os saberes específicos, mas se fazem necessários os saberes pedagógicos e didáticos”.

Considerando a história da formação de professores, de acordo com Pimenta (1999, p.24) os saberes pedagógicos e didáticos

[...] têm sido trabalhados como blocos distintos e desarticulados. Às vezes um sobrepõe-se aos demais, em decorrência do *status* e poder que adquirem na academia. Época houve do predomínio dos saberes pedagógicos [...] Outras vezes, foram as técnicas de ensinar o foco da pedagogia, que, então, se constituiu em uma tecnologia. Em outras épocas, assumiram poder os saberes científicos” (PIMENTA, 1999, p.24).

Existe uma preocupação, exposta por Tardif (2010) em relação à grande distância entre aqueles que produzem os saberes das ciências da educação e os pedagógicos e os professores, que podem correr o risco de se limitar a meros executores.

Esta preocupação também está presente nas ideias expostas por Pimenta (1999) que encontra em Houssaye (1995 apud PIMENTA, 1999) uma saída para este problema.

Para superar os limites impostos pela distância entre aqueles que formulam os saberes pedagógicos e os profissionais diretamente responsáveis pela prática educativa, a saber, os professores, Houssaye (1995 apud PIMENTA, 1999, p.25), defende que precisamos nos dedicar em

[...] construir os saberes pedagógicos a *partir das necessidades pedagógicas* postas pelo real, para além dos esquemas apriorísticos das ciências da educação. O retorno autêntico à pedagogia ocorrerá se as ciências da educação deixarem de partir de diferentes saberes constituídos e começarem a tomar a prática dos formados como ponto de partida (e de chegada). Trata-se, portanto, de reinventar os saberes pedagógicos a partir da prática social da educação.

De acordo com a afirmação da autora, sem o contato com a prática docente, apenas por intermédio dos teóricos, não é possível se falar em saberes pedagógicos

Os profissionais da educação, em contato com os saberes sobre a educação e sobre a pedagogia, podem encontrar instrumentos para se interrogarem e alimentarem suas práticas, confrontando-os. É aí que se produzem saberes pedagógicos, na ação (PIMENTA, 2005, p.26).

Em suma, no que se refere aos saberes relativos a “o que” ensinar e a “como ensinar”, concordamos com Housaye (1995 apud PIMENTA, 1999, p.26) que é preciso evitar certas “ilusões” presentes nos cursos de formação de professores. Assim o que se procura impedir é

[...] a ilusão do fundamento do saber pedagógico no *saber disciplinar* – eu sei o assunto, conseqüentemente, eu sei o fazer da matéria; a ilusão do saber didático – eu sou especialista da compreensão de como fazer saber tal ou tal saber disciplinar, portanto eu posso deduzir o saber-fazer do saber; a ilusão do saber das ciências do homem – eu sou capaz de compreender como funciona a situação educativa, posso, então, esclarecer o saber-fazer e suas causas; a ilusão do saber pesquisar – eu sei como fazer compreender, por meio de tal ou tal instrumento qualitativo e quantitativo, por isso eu considero que o fazer-saber é um bom meio de descobrir o saber-fazer, mais ou menos como se a experiência se reduzisse à experimentação; a ilusão do *saber-fazer* – na minha classe eu sei como se faz por isso eu sou qualificado para o fazer-saber.

Assim, vemos que é imprescindível que os professores tenham domínio tanto dos conhecimentos sobre o que irão ensinar quanto daqueles que se referem à forma de ensinar e não se pode confundir estes saberes, ou acreditar que o domínio de um leva, conseqüentemente ao domínio do outro.

Segundo Freire (2002, p.38) “Como professor não me é possível ajudar o educando a superar sua ignorância se não supero permanentemente a minha. Não posso ensinar o que não sei”.

Neste sentido é preciso superar a grande distância entre aqueles que formulam os saberes pedagógicos e os professores, aproximando a produção destes saberes à prática docente, pois somente desta forma, é possível formular verdadeiramente os saberes pedagógicos (PIMENTA, 2005).

Já podemos antever, desde esta compreensão dos saberes pedagógicos, que a prática docente é um espaço rico em construção de saberes por meio da experiência dos professores.

Porém, antes de discutirmos sobre os saberes originados da experiência docente no cotidiano de seu trabalho, é importante apresentarmos também um conjunto de saberes que tem íntima relação com o papel que definimos para os professores que se dedicam ao trabalho na escola pública, a saber, o de intelectuais progressistas.

Assim, a partir dos diversos autores estudados, elencamos estes saberes, ligados ao posicionamento político dos professores em relação ao seu trabalho inserido no

meio social mais amplo, ou seja, o saber que os professores precisam ter em relação sobre o “*por que*” de realizar o seu trabalho (ROLDÃO, 2007).

De forma mais explícita ou não, a maioria dos autores que temos por base já tratam desta questão política e social presente no trabalho docente, principalmente quando se referem aos conteúdos que os professores devem ensinar, pois é necessário compreender o seu sentido na sociedade, a favor de quem e contra quem se ensina (PIMENTA, 1999; FREIRE, 2010;).

Segundo Carr e Kemmis (1988 apud FIORENTINI; SOUZA JR; MELO, 2007, p.326)

Ao conceber a prática pedagógica como uma *práxis* social, Carr e Kemmis mostram que, no processo do trabalho pedagógico, os saberes tornam-se relativos, mutáveis e assumem valores ético - políticos. Isto acontece porque os saberes atendem aos interesses e valores daqueles que produzem a prática.

A relação entre os aspectos políticos e éticos presentes no trabalho dos professores, é explorada detalhadamente em um grande número de saberes apontados por Freire (2002) como necessários aos professores progressistas.

De acordo com Freire (2002) não se trata de um conjunto fechado e definitivo de saberes, mas sim, a estes podem ser acrescentados muitos outros. Destacamos a seguir alguns destes saberes, que nos dão mais clareza sobre o motivo que leva os professores a ensinar. São saberes sobre o sentido político de se trabalhar com os alunos das escolas públicas, pertencentes às classes populares.

Diante de sua amplitude, acreditamos que Freire (2002) não aborda apenas os saberes em si, mas as próprias condições para que os professores exerçam sua profissão no interior das escolas públicas.

Um primeiro saber apontado por Freire (2002, p.12) como essencial para o trabalho de professores progressistas é que “[...] ensinar não é *transferir conhecimento*, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção”.

Este saber traz como consequência o reconhecimento que precisa estar presente desde o início da formação de educadores, e também em sua formação permanente, de que estes profissionais também são sujeitos da produção de conhecimento. Assim como precisam compreender que seus alunos também são capazes de produzir conhecimentos.

Ao discutir sobre os saberes necessários aos educadores progressistas, a preocupação com o respeito aos saberes dos educandos também se faz presente e Freire (2002) destaca que um dos saberes necessários aos professores é não apenas respeitar os

saberes com os quais os educandos chegam até a escola, mas também promover a relação entre esses saberes e os conteúdos. O autor defende que o “saber de experiência feito” não está distante do saber científico, mas sim que tem com este uma relação de superação, portanto, ambos os saberes não são distantes ou opostos, mas fazem parte do mesmo processo.

Outro saber que se exige do professor é desenvolver nos educandos a curiosidade crítica no lugar da curiosidade ingênua que permite a superação do saber puramente experiencial pelo saber produzido a partir de métodos rigorosos.

Um ponto que Freire (2002) considera crucial ao se tratar sobre os saberes docentes é a responsabilidade pela formação moral dos educandos. Neste sentido, novamente se destaca a inseparabilidade entre teoria e prática na atuação profissional do professor, para o qual não cabe dizer uma coisa, e fazer outra. Tal comportamento também é esperado por parte daqueles responsáveis pela formação dos professores.

Ao tratar de mais um saber necessário ao professor, a saber, saber lidar com a o aspecto da identidade cultural dos alunos, que é essencial para que o professor respeite os seus saberes e seja capaz de trabalhar com os mesmos, Freire (2002) critica o simples treinamento de professores, que não é capaz de prepará-los para lidar com a complexidade desta questão e conseqüentemente, de nenhuma outra ligada à educação.

Outro saber apontado por Freire (2002, p.19) que precisa ser desenvolvido nos professores é o reconhecimento da importância de seus gestos para a formação dos alunos, por mais simples que estes possam parecer.

Este saber, o da importância desses gestos que se multiplicam diariamente nas tramas do espaço escolar, é algo sobre que teríamos de refletir seriamente. É uma pena que o caráter socializante da escola, o que há de informal na experiência que se vive nela, de formação ou deformação, seja negligenciado. Fala-se quase exclusivamente do ensino dos conteúdos, ensino lamentavelmente quase sempre entendido como transferência do saber. Creio que uma das razões que explicam este descaso em torno do que ocorre no espaço-tempo da escola, que não seja a atividade ensinante, vem sendo uma compreensão estreita do que é educação e do que é aprender.

Desta forma, para o autor, a educação é uma atividade formadora, que passa inegavelmente pelo ensino dos conteúdos, mas vai além, estando presente também em gestos e situações informais que permeiam as atividades escolares.

Um saber fundamental apontado por Freire como sendo necessário aos professores diante dos desafios a serem enfrentados no decorrer de seu trabalho é o “[...]”

programa que poderia chamar-se mudar é difícil, mas é possível. No fundo, um dos saberes fundamentais à prática educativa” (FREIRE, 2002, p.19).

Um aspecto essencial para a discussão de Freire (2002, p.22) sobre os saberes necessários à atuação de professores progressistas e a necessidade de sua constante busca por formação está ligado à consciência de que, enquanto seres humanos, somos seres inacabados

Como professor crítico, sou um “aventureiro” responsável, predisposto à mudança, à aceitação do diferente. Nada do que experimentei em minha atividade docente deve necessariamente repetir-se. Repito, porém, como inevitável, a *franquia* de mim mesmo, radical, diante dos outros e do mundo. Minha *franquia* ante os outros e o mundo mesmo é a maneira radical como me experimento enquanto ser cultural, histórico, inacabado e consciente do inacabamento.

Assumir sua própria inconclusão, neste sentido é um saber fundamental para a prática educativa segundo Freire (2002). Temos assim, uma contribuição que clarifica um aspecto central de nossa pesquisa, a saber, trata-se de um ponto de intersecção, onde um dos saberes principais que fazem parte da profissão docente é exatamente a consciência de sua incompletude, enquanto ser humano e enquanto profissional, que precisa levá-lo a compreender a educação como um processo permanente.

Novamente, identificamos a ideia de que tanto professores como alunos, conscientes de serem seres incompletos, precisam assumir-se e serem tratados como sujeitos e não como simples objetos dos processos e formação pelos quais passam.

De acordo com Freire (2002, p.24, grifos do autor) “Outro saber necessário à prática educativa, e que se funda na mesma raiz que acabo de discutir – a da inconclusão do ser que se sabe inconcluso –, *é o que fala do respeito devido à autonomia do ser do educando*”.

Outro saber apontado por Freire (2002, p.26) seria o bom senso que se exige dos professores diante das situações concretas que enfrentam na sala de aula, que envolvem decisões e a avaliação moral de tais decisões tomadas.

O bom senso é um primeiro passo para que possamos abordar determinados acontecimentos e fatos numa perspectiva de rigorosidade científica que leve à mudança da situação, primeiramente analisada e avaliada com base no bom senso.

O bom senso, no sentido que Freire (2002) o define, não é algo banal. Pelo contrário, segundo ele, até mesmo os cientistas para que sejam bem sucedidos em seu trabalho, contam também com o importante apelo ao bom senso. No trabalho dos professores

não é diferente. Apesar de não trazer todas as respostas, é a partir do bom senso que o professor busca compreender determinados fatos que ocorrem em sua sala de aula.

Além disso, a partir do exercício que Freire (2002) denomina de educação do bom senso os professores podem, aos poucos, superar o que é instintivo neste, participando cada vez mais da avaliação feita a respeito de fatos e acontecimentos de seu cotidiano orientando as práticas com cada vez mais rigor científico. Para Freire (2002, p.26)

É o meu bom senso, em primeiro lugar, o que me deixa suspeito, no mínimo, de que não é possível à escola, se, na verdade, engajada na formação de educandos educadores, alhear-se das condições sociais culturais, econômicas de seus alunos, de suas famílias, de seus vizinhos.

Assim, Freire (2002) destaca, ao longo de seu texto qualidades e virtudes que possibilitem a avaliação sobre a prática com a participação dos educandos e também o respeito a eles, trata-se de saberes essenciais para se colocar em prática um outro saber, a saber, o respeito à autonomia, à dignidade e à identidade do educando.

Ao longo de suas reflexões sobre os saberes docentes, uma das condições embutidas no ato de ensinar, segundo Freire (2002) é a valorização da alegria no contexto pedagógico ainda que se reconheça que não é possível, apenas a partir de tal atitude por parte do professor, tornar os alunos alegres.

A importância da alegria, segundo Freire (2002, p.29) consiste no fato de que “Há uma relação entre a alegria necessária à atividade educativa e a esperança. A esperança de que professor e alunos juntos podemos aprender, ensinar, inquietar-nos, produzir e juntos igualmente resistir aos obstáculos à nossa alegria”.

Diante do trabalho educativo em contextos adversos, Freire (2002, p.30, grifos do autor) aponta que precisa se colocar um saber indispensável, isto é, compreender a “História como possibilidade e não como *determinação*. O mundo não é. O mundo está sendo”.

Segundo Freire (2002) tal saber possibilita uma postura de sujeitos ativos diante da realidade, e capazes de transformá-la. Segundo ele, é no engajamento por intervir na realidade que se originam novos saberes, e não simplesmente na adaptação a esta realidade.

Mais uma vez Freire (2002, p.37) aponta um saber que precisa ser dominado pelos professores, a saber, reconhecer que “[...] é impossível ensinar conteúdos separados da formação ética, separar prática de teoria, autoridade de liberdade, ignorância de saber, respeito ao professor de respeito aos alunos, ensinar de aprender”.

Em suas reflexões sobre os saberes docentes Freire (2002) também afirma, que o trabalho com a educação exige um profundo envolvimento e comprometimento dos profissionais que se dedicam a esta atividade.

Em uma analogia, o autor aponta que “[...] não é possível exercer a atividade do magistério como se nada ocorresse conosco. Como impossível seria sairmos na chuva expostos totalmente a ela, sem defesas, e não nos molhar” (FREIRE, 2002, p.37).

Outro saber que o professor precisa ter domínio para exercer a sua profissão: a educação é uma forma de intervenção no mundo. Tal intervenção no mundo implica no conhecimento dos conteúdos e também de que isto envolve tanto a reprodução quanto o desmascaramento da ideologia dominante. A educação está inserida nesta relação dialética e contraditória e não pode ser pensada fora dela (FREIRE, 2002).

Assim, cabe aos professores saberem que, se a educação não é capaz de realizar todas as mudanças na sociedade, ela é capaz de desencadear algumas mudanças muito importantes.

Freire (2002) também reflete sobre outro saber que precisa estar presente tanto no trabalho dos professores com as crianças quanto na própria formação docente, a saber, “saber escutar”, assim é possível não apenas falar aos educandos de forma impositiva, mas falar também com eles.

Freire (2002) aborda em sua exposição sobre os saberes docentes um saber de grande relevância para a prática educativa é o reconhecimento do poder da ideologia.

No campo da educação a influência da ideologia é extremamente negativa já que acaba levando à crença de que “[...] os sonhos morreram e que o válido hoje é o ‘pragmatismo’ pedagógico, é o treino técnico-científico do educando e não sua formação de que já não se fala. Formação que, incluindo a preparação técnico-científica, vai mais além dela” (FREIRE, 2002, p.47).

Somente conhecendo tal poder da ideologia é possível posicionar-se contra ela, na educação e também na sociedade. Assim, Freire (2002, p.50) chama a atenção para o fato de que

No exercício crítico de minha resistência ao poder manhoso da ideologia, vou gerando certas qualidades que vão virando sabedoria indispensável à minha prática docente. A necessidade desta resistência crítica, por exemplo, me predispõe, de um lado, a uma atitude sempre aberta aos demais, aos dados da realidade; de outro, a uma desconfiança metódica que me defende de tornar-me absolutamente certo das certezas.

Também é uma preocupação constante de Freire (2002, p.52) que os educadores saibam da importância da relação entre o seu trabalho e a afetividade. Por isso, a sua preocupação de que o professor esteja “[...] aberto ao gosto de querer bem, às vezes, à coragem de querer bem aos educandos e à própria prática educativa de que participo”.

Ao mesmo tempo em que a afetividade não pode ser excluída do processo de ensinar e aprender, ela também não pode se transformar em pretexto, para que o professor deixe de cumprir eticamente o seu trabalho (FREIRE, 2002).

Da mesma forma que não se pode separar cognição de afetividade, para Freire (2002, p.53) a seriedade inerente à prática educativa também não pode estar separada da alegria. Assim,

[...] quanto mais metodicamente rigoroso me torno na minha busca e na minha docência, tanto mais alegre me sinto e esperançoso também. A alegria não chega apenas no encontro do achado mas faz parte do processo da busca. E ensinar e aprender não podem dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria.

Nas palavras de Freire (1997, p.8) “[...] a tarefa do ensinante, que é também aprendiz, sendo prazerosa é igualmente exigente. Exigente de seriedade, de preparo científico, de preparo físico, emocional, afetivo”.

Assim, para Freire (2002), o domínio sobre os saberes necessários aos professores progressistas está profundamente relacionado à autonomia, tanto dos educandos, que tem a oportunidade de se desenvolverem enquanto sujeitos no processo formativo que se dá na escola, quanto dos educadores, que podem tornar-se cada vez mais profissionais ao desenvolverem tais saberes.

Por fim, abordamos os saberes docentes ligados à experiência de ensinar. Defendemos, a partir dos autores estudados que os saberes docentes são múltiplos, e que todos são necessários ao exercício do papel dos professores e de sua função na escola pública. Não por acaso, deixamos por último a apresentação dos saberes da experiência dos professores, já que, estes saberes são indissociáveis de todos os outros (TARDIF, 2010).

Porém, um aspecto comum apontado por Linares (1996 apud FIORENTINI, SOUZA JR.; MELO 2007), Pimenta (1999) e Tardif (2010) é que os saberes ligados à experiência dos professores na prática da sala de aula vêm sendo historicamente desvalorizados.

Durante a década de 1980, de acordo com Linares (1996 apud FIORENTINI; SOUZA JR.; MELO, 2007) os saberes docentes ligados às práticas dos

professores foram pouco enfocados tanto nas investigações quanto na formação de professores.

Assim, “Embora a prática pedagógica de sala de aula e os saberes docentes tenham começado, neste período, a ser investigados, as pesquisas não tinham o intuito de explicitá-los e/ou valorizá-los como formas válidas ou legítimas de saber” (FIORENTINI; SOUZA JR.; MELO, 2007, p.314).

Consecutivamente, na década de 1990, há um reconhecimento maior da prática pedagógica, porém os saberes docentes, dentre eles os que se relacionam à experiência dos professores, continuam sendo pouco valorizados tanto nas investigações quanto na formação de futuros professores (FIORENTINI; SOUZA JR.; MELO, 2007).

Pimenta (2005, p.24) também afirma que diferentes saberes docentes foram enfocados na formação destes profissionais, porém os saberes provindos da experiência, sempre foram pouco enfatizados “Os saberes que, parece, menos ganharam destaque na história da formação de professores foram os da experiência”.

Por fim, Tardif (2010), reconhecendo a desvalorização dos saberes provindos da experiência docente, afirma que estes saberes só passarão a ser reconhecidos quando os professores também tiverem uma posição mais ativa em relação aos demais saberes, e também uma participação maior na formação de professores. Porém, o autor reconhece que isto não depende só dos docentes que estão nas escolas, mas sim, do estabelecimento de uma relação com os formadores de professores presentes nas universidades.

Além disso, a desvalorização dos saberes docentes originados da experiência está relacionada com uma divisão que se estabeleceu entre aqueles que formulam os conhecimentos, e os responsáveis por executá-los (TARDIF, 2010).

Se reconhecermos que em sua multiplicidade, todos os saberes docentes são indispensáveis ao seu papel político e à sua função de ensinar, é necessário definir o que compreendemos como sendo estes saberes da experiência, em que consiste este conjunto de saberes que vem sendo historicamente desvalorizado.

Ao investigar como o saber toma forma durante a ação, Barth (1993 apud FIORENTINI; SOUZA JR.; MELO, 2007, p.321) qualifica o saber como sendo, simultaneamente “[...] estruturado, evolutivo, cultural, contextualizado e afetivo”.

O saber que se origina da prática dos professores é definido como “Estruturado porque é organizado conceitualmente através de uma rede de interconexões,

relacionado a tudo que uma pessoa sabe ou sente em relação a uma ideia” (BARTH 1993, apud FIORENTINI; SOUZA JR; MELO, 2007, p.321).

O saber também é evolutivo porque “[...] ‘é sempre provisório, não tem fim’ e é produzido ‘segundo uma ordem pessoal e segundo a experiência de cada um’” (BARTH 1993, apud FIORENTINI; SOUZA JR; MELO, 2007, p.321).

Além disso o saber é cultural, já que “O nosso saber não é isolado, ele é partilhado e transforma-se, modifica-se a partir da troca de experiências e da reflexão coletiva com os outros” (BARTH 1993, apud FIORENTINI; SOUZA JR; MELO, 2007, p.322).

O caráter contextualizado dos saberes docentes se deve ao fato de que “[...] é no contexto que se compreende o significado do que foi produzido em um determinado momento da prática pedagógica do professor, onde estão presentes as dimensões afetivas, cognitivas e sociais” (BARTH 1993, apud FIORENTINI; SOUZA JR; MELO, 2007, p.322).

Por fim, “O caráter afetivo do saber docente manifesta-se quando o saber é invadido pela emoção” (BARTH 1993, apud FIORENTINI; SOUZA JR; MELO, 2007, p.322).

Pimenta (1999, p.24) também apresenta sua definição sobre os saberes da experiência, definindo-os como “[...] aqueles que os professores produzem no seu cotidiano docente, num processo permanente de reflexão sobre sua prática, mediatizada pela de outrem – seus colegas de trabalho, os textos produzidos por outros educadores”.

Tardif (2010) também discute sobre esta categoria de saberes docentes, denominada por ele de saberes experienciais já que provém da prática de trabalho dos professores. O autor mostra que estes saberes encontram-se na relação entre teoria e prática, integrando todos os demais saberes.

Segundo o autor,

[...] os próprios professores, no exercício de suas funções e na prática de sua profissão, desenvolvem saberes específicos, baseados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio. Esses saberes brotam da experiência e são por ela validados. Eles incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber-fazer e de saber-ser. Podemos chamá-los de saberes experienciais ou práticos (TARDIF, 2010, p.38-39).

De acordo com Tardif (2010, p.48) o conjunto de professores, ao não ter domínio sobre os diferentes saberes que fazem parte de sua prática, já que estes são formulados externamente, “[...] produz ou tenta produzir saberes através dos quais ele compreende e domina sua prática”.

Neste sentido, segundo Tardif (2010, p.50)

Os saberes experienciais, possuem, portanto, três “objetos”: a) as relações e interações que os professores estabelecem e desenvolvem com os demais atores no campo de sua prática; b) as diversas obrigações e normas às quais seu trabalho deve submeter-se; c) a instituição enquanto meio organizado e composto de funções diversificadas. Estes objetos não são objetos de conhecimento, mas objetos que constituem a própria prática docente e que só se revelam através dela. Em outras palavras eles não são nada mais do que as condições da profissão.

Portanto, considerando a profunda relação entre os saberes da experiência docente e as suas condições de trabalho no cotidiano das escolas, Tardif (2010, p.54) apresenta sua definição de saberes experienciais afirmando que “[...] os saberes experienciais não são saberes como os demais; são, ao contrário, formados de todos os demais, mas retraduzidos, “polidos” e submetidos às certezas construídas na prática e na experiência”.

Em relação à formação de professores, tanto inicial quanto contínua os saberes experienciais tem uma importância estratégica já que

[...] para os professores, os saberes adquiridos através da experiência profissional constituem os fundamentos de sua competência. É a partir deles que os professores julgam sua formação anterior ou sua formação ao longo da carreira (TARDIF, 2010, p.48).

Ainda que a discussão sobre as competências esteja envolta em debates e contradições entre os acadêmicos, adotamos em nosso trabalho a compreensão de Di Giorgi, Leite e Rodrigues (2005), que defendem a importância das competências para os professores. Seguindo também a compreensão de Rios (2001), a saber, como saber fazer bem, que envolve também aspectos éticos e políticos. Entendemos que esta definição de competências é necessária para que os professores exerçam seu papel e sua função de ensinar nas escolas públicas.

No que se refere aos saberes docentes, nos guiamos pelos seguintes eixos neste capítulo: o que ensinar, como ensinar, por que ensinar e experiência de ensinar, para organizar as diversas contribuições dos autores sobre a temática dos saberes docentes construindo nossa compreensão sobre quais os saberes docentes necessários ao papel e à função dos professores, tal como as definimos, e que são elementos importantes para a melhora qualitativa da escola pública brasileira.

Em continuidade, abordamos no capítulo seguinte o aspecto da formação dos professores. Primeiramente, sob qual perspectiva de formação os professores precisam ser preparados, diante das exigências de seu papel, de sua função, das competências e saberes que

precisam dominar. Depois disso, abordamos qual o conceito de formação inicial e contínua de professores que defendemos de acordo com a perspectiva adotada.

CAPÍTULO 3 - PERSPECTIVA DE FORMAÇÃO DE PROFISSIONAIS PARA OS DESAFIOS DA ESCOLA PÚBLICA DEMOCRATIZADA: OS PROFESSORES COMO INTELLECTUAIS CRÍTICOS-REFLEXIVOS

Anteriormente discutimos sobre o contexto de trabalho dos professores, a saber, uma escola pública, que precisa ser historicamente compreendida para que faça sentido sua valorização na atualidade.

Além disso, é necessário que os professores que atuam nesta escola assumam seu papel, progressista segundo Freire (1997), de dimensão fortemente política, aceitando e valorizando o trabalho com a camada da população que, ao longo da trajetória da escola pública foi excluída do direito ao acesso à educação.

No ponto em que nos encontramos, no atual estágio da escola, em que quase a totalidade da população tem acesso a esta instituição, o próximo desafio que nos é colocado é conquistar também a qualidade desta escola para todos.

Neste sentido, pensamos também na importância de que os professores desenvolvam competências e saberes, para que possam fazer bem e com sentido político o seu trabalho. As contribuições dos autores nos permitiram a compreensão do sentido de competência para além das críticas que se fazem a este termo reconhecendo suas possibilidades.

A definição dos saberes docentes, por sua vez, torna mais clara a maneira pela qual os docentes exercerão seu papel nas salas de aula e na escola como um todo, por meio do domínio de conteúdos, de sua pedagogia, de saberes políticos e das experiências, que, de forma plural integra os demais saberes.

A partir das ideias expostas até o momento é preciso definir qual a formação que os docentes precisam ter, diante dos imensos desafios da escola, para que exerçam seu papel considerando a multiplicidade de competências saberes exigidos.

Esta discussão precisa começar com a definição de qual perspectiva de formação pode preparar os professores para enfrentarem tantas exigências, que precisam ser atendidas para que se alcance a qualidade da escola pública democratizada.

Com base em Contreras (2002) há três concepções sobre a prática docente, que definem os professores como: especialistas técnicos, profissionais reflexivos e intelectuais críticos.

Para Ghedin (2006) estas tendências, de diferentes maneiras fazem parte da formação de professores.

Ainda segundo Contreras (2002), poderíamos fazer uma caracterização sucinta em que a concepção dos professores como especialistas técnicos é colocada de um lado e a sua definição como profissionais reflexivos e intelectuais críticos, que são complementares, é colocada no lado oposto.

A forma mais comum de se interpretar a atuação docente e que permanece forte até os dias de hoje, não só na realidade internacional, mas também em nosso país, é a racionalidade técnica (GERALDI; MESSIAS; GUERRA, 2007).

Este é o “[...] modelo dominante que tradicionalmente existiu sobre como atuam os profissionais na prática, e sobre a relação entre pesquisa, conhecimento e prática profissional” (SCHÖN 1983 apud CONTRERAS 2002, p. 90).

A definição do que se constitui como racionalidade técnica, tendo em mente a escola que temos, com suas possibilidades e desafios, é necessária, para que fique clara qual perspectiva de formação está de acordo com nosso intento de formação de professores como agentes imprescindíveis das mudanças que se espera.

Assim, de acordo com Schön (1983 apud CONTRERAS, 2002, p.91)

A ideia básica do modelo de racionalidade técnica é que a prática profissional consiste na solução instrumental de problemas mediante a aplicação de um conhecimento teórico e técnico, previamente disponível, que procede da pesquisa científica. É instrumental porque supõe a aplicação de técnicas e procedimentos que se justificam por sua capacidade para conseguir os efeitos os resultados desejados. Como ideia geral entende que a prática profissional é um caso particular de qualquer ocupação ou ação racional, enquanto pretende a aplicação de meios disponíveis a fins definidos; o que diferencia as profissões é a forma com que se aborda a solução de problemas, os meios de que se dispõe para isso, são meios técnicos, baseados no conhecimento científico especializado.

No modelo da racionalidade técnica há uma compreensão bastante hierarquizada dos saberes docentes, já que, consideram-se apenas aqueles que são cientificamente, academicamente construídos. Mesmo em relação à prática, segundo Contreras (2002, p.91) se entende que esta “[...] suporia a aplicação inteligente desse conhecimento [científico], aos problemas enfrentados por um profissional, com o objetivo de encontrar uma solução satisfatória”.

A relação entre teoria e prática e entre os saberes construídos nestas duas dimensões é limitada, já que a prática docente não é considerada como uma instância de construção de saberes, mas apenas de aplicação dos conhecimentos científicos.

Desta forma, o profissional constrói previamente os recursos técnicos e os conhecimentos básicos para exercer sua profissão e isso é feito externamente à escola, sem que haja uma relação com esta instituição na construção deste saber.

Ainda em relação à hierarquia estabelecida pela racionalidade técnica em relação à construção de saberes na formação de professores Pérez Gómez 1991 (apud CONTRERAS 2002), afirma que “A racionalidade técnica impõe, então, pela própria natureza da produção de conhecimento, uma relação de subordinação dos níveis mais aplicados e próximos da prática aos níveis mais abstratos de produção do conhecimento [...]”.

Como já foi dito, a perspectiva da racionalidade técnica considera a existência de todos os tipos de saberes, porém, devido à hierarquia presente nesta perspectiva, Schön (1983 apud CONTRERAS, 2002, p.92) explica que o aspecto prático é considerado como algo ambíguo e que “[...] se torna inclusive incômodo chamá-lo de ‘conhecimento’”.

Segundo Contreras (2002, p.92) esta hierarquia estabelecida pela racionalidade técnica em relação aos saberes influencia diretamente na formação de professores, já que

O esquema sob o qual se concebe o currículo profissional é um reflexo da hierarquia de subordinação do aprendizado prático ao teórico. Não só é comum encontrar o período de práticas no final da graduação, como também seu estatuto formativo costuma estar mal definido [...].

Em relação à escola pública, é difícil pensar em professores capazes de promover mudanças nesta instituição sendo que durante todo o seu processo de formação inicial permaneceram distantes da mesma. Este é um dos problemas apontados por Ghedin, Leite e Almeida (2008) na formação inicial de professores.

Os diversos autores estudados chamam a atenção para a distância que acaba se formando entre quem “produz” e quem “reproduz” saberes docentes e podemos perceber que se trata de uma influência da racionalidade técnica na formação de professores. Assim, de acordo com Schön (1983, apud CONTRERAS 2002, p.94)

[...] a concepção positivista do conhecimento científico é a que sustenta esse modelo de racionalidade técnica. De um lado reduz o papel do conhecimento às regras de causa e efeito que permitem a predição dos fenômenos e sua consequente manipulação e controle. Por outro lado, reduz o conhecimento prático a um conhecimento técnico, na medida em que as relações causais podem se transformar em relações instrumentais, ou ainda construindo um conhecimento das relações entre os meios e os fins, estabelecendo experiências que permitam comparar quais são os meios que melhor conseguem os fins pretendidos.

Porém, Contreras (2002) chama a atenção para o fato de que a aplicabilidade destes conhecimentos na prática depende da consideração do contexto como algo estável. Neste sentido se pensamos na escola pública em que os professores realizam seu trabalho atualmente, e em todos os desafios que ela apresenta, certamente encontraremos uma grande dificuldade de considerá-la como “estável”.

Sob a influência da racionalidade técnica Contreras (2002, p.95) afirma que “É a formação inicial e permanente dos professores que supostamente lhes permite o acesso a métodos de ensino, materiais curriculares, técnicas de organização da classe e manejo dos problemas de disciplina, técnicas de avaliação etc., que os especialistas elaboram”.

Trata-se, portanto, de formar os professores passivamente como executores de um conhecimento legítimo que é elaborado fora do seu alcance e também distante da realidade das escolas.

A formação dos professores a partir da racionalidade técnica faz com que estes desenvolvam “[...] uma dependência em relação a um conhecimento prévio que não elaboram, como também à sua finalidade” (CONTRERAS, 2002, p.96).

Formado a partir da racionalidade técnica, “O professor, como profissional técnico, compreende que sua ação consiste na aplicação de decisões técnicas” (CONTRERAS, 2002, p.96).

Existe um pressuposto, de acordo com esta formação de que “[...] o conhecimento pedagógico disponível dirige a prática, proporcionando os meios para reconhecer os problemas e superá-los” (CONTRERAS, 2002, p.97).

Retomando o sentido da complexidade da escola pública democratizada, compreendemos claramente o limite da racionalidade técnica apontado por Contreras, (2002, p.98)

Evidentemente, uma situação diante da qual se abre um dilema, ou que reflete um acontecimento singular nunca anteriormente vivido, e que nem sequer chegamos a compreender exatamente não pode ser resolvida mediante técnicas derivadas da pesquisa aplicada (SCHÖN, 1983, apud CONTRERAS, 2002, P.98).

Esta concepção limita o trabalho dos professores e os impede de considerar tudo aquilo que não possa ser categorizado dentro do conhecimento científico e rígido que controla sua prática, assim “[...] as situações ficam limitadas pelo contexto que define a própria atividade técnica, sem levar em consideração o contexto mais amplo no qual o ensino ocorre e no qual cobra sentido” (CONTRERAS, 2002, p.99).

Da mesma forma, “É também limitando o contexto que evitam enfrentar o conflito social sobre os fins do ensino e as consequências sociais da aprendizagem que se realiza em sala de aula” (CONTRERAS, 2002, p.100).

Novamente é possível perceber a incompatibilidade entre a perspectiva de formação de professores na racionalidade técnica e a formação de professores progressistas, que não apenas reconhecem o contexto mais amplo de realização do seu trabalho como tomam uma posição clara à favor das classes populares.

Assim, concordamos com Ghedin (2006) ao afirmar que a racionalidade técnica não dá conta dos desafios presentes na escola. Os limites da perspectiva do professor formado a partir da racionalidade técnica justificam a necessidade de se buscar outra forma de compreender a formação de professores.

Tendo em vista os limites, já apontados anteriormente, que a racionalidade técnica impõe à educação é necessário de acordo com Contreras (2002, 105-106)

[...] resgatar a base reflexiva da atuação profissional, com o objetivo de entender a forma em que realmente se abordam as situações problemáticas da prática. Desse modo, será possível recuperar como elemento legítimo e necessário da prática de ensino aquelas competências que, a partir da racionalidade técnica, ficavam ou subordinadas ao conhecimento científico e técnico, ou excluídas de sua análise e consideração.

Contreras (2002) ao tratar sobre a perspectiva da docência como prática reflexiva se reporta à descrição de Schön, que a partir da década de 1980, desenvolveu suas ideias com base na forma como diferentes profissionais realizam concretamente seu trabalho. Assim, as ideias de Schön contra a racionalidade técnica e à favor da reflexão não estavam centradas apenas nos docentes, mas sim em várias outras categorias de profissionais.

Para Contreras (2002, p.106)

A ideia de profissional reflexivo desenvolvida por Schön (1983; 1992) trata justamente de dar conta da forma pela qual os profissionais enfrentam aquelas situações que não se resolvem por meio de repertórios técnicos; aquelas atividades que, como o ensino, se caracterizam por atuar sobre situações que são incertas, instáveis, singulares e nas quais há conflitos de valor. Para isso, Schön parte da forma com que habitualmente se realizam as atividades espontâneas da vida diária, distinguindo entre ‘conhecimento na ação’ e reflexão na ação’.

No que se refere ao conhecimento na ação Schön, (1983 apud CONTRERAS, 2002) defende que em ações espontâneas, em que não paramos para pensar, o conhecimento não precede a ação, mas está tacitamente presente na ação.

A reflexão – na – ação, por sua vez, “Supõe uma reflexão sobre a forma com que habitualmente entendemos a ação que realizamos, que emerge para podermos analisá-la em relação à situação na qual nos encontramos, e reconduzi-la adequadamente” (SCHÖN, 1983 apud CONTRERAS, 2002, p.107).

Segundo Contreras (2002),

A obra de Schön permite recuperar dentro do trabalho legítimo e imprescindível dos profissionais, uma concepção da prática que, sob a racionalidade técnica, ficava excluída de toda compreensão possível e marginalizada em seu valor a não ser produto da aplicação do conhecimento técnico-científico.

Ainda na perspectiva de compreender a docência como uma prática reflexiva, Contreras (2002) aborda as ideias de Stenhouse, que se detém mais especificamente ao trabalho dos professores, e não dos profissionais em geral como Schön.

Segundo Contreras (2002) há muitas semelhanças entre o conceito de profissional reflexivo de Schön e professor descrito como um pesquisador de sua prática, para Stenhouse. Estes autores também se aproximam ao criticarem a concepção da racionalidade técnica.

Contreras (2002, p. 117) ao se referir à Stenhouse defende que “[...] é sobre os critérios implícitos em sua prática que os professores devem refletir. A atividade investigativa que propõe consiste em uma ‘disposição para examinar com senso crítico e sistematicamente a própria atividade prática.’”

Porém, de acordo com Elliott (1990 apud Contreras, 2002, p.118) um limite que pode ser apontado em Stenhouse ao tratar do professor como um pesquisador é o fato de que “[...] tanto o pensamento como a prática que Stenhouse desenvolveu nessa direção estavam muito condicionados pela ideia de fazer experiências com um currículo”.

Além disso, Contreras (2002) também aponta diferenças entre Schön e Stenhouse, no que diz respeito ao aspecto central da reflexão para ambos os autores.

Assim, Contreras (2002, p.120) considera que, de acordo com Schön

[...] são os casos práticos e suas dificuldades ou as surpresas que originam – seja por sua ambiguidade ou pelas contradições que geram – que atuam como motor da reflexão. E, a partir da situação problemática, os práticos fazem emergir seu conhecimento profissional implícito e começam a buscar novas formas de entender e resolver a situação fazendo experiências na prática.

No caso de Stenhouse, por sua vez, Contreras (2002, p.120) afirma que

[...] é a tentativa de para ver as possibilidades práticas, e os problemas que originam a pretensão de levar a cabo uma ideia educativa, que se transforma no

motor da reflexão. Evidentemente, a pesquisa na prática coloca em relação o caso prático e os problemas originados pelo conhecimento profissional dos professores, mas a proposta curricular e suas ideias originais são as que guiam a busca.

Elliott (1990 apud Contreras 2002, p. 120) aponta que a principal falha de Stenhouse ao conceber a reflexão se refere ao fato de que “[...] estamos ainda diante de uma concepção da reflexão e da pesquisa guiada por ideias externas à própria situação prática”.

Assim, no que se refere à ideia do professor como pesquisador e à reflexão, segundo Contreras (2002, p.121) foi Elliot quem melhor desenvolveu a ideia do professor como um pesquisador.

De acordo com Contreras (2002, p.133) apesar de ser necessário reconhecer a importância das contribuições de Schön, Stenhouse e Elliott para se pensar em um professor reflexivo, pesquisador de sua prática em contraposição ao racional técnico, “Um dos problemas fundamentais da visão dos professores como profissionais reflexivos surge precisamente do reconhecimento de uma de suas contribuições mais importantes”.

Assim, ao se contrapor à perspectiva racional técnica na educação, o autor coloca em dúvida se apenas a reflexão seria capaz de construir uma “[...] prática educativa mais igualitária e libertadora e não, ao contrário, à realização e ao aperfeiçoamento de exigências institucionais e sociais que poderiam ser injustas e alienantes.” (CONTRERAS, 2002, p.134).

Seguindo o raciocínio do autor tal indagação leva

[...] à busca de uma concepção que, sem renunciar ao que anuncia a pretensão reflexiva (uma prática consciente e deliberativa, guiada pela busca da coerência pessoal entre as atuações e as convicções), dê conta dessas preocupações em relação à qual deveria ser a orientação para a reflexão do professor. (CONTRERAS, 2002, p.135).

A partir dessa preocupação e considerando a grande divulgação do termo reflexão, que se contrapõe à perspectiva racional técnica, são feitas críticas à autores como Schön, Stenhouse e Elliott em busca da construção de uma reflexão que seja formada também por uma capacidade crítica.

É partir da crítica de Liston e Zeichner (1991 apud CONTRERAS 2002) e também de Zeichner (1993) que podemos compreender as principais limitações da concepção reflexiva de Schön.

Em sua crítica Liston e Zeichner (1991 apud CONTRERAS 2002, p.140) afirmam que “[...] Schön não estava tentando propor um processo para a mudança institucional e social, mas queria apenas centrar-se nas práticas individuais”.

Para Contreras (2002, p.140), no entanto, esta é uma discussão bastante complexa, já que “Não é fácil determinar se Schön realmente está ou não propondo um modelo de mudança”.

Assim, a falha de Schön segundo Liston e Zeichner (1991 apud CONTRERAS, 2002, p.142) está no fato de que, na obra deste autor, “[...] não há uma posição tomada em relação a qual deveria ser o compromisso social dos professores”.

Além disso, conforme Zeichner (1993), o limite de Schön é defender a reflexão dos professores como algo individual e que abarca somente aquilo que ocorre dentro das salas de aula. Para este autor, a reflexão dos professores precisa ser coletiva e ultrapassar os limites da sala de aula e da própria escola, considerando a educação como um todo.

Assim, Contreras (2002, p.142) aponta que

[...] o temor de Liston e Zeichner é que, ao não se estabelecer um conteúdo específico em relação a quais devam ser as preocupações sociais e políticas da prática educativa, está se evitando proporcionar um critério de contraste em relação às condicionantes que costumam agir na reflexão da ação.

Além disso, Stenhouse e Elliot também recebem críticas em suas ideias que tem um tom muito próximo àquelas feitas a Schön (CONTRERAS, 2002, p.143).

Contreras (2002) analisa os autores que defendem o professor como profissional reflexivo ou pesquisador a afirmando que o limite destas duas perspectivas está no fato de que

[...] define-se uma configuração das relações entre determinadas pretensões e as práticas profissionais, em um contexto de atuação, mas não se está revelando nenhum conteúdo para essa reflexão. Portanto, não se está revelando qual deva ser o campo de reflexão e onde estariam seus limites.

A dúvida que permanece em relação à perspectiva reflexiva é se, ao se ter indefinido o conteúdo da reflexão, esta não poderia passar a ser empregada em prol de valores contrários à emancipação, a igualdade e a justiça (CONTRERAS, 2002, P.149).

Diante dos problemas presentes na perspectiva da reflexão, em que o conteúdo desta permanece indefinido, a crítica teórica é apontada como uma saída para superar esta limitação (CONTRERAS, 2002).

De acordo com Contreras (2002) a reflexão dos professores deixada apenas sob sua responsabilidade pode tornar-se muito limitada.

Daí advém a importância, segundo Contreras (2002) de que os professores possam usufruir de uma análise teórica, uma teoria crítica que lhes permita perceber a sua situação.

Neste ponto podemos compreender a preocupação de Fiorentini, Souza Jr. e Melo (2007) no que se refere aos saberes docentes em sua relação entre teoria e prática.

Contreras (2002, p.157) também aponta que

[...] conceber o trabalho dos professores como trabalho intelectual quer dizer, portanto, desenvolver um conhecimento sobre o ensino que reconheça e questione sua natureza socialmente construída e o modo pelo qual se relaciona com a ordem social, bem como analisar as possibilidades transformadoras implícitas no contexto social das aulas e do ensino.

Giroux (1991, apud CONTRERAS 2002) desenvolveu ideias importantes sobre os professores como intelectuais, tendo como principal referência Gramsci ao tratar sobre o papel dos intelectuais na sociedade, que deveriam ser autoridades emancipadoras e promotoras da igualdade, da liberdade e da democracia.

Neste sentido, segundo Giroux (1991 apud CONTRERAS, 2002, p.159) os professores são compreendidos como “[...] ‘intelectuais transformadores’, já que não se trata só de um compromisso com a transmissão de um saber crítico, mas com a própria transformação social, por meio da capacitação para pensar e agir criticamente”.

Assim, para que se constituam como intelectuais transformadores é preciso que os docentes possuam “[...] claros os referenciais políticos e morais sob os quais constituem sua autoridade no ensino” (GIROUX, 1991, apud CONTRERAS, 2002, p.159).

Assim, de acordo com Contreras (2002, p.161)

A definição do professor como intelectual transformador, de raízes gramscianas, permite a Giroux expressar sua tarefa em termos do compromisso com um conteúdo muito bem definido: elaborar tanto a crítica das condições de trabalho quanto uma linguagem de possibilidades que se abram à construção de uma sociedade mais democrática e mais justa, educando seus alunos como cidadãos críticos e ativos, compromissados com a construção de uma vida individual e pública digna de ser vivida, guiados pelos princípios de solidariedade e de esperança.

Neste sentido, Giroux supera as proposições daqueles que defendem os professores como profissionais reflexivos, já que, no caso deste autor não há indefinição no tange ao conteúdo da reflexão a ser realizada pelos professores.

Porém, Contreras (2002, p.161) também aponta limitações na forma como Giroux desenvolve o seu pensamento, já que

O caráter programático da obra de Giroux mostra qual deveria ser a situação dos professores enquanto intelectuais, mas não como os professores que estão presos aos limites de suas salas de aula poderiam chegar a construir semelhante posição crítica em relação à sua profissão.

Por isso a crítica de Contreras (2002, p.161-162) a Giroux se estende ao fato de que “Tal como fica claro no pensamento de Giroux, tem-se a sensação de que a única fórmula pela qual os professores chegariam a assumir um compromisso intelectual crítico e transformador é por meio da leitura de sua obra.”

Com isso, o impasse a que se chega e que é apresentado por Contreras (2002, p.162) é o seguinte: “Giroux representa o conteúdo de uma nova prática profissional para os professores, mas não expressa as possíveis articulações com as experiências concretas dos docentes”.

O enfoque da reflexão crítica é apontado então como uma forma de superar esta lacuna (CONTRERAS, 2002).

Outros autores, tal como Pimenta (2006) e também Ghedin (2006) defendem que os professores precisam ser formados para tornar-se intelectuais críticos e reflexivos como veremos adiante.

Assim, segundo Contreras (2002, p.162)

[...] a reflexão crítica não se refere apenas ao tipo de meditação que possa ser feita pelos docentes sobre suas práticas e as incertezas que estas lhes provoquem, mas supõe também ‘uma forma de crítica’ (KEMMIS, 1987:75) que lhes permitiria analisar e questionar as estruturas institucionais em que trabalham.

Ainda segundo o autor, ao definir a reflexão crítica, esta ação

[...] não se pode ser concebida como um processo de pensamento sem orientação. Pelo contrário, ela tem um propósito muito claro de ‘definir-se’ diante dos problemas e atuar conseqüentemente, considerando-os como situações que estão além de nossas próprias intenções e atuações pessoais, para incluir sua análise como problemas que tem uma origem social e histórica (CONTRERAS, 2002, p.163).

Diante disso, Contreras (2002, p.177) aponta que nos encontramos diante do seguinte impasse

A insuficiência daquelas concepções sobre os professores como profissionais reflexivos, a falta de um conteúdo concreto que refletisse um programa para a prática de deliberação que fosse expressão de um compromisso social emancipador, nos fez dirigir o olhar para os modelos que entendem os professores como intelectuais críticos com intenção transformadora. Porém, agora corremos o risco de que este modelo, embora represente claramente um conteúdo, uma orientação, acabe, contudo, expressando imagens que não consigam tradução prática ou impondo uma visão de mundo baseada em sua suposta universalidade.

Por isso, Contreras (2002, p.185) defende que

A figura do intelectual crítico é portanto a de um profissional que participa ativamente do esforço para descobrir o oculto, para desentranhar a origem histórica e social do que se apresenta como 'natural', para conseguir captar e mostrar os processos pelos quais a prática do ensino fica presa a pretensões, relações e experiências de duvidoso valor educativo.

Ainda de acordo com este autor

[...] o intelectual crítico está preocupado com a captação e potencialização dos aspectos de sua prática profissional, que conservam uma possibilidade de ação educativamente valiosa, enquanto busca a transformação ou a recondução daqueles aspectos que não a possuem, sejam eles pessoais, organizacionais ou sociais (CONTRERAS, 2002, p.185).

Assim, realizando a junção da perspectiva reflexiva com a de intelectuais críticos, e procurando superar os limites que estas perspectivas apresentam ao serem consideradas separadamente Pimenta (2006, p.47) propõe a denominação dos professores de intelectuais críticos e reflexivos. De acordo com a autora

[...] a análise das contradições presentes na apropriação histórica e concreta desse conceito, evidenciadas na pesquisa teórica e empírica empreendida, subsidia a proposta de superar-se a identidade necessária dos professores de reflexivos para a de intelectuais críticos e reflexivos.

É neste sentido que a formação docente na perspectiva reflexiva, complementada pela concepção de professores como intelectuais críticos nos parece ser a mais adequada para preparar profissionais da educação que entendam a importância da escola pública de nossos dias, principalmente para as classes populares. Além disso, por meio desta perspectiva que podemos defender esta instituição como um importante espaço de formação de professores e de reflexão sobre seus saberes e conhecimentos.

3.1 O conceito de formação contínua em serviço: uma definição necessária

Assim, se defendemos a formação de professores que prepare estes profissionais para serem intelectuais críticos e reflexivos (ZEICHNER, 1993; CONTRERAS, 2002; GHEDIN, 2006; PIMENTA, 2006), trabalhando na escola pública e contribuindo para a construção de sua qualidade, é necessário definirmos o que compreendemos como sendo a formação contínua em serviço necessária a estes profissionais, já que as HTPC como espaços-tempo para esta modalidade de formação são o foco de nosso estudo.

São diversos os termos utilizados ao longo do tempo para definir a formação contínua de professores, e, de acordo com Alvarado Prada, Freitas e Freitas (2010, p.374-375)

não se trata de denominações neutras, mas sim, formas de compreender e realizar esta modalidade de formação de professores, que obedece a determinadas ideologias.

De acordo com os autores

Denominações do tipo capacitação, treinamento, reciclagem e aperfeiçoamento, entre outras, correspondem a uma ideologia e uma concepção tecnicista da educação que apresentam preocupação com a eficácia e a eficiência na educação tal como acontece na indústria, no comércio e no mercado de capitais cujo foco principal é apenas o lucro.

Ainda sobre as diferentes denominações utilizadas para a formação de professores, de acordo com Santos (2005, p.15),

Atualmente, parece que os termos reciclagem, treinamento e capacitação, muito empregados nos anos 70, 80 e na primeira metade dos 90, têm dado lugar a novos termos, como formação contínua e ainda formação em serviço. O que é mais interessante neste contexto é o fato de que os novos termos são empregados, atualmente, para adjetivar as mesmas práticas de antes: cursos e mais cursos, promovidos ora pelas agências formadoras e ora pelas agências empregadoras, em sua maioria fora do horário de trabalho dos professores, aos sábados, durante a noite, depois de uma exaustiva jornada, ou ainda nos períodos de férias.

Assim, Santos (2005) nos ajuda a compreender o fato de que, a mudança de denominação e de entendimento de como precisa ser realizada a formação contínua certamente é um avanço. Deixar de utilizar estas denominações que claramente trazem concepções muito negativas sobre os professores, que precisariam ser “reciclados”, por exemplo, é um passo importante no que se refere a esta modalidade de formação.

Assim, encontramos-nos em outro patamar atualmente, em que a mudança de concepção presente nas novas denominações utilizadas se reverta verdadeiramente em mudanças na forma de realizar esta formação com os professores, pois Santos (2005, p.15) denuncia que

[...] nesses 30 anos, tem-se assistido a uma simples re-nomeação de tais práticas, que hoje recebem, genericamente, o nome de “formação em serviço”, quando se destinam a professores que estão em exercício, sendo eles tanto programas de formação inicial quanto programas de formação contínua.

Neste sentido, de acordo com Santos (2005, p.16) é preciso superar a discussão sobre qual denominação se utilizar para esta modalidade de formação de professores, e adentrar mais profundamente no entendimento destas práticas de formação, para que estas sejam colocadas em prática como parte de uma política articulada e consistente de formação e desenvolvimento profissional de professores.

No que se refere à influência de aspectos legais na maneira como a formação contínua de professores vem sendo realizada, Santos (2005) aponta alguns limites presentes no aparato legal a este respeito.

Com a Constituição Federal de 1988 e também com os novos planos de cargos e carreiras dos professores formulados em diversas localidades, Santos (2005, p.16) afirma que os efeitos não foram tão proveitosos quanto se poderia esperar, já que “[...] inaugurou-se uma espécie de ‘corrida’ por certificados nos mais variados sistemas de ensino, defendida e mascarada como estímulo à busca por qualificação profissional e consequente melhoria da educação básica brasileira”.

De forma semelhante, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9394/96) também apresenta limites no que se refere à formação contínua, pois esta [...] encontra-se, apenas turvamente, garantida no Inciso IV do artigo 76 [...].

A letra da Lei apresenta o seguinte:

Art. 76 – Os sistemas de ensino promovem a valorização da educação, assegurando-lhes, nos termos dos estatutos e dos planos de carreira: (...) IV – formação contínua visando ao aprofundamento e atualização de sua competência técnica.

Em relação à LDB, que é a principal legislação educacional de nosso país, Santos (2005) faz uma crítica contundente, que também reconhecemos como sendo necessária, até mesmo para se pensar em formas de superar, em termos legais, fragilidades e problemas em relação à como a formação contínua tem sido colocada em prática no cenário da educação brasileira.

Neste sentido, para o autor

Além do problema de centralizar a temática da formação contínua na dimensão do saber-fazer, para não dizer que trata-se de um reducionismo técnico, a LDB delega a cada sistema de ensino, tanto a definição do que seria a formação contínua, quanto a garantia e as formas de acesso a essa etapa do desenvolvimento profissional dos professores (SANTOS, 2005, p.55).

Ainda que atualmente o conceito de formação contínua apresente uma evolução em termos dos significados empregados para descrevê-lo, claramente percebidas com a superação de nomenclaturas tais como treinamento e reciclagem, de acordo com Santos (2005) ainda é necessário um esforço teórico no sentido de definir com clareza o que vem a ser a formação contínua, em específico aquela realizada “em serviço”, na qual se encaixa o objeto de estudo de nossa pesquisa, a saber, as HTPC.

De acordo com Santos (2005), para além de compreender a formação contínua de professores como uma modalidade específica de formação é preciso também proceder a uma conceituação do que se entende por “formação contínua em serviço”, que de acordo com o autor é uma modalidade específica de formação, que tem como diferencial básico ocorrer dentro da jornada de trabalho dos professores e para a qual ainda ao havia sido cunhado um conceito específico.

No caso de nossa pesquisa, que trata de um espaço-tempo de formação que acontece dentro da jornada de trabalho dos professores, tal conceituação é indispensável para que possamos analisar com maior clareza este objeto.

Além disso, dentro das análises que contribuem para compreendermos as questões que envolvem a formação contínua de professores, e também sua formação em serviço, está o fato de que ainda é muito forte não apenas no campo das ideias, mas também concretamente, que “Os professores brasileiros, em sua grande maioria, têm jornadas de trabalho tomadas pelo ‘dar aula’ e está colocada em questão a qualidade de sua formação, tanto inicial quanto a contínua” (SANTOS, 2005, p.18).

Ainda que a formação inicial de professores, com suas características particulares, não seja foco de nosso estudo, é preciso concordar e reiterar a afirmativa de Santos (2005) sobre o fato de que, esta formação inicial não vem sendo capaz de formar professores para enfrentar os desafios da escola pública brasileira, tal como também destacam Ghedin, Leite e Almeida (2008).

Esta peculiaridade que faz parte do ideário sobre a formação de professores em nosso país e também de sua realidade tomada por excessivas horas de trabalho, duplicadas para que haja aumento salarial, a saber, que seu trabalho se resume a “dar aula” é um obstáculo encontrado no estudo de Santos (2005) também faz parte da realidade de nosso estudo.

Este pode ser um dos obstáculos para que a escola seja compreendida e efetivamente transformada em um local onde se dá aula, mas também onde os professores se formam, no processo de ensinar e aprender inerentes de seres humanos incompletos que somos e também de profissionais que lidam com fenômenos em constante transformação sendo eles o conhecimentos e as interações humanas (TARDIF; LESSARD, 2007).

Um passo importante para se construir um entendimento do que vem a ser a formação contínua em serviço, é esclarecer o conceito mesmo de formação, que faz parte da cultura humana, ainda que apresente variações dependendo do tempo histórico e do espaço em que se realiza.

Recuperando o sentido da palavra formação (SANTOS, 2005, p.31, grifos do autor) afirma que

Avançando além da etimologia, mas recuperando-a conceitualmente, sabe-se que o termo formação, na língua portuguesa, emerge do latim *formatio*, que relaciona-se diretamente ao termo *formo*, que significa ação de imprimir uma forma, constituir, fazer, produzir e criar.

Porém, o próprio autor chama a atenção para o fato de que, formar não se reduz simplesmente ao ato de dar forma, constituindo-se em um processo complexo, pois compreende-se que “O ato da formação parece ir muito além da fôrma, do molde, o que leva necessariamente à interação tanto entre quem forma quanto com quem é objeto/sujeito da formação, formando-se mutuamente”.

Neste sentido, de acordo com Garcia (1999 apud SANTOS, 2005, p.35)

[...] a formação pode ser entendida em três grandes direções, na primeira, assumida a sua função social de socialização do saber (saber, saber fazer e saber ser), elaborado historicamente. Na segunda, podendo ser compreendida como um processo de desenvolvimento/estruturação da pessoa, possibilitando desde uma maturação interna até a viabilização de novas aprendizagens. E ainda, na terceira direção, que parece muito mais interessante, pois aborda a cultura formativa que, ao se organizar em uma perspectiva sistêmica implica a existência de instituições formativas.

Tendo isso em vista, segundo Debesse (1982 apud SANTOS, 2005) é possível destacar três tipos de formação, sendo elas: a auto-formação, a hetero-formação e a interformação.

Cada um destes tipos de formação possui características específicas, já que, basicamente, a auto-formação é aquele em que o indivíduo gerencia sua própria formação, tendo domínio sobre seus objetivos e metodologias; a hetero-formação, caracteriza-se como aquela modalidade de formação que é exterior ao sujeito, sendo organizada por outros e, por fim, a respeito da interformação, trata-se envolve a interação entre aqueles que estão no processo de formação e os que possuem uma formação mínima (SANTOS, 2005).

A partir destas classificações é possível perceber que a formação é algo bastante variado, de acordo com as necessidades deste processo, das características de interações entre os sujeitos que se formam (SANTOS, 2005).

No movimento de conceituação do que vem a ser a formação contínua em serviço, é necessário compreender o que é a formação permanente, conceito que está incluso no processo mais amplo denominado formação contínua. Neste sentido

[...] o que se convencionou chamar de “educação permanente” fundamenta-se numa interpretação da educação “como um processo que deve prolongar-se durante a vida adulta”. Como é uma interpretação, não nos devemos

surpreender por ter esta nova noção interessado inicialmente aos teóricos da educação, que pretendiam assim resumir num conceito sintético os diferentes fatos culturais, observados em todas as sociedades onde o processo de desenvolvimento se tornou irreversível ou cumulativo (FURTER, 1974, apud SANTOS, 2005, p.37).

Ainda de acordo com Furter (1974 apud SANTOS, 2005) a ideia de educação permanente tem a ver com o fato de que o homem nunca deixa de amadurecer, a saber nunca pode ser considerado completamente formado.

Freire (2002) ao tratar sobre a formação permanente de professores, também justifica a sua importância a partir da ideia de que somos seres inclusos e, portanto, necessitamos sempre continuar nos formando. No caso de pensarmos em profissionais como os professores, tal constatação é ainda mais evidente e precisa fazer parte da própria constituição destes enquanto profissionais.

A consciência do mundo e a consciência de si como ser inacabado necessariamente inscrevem o ser consciente de sua inconclusão num permanente movimento de busca. Na verdade, seria uma contradição se, inacabado e consciente do inacabamento, o ser humano não se inserisse em tal movimento. É neste sentido que, para mulheres e homens, estar no mundo necessariamente significa estar com o mundo e com os outros. Estar no mundo sem fazer história, sem por ela ser feito, sem fazer cultura, sem “tratar” sua própria presença no mundo, sem sonhar, sem cantar, sem musicar, sem pintar, sem cuidar da terra, das águas, sem usar as mãos, sem esculpir, sem filosofar, sem pontos de vista sobre o mundo, sem fazer ciência, ou teologia, sem assombro em face do mistério, sem aprender, sem ensinar, sem ideias de formação, sem politizar não é possível (FREIRE, 2002, p.24)

É partindo da consciência de sua inconclusão que o ser humano se envolve num movimento permanente de busca por aprendizagem e desenvolvimento. Tal ideia de inacabamento precisa fazer parte dos processos de formação permanente, pois isto traz aos docentes o sentido e a compreensão de que, enquanto seres inacabados, enquanto profissionais inacabados, sua profissão envolve a constante busca por formação.

Freire (2002, p.18) também apresenta um aspecto essencial de um ponto essencial no que diz respeito à formação permanente dos professores realizada no interior das escolas Freire (2002, p.18) ao afirmar que

[...] na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática. O seu “distanciamento” epistemológico da prática enquanto objeto de sua análise, deve dela “aproximá-lo” ao máximo. Quanto melhor faça esta operação tanto mais inteligência ganha da prática

em análise e maior comunicabilidade exerce em torno da superação da ingenuidade pela rigorosidade. Por outro lado, quanto mais me assumo como estou sendo e percebo as razões de ser de porque estou sendo assim, mais me torno capaz de mudar, de promover-me, no caso, do estado de curiosidade ingênua para o de curiosidade epistemológica. Não é possível a assunção que o sujeito faz de si numa certa forma de estar sendo sem a disponibilidade para mudar. Para mudar e de cujo processo se faz necessariamente sujeito também.

A reflexão crítica sobre a prática precisa ser a principal atividade da formação permanente de professores na escola. Trata-se, pois, de uma atividade indispensável no espaço-tempo das HTPC, demonstrando que o sentido desta formação possibilita a discussão sobre as questões que permeiam a prática docente e que estão profundamente ligadas com a realidade de cada instituição.

A organização da formação em fases, com características próprias, demonstra que se trata de “[...] um processo muito peculiar quando se pensa a formação dos professores” (SANTOS, 2005, p.43).

Assim, Santos (2005) procede à primeira sistematização do conceito de formação contínua em serviço, a saber, que a formação de professores se divide basicamente em: **formação inicial**, com as fases de pré-treino e formação inicial, e **formação contínua**, que envolve a iniciação profissional e a formação permanente.

Apesar de reconhecer a existência destas fases, de acordo com Santos (2005, p.43-44), não podemos falar em momentos fixos de formação, mas sim em um processo que envolve avanços e retrocessos de acordo com as características e atitudes dos sujeitos que se envolvem na formação, seja ela inicial ou contínua. Portanto,

[...] não há como garantir mecanicamente o avanço de uma fase para outra, a exemplo são todos os estudantes que não vieram a ingressar na fase de formação inicial posto que não optaram pela docência, ou ainda, os professores que se comportam como professores iniciantes, mesmo no fim de suas carreiras, por não terem adentrado à fase da formação permanente, que implicaria em uma outra relação com a profissão docente, se considerarmos o desenvolvimento profissional também como um processo.

Tendo em vista a especificidade de formação de professores a partir de Garcia (1999 apud SANTOS, 2005, p.44) que a considera como a

[...] área de conhecimentos, investigação e de propostas teóricas e práticas que, no âmbito da Didática de da Organização Escolar, estuda os processos através dos quais os professores – em formação ou em exercício – se implicam individualmente ou em equipa, em experiências da aprendizagem através das quais adquirem ou melhoram seus conhecimentos, competências e disposições, e que lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola, com o objectivo de

melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem (GARCIA, 1999, p.26).

Em seguida, e tendo esta definição como base, o autor afirma que “[...] por ‘formação de professores’ pode-se compreender um **processo contínuo de aprendizagens** que toma como mote as diversas temáticas da profissão docente que, didaticamente, podem ser organizadas em três grandes dimensões: saber, saber-fazer e saber-ser” (SANTOS, 2005, p.44, grifos do autor).

Fazendo parte deste processo contínuo mais amplo, a formação de professores pode ser classificada em duas grandes categorias, a saber, a Formação Inicial e a Formação Contínua (SANTOS, 2005).

Especificamente em relação à formação contínua, trata-se de um processo que possui duas características principais “[...] uma de mudança para novos saberes diretamente relacionados com a prática profissional; outra de atividades conducentes a uma nova compreensão do fazer didático e do contexto educativo” (PACHECO, 1995, apud SANTOS, 2005, p.45).

Além de ser um processo que pode ser dividido em fases, cada uma delas com características peculiares, a formação de professores também possui diferentes paradigmas. No que tange à construção do conceito de formação contínua em serviço, cabe destacar aquele denominado “paradigma de resolução de problemas”, pois aborda

[...] a atividade docente como um conjunto de novas situações e, por extensão, sujeita à ocorrência de fatos inusitados e não repetitivos que, possivelmente, não foram abarcados na formação inicial dos professores; concordando aqui com a propositura de uma trilogia da formação contínua que produza a vida, a profissão e a escola (NÓVOA, 2002 apud SANTOS, 2005, p.46).

Retomando a discussão sobre o fato de que o exercício profissional dos professores da educação básica ainda encontra-se muito centrado no aspecto do ensino, do “dar aulas” (SANTOS, 2005), deixando para segundo plano, o aprender, que apesar de estar presente no ato de ensinar, também necessita de tempos e espaços apropriados e condições de trabalho para que se realize e contribua para o desenvolvimento profissional docente.

Os Referenciais para a Formação dos Professores (BRASIL, 2002), ao tratar da formação contínua, consideram a importância do espaço escolar para a realização desse processo formativo que precisa ser possibilitado pela instituição e assumido pelos professores

O desenvolvimento profissional permanente requer um processo constante e contínuo de reflexão, discussão, confrontação, e experimentação coletiva, para o qual é necessário não só que as instituições contratantes assumam a

responsabilidade de propiciar as condições institucionais e materiais, mas que o professor tome para si a responsabilidade por sua formação. Só essa co-responsabilidade permitirá a superação da relação de tutela que mantém a formação em serviço do professor a mercê de circunstâncias político-institucionais as mais diversas. Para isso, é preciso assegurar condições institucionais para que os professores possam estudar em equipe, compartilhar e discutir sua prática com os colegas, apresentar seu trabalho publicamente, reunir-se com pais de alunos e demais membros da comunidade, desenvolver parcerias com outras instituições, participar do projeto educativo da escola, definindo, coletivamente, metas, prioridades, projetos curriculares, processos de avaliação, normas de convivência, temáticas de formação continuada, e prioridades para a utilização dos recursos disponíveis (BRASIL, 2002, p. 66).

Os Referenciais deixam claro que o professor precisa se conscientizar de que é responsável por sua própria formação, mas também necessita de condições institucionais para que isso aconteça.

Alvarado Prada et al. (2001) nos chamam a atenção para o fato de que um dos problemas presentes no processo de formação contínua é que estes costumam ser considerado como externos ao trabalho do professor e que pouco respeita e considera os seus saberes e a sua experiência profissional. Assim, esta formação

É concebida como um processo acadêmico externo ao trabalho docente, e, por conseguinte, é desligada das necessidades destes e até de suas experiências e práticas profissionais. Enquanto é cobrado dos professores a formação para a democracia, a participação e a não exclusão por preconceitos, é desvalorizada a experiência destes, e fazendo uso do poder do conhecimento são impostos conteúdos e metodologias exógenos ao contexto escolar de seu cotidiano profissional (ALVARADO PRADA et al., 2001, p.78).

Com base nessa reflexão, podemos dizer que cabe à formação contínua preocupar-se com o desenvolvimento profissional dos professores, respeitando suas experiências, seus saberes, garantindo sua participação em todas as etapas do processo de formação, tendo sempre como base o contexto real em que o professor realiza o seu trabalho, a saber, a escola pública atual.

Outra crítica aos sistemas de ensino que oferecem atividades de formação contínua aos professores reside em que estes

[...] sustentam apenas o rótulo, já que são programas para professores que se encontram em exercício, muitas vezes reproduzindo a organização da formação inicial no que se refere à verticalidade entre formadores e professores (SANTOS, 2005, p.47).

A partir dos pressupostos que defendemos, de que os docentes precisam ser considerados e valorizados como profissionais capazes de produzir conhecimento, concordamos com as críticas apresentadas em relação à forma como muitas vezes é encaminhada a formação contínua de professores, deixando de lado uma de suas especificidades, a saber, que se volta para profissionais que já passaram por um primeiro momento de formação e que se encontram em pleno exercício de seu trabalho nas salas de aula e nas escolas.

Neste sentido, não se pode pensar em tal formação sendo concebida externamente à participação dos professores, a partir da imposição de pacotes prontos. Além de prejudicar o próprio desenvolvimento da profissionalidade dos professores, a formação contínua formulada sem considerar a sua participação pouco contribui para as transformações na escola, na medida em que, em última instância, são estes profissionais que decidem ou não colocá-las em prática no cotidiano complexo das salas de aula e das escolas, cujo contato imediato e diário faz parte de seu trabalho, ainda que dependa de um contexto mais amplo. (ALMEIDA, 1999).

Ao tratar sobre a formação de alunos numa perspectiva bancária, Freire (1975), entre outras coisas, destaca a importância de superar a ideia de que os alunos são meros receptores de um conhecimento que se deposita neles, transmitido pelo professor. Assim, como este é um saber necessário aos professores, a saber, que o conhecimento não pode ser transmitido, esta relação precisa ser superada também na formação permanente de educadores.

Freire (1997) defende a importância dos professores não serem meros seguidoras dos pacotes prontos de formação permanente que são produzidos por aqueles que o autor denomina de “sabichões” em educação, numa prova de autoritarismo e de desrespeito aos seus saberes e à sua capacidade de criá-los. Esta postura é um instrumento político dos professores na luta por seus interesses e direitos. Para o autor

É preciso gritar alto que, ao lado de sua atuação no sindicato, a formação científica das professoras iluminada por sua clareza política, sua capacidade, seu gosto de saber mais, sua curiosidade sempre desperta são dos melhores instrumentos políticos na defesa de seus interesses e de seus direitos. Entre eles, por exemplo, o de recusar o papel de puras seguidoras dóceis dos *pacotes* que *sabichões* e *sabichonas* produzem em seus gabinetes numa demonstração inequívoca, primeiro de seu autoritarismo; segundo, como alongamento do autoritarismo, de sua absoluta descrença na possibilidade que têm as professoras de saber e de criar (FREIRE, 1997, p.12).

Segundo o autor, uma das contradições inaceitáveis presentes na formulação dos “pacotes” de formação de professores, rígidos e que não contam com a sua participação, é o fato de que, desconsiderando estas características limitadoras da autonomia, estes pacotes são apontados como uma maneira de “[...] possibilitar uma prática docente que forje mentes críticas, audazes e criadoras” (FREIRE, 1997, p12).

O principal questionamento que surge a partir desta situação é como esperar que os professores formem alunos críticos, criadores de conhecimentos quando eles mesmos são domesticados pelos pacotes prontos que lhes são impostos.

Além destas questões, que se referem às condições necessárias para que se realize a formação contínua de professores, a ênfase que damos neste trabalho à formação contínua de professores, não pode resultar em uma concepção dicotômica entre formação inicial e formação contínua, neste sentido “[...] a formação inicial sem a formação contínua, ou ainda essa última sem a primeira, não dão conta de responder às necessidades formativas dos professores” (SANTOS, 2005, p.48).

Assim, em relação ao que estamos definindo como formação contínua entendemos que esta formação está profundamente ligada à formação inicial, não sendo possível analisá-las separadamente. Neste sentido para que se possa falar realmente em uma formação contínua, é preciso pensar na mesma como uma forma de oferecer “continuidade” para as aprendizagens docentes presentes na formação inicial, possibilitando o seu desenvolvimento profissional.

A partir disso, a formação de professores como um todo, ainda que consideremos as características específicas que as diferenciam a formação inicial e a contínua

[...] deve ser perspectivada como um processo contínuo, que começa com a formação inicial e se vai desenvolvendo ao longo da carreira profissional. Nesse sentido não devemos conceber a formação como algo acabado ou formação inicial e formação contínua como dois pólos dicotômicos (ESTEVES, 1991; GARCIA, 1992; 1999; CANÁRIO, 1993 apud SILVA 2000, p.27).

Dentro da preocupação com a qualidade da formação contínua de professores, concordamos com Santos (2005) ao destacar a responsabilidade dos sistemas de ensino com esta modalidade de formação. No caso das HTPC, que são espaços-tempo de formação profundamente ligados aos sistemas de ensino, tal afirmação também possui grande validade.

Evidentemente, como parte da preocupação com a qualidade da formação contínua, é preciso também superar a concepção desta como uma simples mercadoria, voltada apenas para a progressão da carreira dos professores (SANTOS, 2005).

Em síntese, uma característica específica da formação contínua de professores, importante para se definir a formação contínua em serviço enquanto uma modalidade específica desta formação, considera que “O que está posto é que a formação contínua destina-se àqueles que já possuem a formação inicial ofertada pelas agências formadoras” (SANTOS, 2005, p.62).

Diante deste entendimento da especificidade da formação contínua diante das outras modalidades de formação, Santos (2005) destaca que há quatro modalidades de formação contínua, cujo diferencial entre si reside na posição de protagonistas ora das agências formadoras, ora dos professores que recebem a formação, além de uma modalidade específica denominada formação contínua em serviço. A posição de protagonistas ou não depende de serem os professores ou as agências os propositores da formação oferecida.

Assim de acordo com Santos (2005, p.63), a primeira modalidade de formação contínua engloba as “1- Práticas de formação contínua em que as agências formadoras são protagonistas: a) Programas de Pós-Graduação; a) Congressos; b) Jornadas; c) Encontros; d) Cursos de extensão universitária”.

Já a segunda modalidade de formação tem a ver com

2- Práticas de formação contínua em que tanto as agências formadoras quanto as agências empregadoras são protagonistas: a) Programas de formação inicial para professores em exercício; b) Programas de Pós-Graduação *Lato-sensu* feitos por ‘encomenda’; c) Programas de Parcerias/Convênios entre Sistemas de Ensino e as Universidades; (SANTOS, 2005, p.63).

A terceira modalidade de formação citada pelo autor reúne

3- Práticas de formação contínua em que as agências empregadoras são protagonistas: a) Programas de formação contínua em Serviço (Cursos, Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo, Grupos de Estudo); e) Congressos; f) Jornadas; g) Encontros; (SANTOS, 2005, p.63).

De acordo com o interesse e a proposição de nossa pesquisa, que trata sobre as HTPC, podemos compreender a partir da classificação apresentada por Santos (2005) que esta atividade faz parte da modalidade de formação contínua em serviço, que é proposta aos professores por suas agências empregadoras, que, no caso específico das HTPC são as escolas em que estes profissionais trabalham.

Por fim, a quarta modalidade de formação citada por Santos (2005) são as “4- Práticas de Formação Contínua em que os professores são protagonistas: a) Práticas formativas autônomas, que vão desde o hábito da leitura até a organização sistemática de registros analíticos da própria prática” (SANTOS 2005, p.64).

De acordo com Santos (2005), dentro desta conceituação dos diferentes tipos de formação contínua, é importante diferenciar, basicamente, aquelas modalidades de formação oferecidas pelas agências empregadoras dos professores daquelas que são formuladas por suas agências formadoras.

Assim o autor afirma que “[...] nem todas as práticas formativas emanadas das agências empregadoras são de formação contínua em serviço” (SANTOS, 2005, p.67).

De acordo com o autor, quando se trata dos professores, é preciso considerar que a sua formação envolve as dimensões do ensinar e do aprender, e que isto precisa ser levado em conta pelas agências que empregam estes profissionais (SANTOS, 2005).

Porém, o autor chama a atenção para o fato de que “[...] as condições de trabalho da maioria dos professores brasileiros exploram a dimensão do ensinar em detrimento da dimensão do continuar aprendendo” (SANTOS, 2005, p.67).

Além de algumas barreiras ainda presentes nas condições de trabalho dos professores para a realização de sua formação contínua em serviço, o amparo legal para que esta formação ocorra também é bastante recente, tal como nos mostra Santos (2005, p.68)

Ainda não completamos 10 anos de universalização do acesso ao Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo na rede de ensino paulista, isso sem considerar que inúmeros sistemas de ensino brasileiros não contemplam, na jornada de seus professores, nem mesmo uma única hora de trabalho destinada à continuidade de sua formação.

Assim, Santos (2005, p.69) conceitua a formação contínua em serviço como sendo [...] as práticas formativas que as agências empregadoras levariam a cabo com a necessária re-organização da estrutura do trabalho docente, contemplando tanto a dimensão do ensinar quanto a dimensão do aprender.

É importante destacar, tal como já tratamos nesta dissertação, que as dimensões de ensinar e aprender fazem parte de um entendimento mais amplo da função dos professores, que tomamos por base a partir de Freire (2005).

Ainda de acordo com esta definição

Um programa de formação contínua, para ser considerado como de formação contínua em serviço, precisa estar contemplado dentro da jornada de trabalho do professor, evitando assim, a responsabilização unicamente dos professores pela continuidade de sua formação (enquanto clientes), tomando

para si, enquanto agência responsável pela manutenção e desenvolvimento do ensino, o compromisso de possibilitar a formação contínua em serviço. (SANTOS, 2005, p.69).

Porém, mesmo diante do reconhecimento da responsabilidades das agencias que empregam os professores por sua formação contínua em serviço, o autor alerta que

[...] o acesso à formação contínua é um direito dos professores brasileiros que estão em exercício, mas, diante da trajetória histórica e incipiente consolidação de um sistema nacional de educação, não constitui efetivamente um dever para as agências que empregam os professores. (SANTOS, 2005, p.70).

Ainda assim, em termos legais, a constituição das Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo, ao menos no Estado de São Paulo e em outros Estados em que tal espaço-tempo de formação é garantido, representa um avanço na conquista dos professores por sua formação contínua em serviço.

Tal formação adquire uma importância primordial quando pensamos na melhora da qualidade da escola pública, neste sentido

[...] a não oferta da formação contínua em serviço resulta em um “dês-serviço” para a edificação de uma educação comprometida com as camadas populares, na medida em que individualiza e personifica a formação contínua como dever dos professores, sob o jargão do próprio gerenciamento da formação (SANTOS, 2005, p.71).

A defesa do direito dos professores à participação em processos de formação contínua em serviço que lhes permitam construir e refletir sobre seus saberes e conhecimentos passa pela importância de se ter clareza de qual o conceito desta formação está sendo assumido. Para esclarecer esta questão, Santos (2005) apresenta o seguinte Quadro:

Quadro 9 – Modalidades de formação contínua de professores conforme Santos (2005)

Teorias de formação →	TEORIA DE FORMAÇÃO FORMAL ↓	TEORIA DE FORMAÇÃO CATEGORIAL ↓	TEORIA DIALOGÍSTICA DE FORMAÇÃO ↓	TEORIA DE FORMAÇÃO TÉCNICA ↓
Modelos de formação ▼				
AUTO-FORMAÇÃO →	PÓS-GRADUAÇÃO LATO-SENSU / STRICTO-SENSU	PÓS-GRADUAÇÃO LATO-SENSU / STRICTO-SENSU	PRÁTICAS FORMATIVAS ALTERNATIVAS CALCADAS NA AUTONOMIA	EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA, CONGRESSOS, JORNADAS, ENCONTROS, ETC...
HETERO-FORMAÇÃO →	PROGRAMAS DE FORMAÇÃO INICIAL PARA PROFESSORES EM EXERCÍCIO	PROGRAMAS DE FORMAÇÃO EM SERVIÇO (CURSOS, ORIENTAÇÕES TÉCNICAS, HTPC, ETC...)	PROGRAMAS DE FORMAÇÃO EM SERVIÇO (GRUPOS DE ESTUDOS AUTONOMOS)	
INTER-FORMAÇÃO →	PROGRAMAS DE APROXIMAÇÃO ENTRE AS AGÊNCIAS FORMADORAS E AS AGÊNCIAS EMPREGADORAS QUE PRIVILEGIEM A REFLEXÃO SOBRE A PRÁTICA ESCOLAR. ⁴⁵			
	Paradigma da Deficiência	Paradigma do Crescimento	Paradigma da Mudança	Paradigma da Solução de Problemas

Fonte: Santos (2005)

A partir dos dados apresentados no Quadro 9, e das diversas modalidades de formação contínua presentes, o autor afirma que

Parece que as modalidades destacadas no quadro em fonte azul poderiam ser modalidades de formação contínua em serviço por: 1º) estarem na confluência do protagonismo entre as agências formadoras e as agências empregadoras; 2º) possivelmente implicarem na reestruturação das condições de trabalho dos professores; e 3º) implicarem na constituição de uma política educativa que, considerados os avanços conceituais acerca do que venha a ser a carreira docente, promova a formação contínua em estreita colaboração entre as agências que formam e as que empregam os professores (SANTOS, 2005, p.74).

A conceituação da formação contínua realizada pelo autor, não tem a intenção de colocar-se como única possível, ou de colocar fim às discussões sobre o assunto, porém, sua importância reside no fato de que

[...] elevar a formação contínua em serviço a uma modalidade específica, destinada aos professores que se encontram no exercício da profissão, contribuir-se-á para a discussão e possível articulação, em nosso país, de políticas de formação contínua que enfrentem os desafios colocados hoje ao magistério brasileiro (SANTOS, 2005, p.75).

Considerando que existem diversas modalidades de formação docente, e que a formação contínua, por sua vez, também se subdivide em diferentes tipos, a definição da formação contínua em serviço, enquanto uma modalidade com características específicas tem como consequência implicar “[...] na possibilidade de instituição de diversas práticas de formação contínua que venham a centrar-se nas escolas” (SANTOS, 2005, p.77).

Assim, a partir de Santos (2005) foi possível perceber que, em termos de Leis gerais que incidem sobre a formação contínua em nosso país, a LDB mostra-se frágil, deixando para os sistemas de ensino a responsabilidade sobre esta formação, sem que haja um conceito que embase a mesma.

Ainda assim, é preciso partir do que temos, para caminhar rumo às mudanças qualitativas que se espera da escola pública, considerando que a formação contínua é um aspecto essencial para isso.

Por isso a importância de aprofundar os conhecimentos sobre este espaço-tempo de formação que é, reconhecidamente, uma oportunidade para que os docentes façam parte de um processo de formação contínua em serviço.

A explicitação do conceito de formação contínua em serviço, tal como nos apresenta Santos (2005), nos ajuda a compreender o sentido da HTPC dentro deste processo, já que este espaço-tempo de formação é apontado dentro desta modalidade.

A partir contribuição de Santos (2005) compreendemos a importância da HTPC enquanto uma modalidade de formação contínua em serviço nas escolas públicas brasileiras. Por fim, a defesa da consolidação da formação contínua de professores dentro das escolas públicas, por meio das HTPC, tendo em conta as críticas aos processos de formação contínua externos à escola, que ao longo do tempo, pouco contribuíram para o desenvolvimento profissional docente não pode nos levar a posicionamentos extremos.

Sendo assim, concordamos com a reflexão de Fusari (2011, p.19, grifos do autor) sobre o fato de que

Se exageros houve nas propostas de formação contínua fora da escola, precisamos agora tomar o cuidado de não correr o risco contrário, pois, dependendo dos objetivos, o ideal é que a *formação contínua* ocorra num processo articulado *fora e dentro da escola*. Por um lado, a prática da formação contínua no cotidiano da escola apresenta muitos pontos positivos, mas por outro, a saída dos educadores para outros locais formadores também pode ser bastante enriquecedora.

Neste sentido, cabe-nos compreender mais detalhadamente como se dá a defesa do tempo para que os professores se dediquem a atividades extraclasse por meio por meio da Lei do Piso. Depois disso, destacamos o Histórico das Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo dentro do Estado de São Paulo, e, posteriormente na cidade de Presidente Prudente, onde se realiza a pesquisa.

CAPÍTULO 4 - OS ESPAÇOS-TEMPO DE FORMAÇÃO DOS PROFESSORES NA ESCOLA E AS HORAS DE TRABALHO PEDAGÓGICO COLETIVO (HTPC) DENTRO DESTES PANORAMA: QUAIS OS AVANÇOS? QUAIS OS DESAFIOS?

Tendo em vista a discussão realizada até o momento nesta dissertação, que situou nosso posicionamento político em defesa da escola pública democratizada e da importância da atuação dos professores para os avanços qualitativos desta escola, chegamos a este quarto capítulo teórico com o objetivo de apresentar um panorama sobre os espaços-tempo destinados à formação contínua em serviço de professores.

4.1 - Visão geral sobre a Lei do Piso Nacional do Magistério (Lei nº 11.738/2008): o piso salarial, a jornada de trabalho e as HTPC neste contexto

Chamamos a atenção para o fato de que os espaços-tempo das HTPC possuem diversas nomenclaturas em nosso país, apresentando variações até mesmo dentro de um mesmo Estado, como é o caso de São Paulo que analisaremos mais detalhadamente.

Sendo assim, em relação ao Brasil como todo, pela primeira vez em nossa recente história da educação pública, temos definições mais gerais sobre a carga horária de trabalho dos professores e também sobre as HTPC e seus objetivos.

Tal avanço foi possível a partir das discussões suscitadas pela promulgação da Lei do Piso, instituída em 2008.

No que se refere aos espaços-tempo destinados à formação contínua dos professores no Estado de São Paulo, traçamos um breve histórico, com base em Mendes (2008) que nos aponta as origens do que hoje se denomina de HTPC neste Estado.

Apesar de, a nível Estadual haver uma origem em comum das HTPC, o que se observa nos sistemas de ensino municipais do Estado de São Paulo, é uma grande heterogeneidade no que se refere a denominação adotada e aos objetivos esperados dos espaços-tempo de formação na escola que ora denominamos HTPC.

O levantamento empreendido para melhor compreender nosso objeto de estudo, a saber as HTPC, identificou boa parte das pesquisas localizadas no Estado de São Paulo. Nas diferentes cidades pesquisadas, foi possível identificar diferentes nomenclaturas e também diferentes objetivos para a formação contínua realizada na escola. Tal tendência é uma realidade no Estado de São Paulo, e carecemos de pesquisas que façam um levantamento mais detalhado, a nível estadual, da maneira como vem se constituindo a formação contínua

em serviço dos professores nas redes municipais do Estado de São Paulo. A mesma carência se observa em nível nacional.

Deixamos claro que nossa defesa pela formação contínua de professores, que tem a escola como um de seus espaços, sem desconsiderar outras possibilidades de formação externas à escola (FUSARI, 2011).

A formação contínua em serviço é aquela que segue o ritmo pulsante da escola, sua dinâmica. Traz como vantagem estar entranhada no coração da escola, e do outro lado desta moeda, esta formação contínua em serviço está exposta à todas as limitações causadas pelas condições de trabalho dos professores, que ainda precisam avançar muito para afastar os professores das consequências do mal-estar docente (ESTEVE, 1999) e aproximá-los, cada vez mais, do bem-estar docente (LAPO, 2008).

Postas estas ideias iniciais, analisamos primeiramente o documento mais atual que tem regido dois aspectos principais para o exercício do trabalho docente, sendo eles o **salário** e o **tempo** dedicado para suas atividades. Trata-se da Lei 11.738 de 16/07/2008.

Chamamos a atenção para o fato de que a LDB 9394/96, regulamenta os aspectos do salário e tempo destinado às atividades do professor. A Lei do Piso, por sua vez, traz como avanço a determinação de quanto os professores devem receber e de qual a porcentagem de horas que devem dedicar para cada tipo de atividade. Neste sentido, de acordo com o previsto no Artigo 67, V da LDB

Art. 67. 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: V - período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho [...].

De forma detalhada um estudo do MEC sobre a Lei do Piso, explica o que se compreende oficialmente sobre os termos estudo, planejamento e avaliação. Neste sentido temos mais um avanço de forma que a legislação oficial à respeito da educação, assume, dentre as atividades extraclasse do professor, a importância de que este profissional se dedique à formação contínua na modalidade em serviço, a saber, no interior das escolas

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 e efetividade do trabalho, o que comprometerá a qualidade da Educação, que é direito social e humano fundamental; PLANEJAMENTO: planejar adequadamente as aulas, o que é relevante para o ensino; AVALIAÇÃO: Correção de provas, redações, acompanhamento do processo ensino-aprendizagem, tais como entrevistas com o aluno. 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 (BRASIL, 2011, p.8-9).

De acordo com a letra da Lei 11.738/2008 esta “Regulamenta a alínea ‘e’ do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica”.

O documento também indica qual deve ser o valor mínimo do salário dos profissionais do magistério público da Educação Básica, que, no ano de 2008 era de novecentos e cinquenta reais, e que, com os devidos reajustes, está previsto para encontrar-se no valor de mil quatrocentos e cinquenta e dois reais no ano de 2013.

Elucidamos, por meio da Lei do Piso, o primeiro aspecto referente ao trabalho dos professores brasileiros, tendo em vista que por meio da determinação desta Lei, no ano de 2011 nenhum profissional do magistério que tenha a formação mínima para o exercício do cargo poderia ganhar menos do que R\$ 1.513, 58 em 2011, R\$ 1.856,72 em 2012 e assim sucessivamente, de acordo com as correções necessárias.

Mas, quanto à jornada de trabalho dos profissionais do magistério da Educação Básica, em especial os professores: qual a carga horária máxima determinada pela Lei do Piso? Quantas horas, no máximo, um professor pode trabalhar em contato direto com os alunos?

Mais uma vez a Lei 11.738/2008, traz esclarecimentos essenciais sobre este aspecto. Quanto à jornada máxima de trabalho de um profissional do magistério a referida Lei determina que

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 (Art. 2º § 1º).

Neste sentido, sabemos por meio da Lei que nenhum profissional do magistério brasileiro pode dedicar-se às suas atividades por mais de 40 horas por semana, cabendo a rede de ensino do qual faz parte zelar pelo cumprimento desta determinação legal.

Quanto ao nosso segundo questionamento, a saber, o número máximo de horas que os profissionais do magistério, particularmente os professores, podem trabalhar diretamente com os alunos a Lei do Piso salienta que “Na composição da jornada de trabalho, observar-se-á o limite máximo de **2/3 (dois terços) da carga horária para o desempenho das atividades de interação com os educandos.**” (Art. 2º § 4º, grifo nosso).

Apresentamos em destaque este trecho da Lei do Piso, não apenas porque nos traz à resposta à indagação sobre o máximo de tempo que os profissionais do magistério podem ficar em contato direto com os alunos, mas também por ser este o ponto mais polêmico e descumprido desta legislação educacional, tal como veremos adiante.

Em relação à nossa pesquisa, que tem como objeto as HTPC, e defende, a formação contínua de professores como um caminho para uma escola pública melhor para toda a população, tal destaque também possui relevância significativa, pois que simboliza, ao mesmo tempo, um grande avanço e um igualmente grande desafio: considerando a recente história da escola pública de nosso país, sobre a qual discutimos no Capítulo 1 desta dissertação, trata-se da primeira vez que os profissionais do magistério têm garantida em lei, com detalhamento, a sua jornada de trabalho.

Neste sentido, por conta de Lei do Piso, é possível lutar e defender que os professores não podem passar mais de 2/3 de sua jornada de trabalho (que deve ser de, no máximo quarenta horas semanais) no trabalho direto com os alunos. Reconhecidamente, tal trabalho, diante dos desafios da escola pública de nossos dias, é intenso, complexo, exigindo uma excelente preparação e formação.

Chegamos então, a um ponto crucial, já que, se a formação dos professores tem início nas Universidades, defendendo obviamente, desde este momento o contato com a realidade da escola por meio dos estágios obrigatórios, esta formação não termina aí, mas se estende ao que denominamos de formação contínua, e a uma modalidade específica dentro desta formação, a saber, a formação contínua em serviço, da qual as HTPC fazem parte, como vimos no Capítulo 3 desta dissertação.

Por conseguinte, a Lei do Piso vem garantir aos professores, além de um direito essencial referente ao mínimo de seus vencimentos, outro direito, que toca no aspecto principal de nosso estudo, sendo ele a formação contínua de professores.

A partir da Lei 11.738/2008, os professores brasileiros que trabalharem durante quarenta horas semanais, só poderão permanecer cerca de 26 horas em atividades com os alunos. Destas, cerca de 14 horas devem ser dedicadas a outras atividades.

Temos um avanço imenso trazido pela Lei do Piso, que pode fazer avançar, e muito, o aspecto da formação contínua de professores, seja na modalidade em serviço, seja por meio de outras atividades, externas à escola, ambas essenciais como afirma Fusari (2011).

Diante destes esclarecimentos, destes avanços históricos para a educação trazidos pela Lei do Piso, fazemos um novo questionamento: como esta Lei vem sendo colocada em prática?

A partir daqui, discutiremos todas as polêmicas, lutas e mobilizações resultantes da Lei do Piso Salarial, e os desafios para que ela se torne, em sua totalidade, uma prática das redes de ensino de nosso país e um direito garantido aos profissionais do magistério, dentre os quais destacamos os professores.

Para esta discussão nos apoiamos em um estudo realizado pelo Ministério da Educação em parceria com o Conselho Nacional de Educação e a Câmara de Educação Básica, que traça um panorama geral de como a Lei 11.738/2008 vem sendo colocada em prática pelos Estados da Federação.

Da mesma forma, e a partir de uma perspectiva crítica, interpretativa e em defesa da educação pública brasileira, destacando também a própria responsabilidade da União na implantação da Lei do Piso, trazemos algumas discussões presentes na revista *Em Questão* 7, intitulada “*A Lei do Piso Salarial no STF: debates sobre a valorização do magistério e o direito à educação*” elaborada na parceria entre a *Ação Educativa* e a *Campanha Nacional pelo Direito à Educação*.

Começamos então, pela introdução do Estudo do MEC sobre a situação em que se encontra a implantação da Lei do Piso Salarial dos profissionais do magistério. O princípio trazido por este estudo, que demonstra o posicionamento do governo federal sobre esta questão é de que a almejada qualidade da educação só pode ser alcançada se levar em conta as melhores condições de trabalho para os professores.

A valorização dos profissionais do magistério, sua formação contínua, são apontadas como base para a concretização das mudanças que se espera. Nas palavras da Presidenta da República, que representam o posicionamento oficial do governo brasileiro sobre o assunto “[...] *só existirá ensino de qualidade se o professor e a professora forem tratados como as verdadeiras autoridades da educação, com formação continuada, remuneração adequada e sólido compromisso com a educação das crianças e jovens.*” (BRASIL, 2011, p.2, grifos do autor).

O estudo do MEC destaca a centralidade das melhores condições de trabalho para os docentes como forma de garantir a qualidade do ensino. Tais condições de trabalho também são reconhecidas como alicerces sobre os quais a escola poderá constituir-se como local de formação docente, tal como defendemos nesta dissertação. De acordo com o documento

[...] devem ser garantidas estrutura física e condições ambientais satisfatórias nas escolas, equipamentos, materiais pedagógicos, organização dos tempos e espaços escolares e a correta composição de sua jornada de trabalho, sem sobrecarregá-lo com excessivo trabalho em sala de aula, diretamente com os

alunos. Isto resultará em profissionais mais motivados e mais preparados para ministrar aulas e participar de todo o processo educativo em sua unidade escolar e no sistema de ensino (BRASIL, 2011, p.2-3).

As consequências de melhores condições de trabalho para os professores também incidem, segundo o estudo, na preservação da saúde destes profissionais, evitando os efeitos nocivos que discutimos no primeiro capítulo desta dissertação ao tratar sobre o fenômeno do mal estar docente (ESTEVE, 1999).

A partir da defesa de melhores condições de trabalho para os professores como forma de melhorar a educação brasileira, a Lei 11.738/2008 é considerada como um avanço imprescindível para se alcançar as mudanças necessárias, corroborando o que afirmamos anteriormente.

A garantia de que os professores cumpram, no máximo, 40 horas semanais de trabalho e tenham 1/3 de sua carga horária destinada a atividades fora da sala de aula, visa tornar os professores mais preparados, de acordo com condições adequadas, para a execução do papel imprescindível que esperamos destes profissionais, de relevância política e social.

Porém, os entraves ainda são muitos para que a Lei do Piso Salarial seja colocada em prática em sua totalidade nas redes de ensino.

O estudo do MEC destaca vários destes obstáculos à implantação da Lei, porém, como veremos mais adiante, é preciso voltar-se para a própria responsabilidade do governo federal no processo de responsabilização para a total implantação da Lei, como veremos a seguir na discussão feita na revista *Em Questão* 7.

O primeiro obstáculo relatado pelo estudo do MEC ocorreu logo após a aprovação 11.738/2008. Trata-se da tentativa de provar a inconstitucionalidade da Lei, iniciada por alguns Estados brasileiros. De acordo com o estudo do MEC “[...] a lei foi contestada junto ao Supremo Tribunal Federal (STF) por meio de Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADIN) impetrada pelos governos estaduais de Mato Grosso do Sul, Rio Grande do Sul, Paraná, Ceará e Santa Catarina, ainda no ano de 2008”.

Mobilizações de organizações que lutam pela educação e pelos direitos dos professores levaram esta ADIN a ser derrubada, reafirmando a constitucionalidade da Lei do Piso Salarial do Magistério.

Esta decisão é considerada um marco histórico para a educação brasileira, não apenas pelo direito reafirmado, mas também pelas discussões políticas geradas em torno da educação e das condições de trabalho dos professores.

Desta forma, pelo menos em Lei, definitivamente os direitos conquistados pelos docentes brasileiros na Lei 11.739/2008 são garantidos.

Porém, este é apenas um dos passos para que esta legislação seja definitivamente colocada em prática em todo o território nacional, já que, o estudo do MEC mostra-nos ainda um quadro desanimador, afirmando que “[...] a lei já deveria ter sido aplicada por todos os entes federados, em todos os sistemas de ensino do país, mas não é o que ocorre” (BRASIL, 2011, p.3-4).

É apresentada uma tabela que destaca situação da implantação da Lei do Piso Salarial no final do ano de 2011:

Tabela 1 – Situação da implantação da Lei do Piso Salarial Nacional dos Professores Brasileiros

SITUAÇÃO DOS PROFESSORES NO PAÍS				
O que prevê a lei nacional do piso do magistério e o que é feito em cada Estado				
OK Estados que cumprem a regra - X Não cumprem a regra -? Não informado				
	PISO SALARIAL A lei estabelece piso de R\$ 1.187 (jornada de 40 horas semanais)	Valor do Piso (em \$)*	JORNADA EXTRA-CLASSE Professores devem ficar no mínimo 33% da jornada fora da sala de aula **	Fração da carga horária destinada a extraclasse (em %)
AC	OK	1.187	X	25
AL	OK	1.187	?	–
AM	OK	1.338	?	–
AP	OK	2.171	OK	40
BA	X	1.106	X	30
CE	OK	1.187	X	20
DF	OK	3.400	OK	33
ES	OK	1.540	X	20
GO	X	1.006	OK	41,7
MA	?	–	X	20
MG	X	616	X	25
MS	?	–	?	–

MT	OK	1.665	OK	33
PA	X	1.121	X	20
PB	OK	1.235	OK	33
PE	OK	1.188	X	30
PI	OK	1.187	X	30
PR	OK	1.224	X	20
RJ	OK	2.195	OK	33
RN	OK	1.187	X	16,7
RO	X	950	OK	35
RR	OK	2.239	X	20
RS	X	791	X	20
SC	OK	1.187	OK	45
SE	OK	1.187	OK	37,5
SP	OK	1.894	X	17
TO	OK	1.239	X	20 a 22

(Fonte: adaptado de Folha de São Paulo, 16/11/2011 apud BRASIL, 2011).

*Valor ajustado para jornada de 40 horas semanais.

** Tempo para preparar aulas, corrigir trabalhos etc.

É preciso destacar que nenhum dos aspectos principais da Lei do Piso, a saber, salário e jornada de trabalho, vem sendo cumpridos em nenhum dos Estados brasileiros, porém, o aspecto que vem sendo menos cumprido em nosso país é a jornada de trabalho, que não está sendo cumprida na maioria dos Estados brasileiros.

No tocante aos números, nos 26 Estados e no Federal, a saber, 27 unidades da Federação, temos um total de 6, cerca de 22,2%, que não estão cumprindo a Lei em relação ao salário e 2 que não forneceram a informação.

Já no que se refere à jornada de trabalho, tema que mais nos interessa neste estudo, os números mostram um quadro ainda mais pessimista, já que, das 27 unidades da federação temos 15, aproximadamente 55,5%, que não estão cumprindo devidamente a Lei, a saber, nos quais os professores têm mais horas em contato com os alunos e menos para dedicar-se a atividades extraclasse. Trata-se de mais da metade das unidades da federação em desacordo com a Lei. Há também três Estados que não forneceram a informação, o que pode aumentar ainda mais este percentual.

Para compreender melhor o contexto mais amplo em que a cidade que realizamos nossa pesquisa está inserida, a saber, Presidente Prudente – SP, também é preciso destacar que este é o segundo Estado em que os professores tem menos horas para realizar atividades extraclasse, com apenas 17% de sua jornada fora da sala de aula. Perde apenas para o Estado do Rio Grande do Norte no qual os professores tem 16, 7% de sua jornada para dedicar-se à atividades extraclasse.

Diante deste quadro de descumprimento da Lei do Piso Salarial, totalmente ou em parte, que o estudo do MEC aponta, as consequências foram greves e protestos por parte dos profissionais do magistério. No caso dos Estados de São Paulo, Mato Grosso do Sul e Pará, os profissionais também deram início à ações judiciais para ter seus direitos colocados em prática.

De acordo com o estudo do MEC, a Lei do Piso é extremamente clara, e apenas evidencia aspectos que precisam ser definidos em qualquer profissão, a saber

[...] quando se afirma que vai se pagar certa quantia por determinado trabalho, há que se explicitar qual é a quantia e qual é o trabalho. O trabalho é tanto a quantidade de horas que se trabalha como é também a descrição dessas mesmas horas, a saber, a descrição de como elas se dividem, dentro ou fora da sala de aula. Não há sentido e nem possibilidade lógica em se afirmar que será pago determinado valor a um profissional sem que se diga a que se refere este valor (BRASIL, 2011).

Porém, o estudo chama a atenção para o fato de que a formulação simples e objetiva da Lei do Piso Salarial não garantiu sua adesão imediata pelos Estados brasileiros, e nem mesmo tem garantido sua implementação cerca de três anos após a aprovação da mesma.

Quanto à natureza das ocupações e atividades que devem ser realizadas no tempo da carga horária de 1/3 em que os professores não estiverem com alunos, o estudo do MEC retoma a Lei geral da Educação, LDB 9394/96 indicando que

Consagrou-se a tese jurídica, portanto, que dá lastro aos dizeres da Lei do Piso, formando-se a proporcionalidade de um terço da jornada de trabalho para atividades extraclasse, que, por força de lei, deve cumprir a finalidade prevista no artigo 67, inciso V, da Lei Federal nº 9394/96 – LDB, a saber, deve ser destinada para estudos, planejamento e avaliação. (Brasil, 2011, p.7).

Ainda em defesa da afirmação de que a Lei do Piso é extremamente simples, e que não devem ser colocados empecilhos à sua implantação o estudo do MEC é taxativo

[...] para cumprimento do disposto no § 4º do artigo 2º da Lei Federal nº 11.738/08, não se pode fazer uma grande operação matemática para multiplicar as jornadas por minutos e depois distribuí-los por aulas, aumentando as aulas das jornadas de trabalho, mas apenas e tão somente

destacar das jornadas previstas nas leis dos entes federados, um terço de cada carga horária (BRASIL, 2011, p.7).

O estudo traz como conclusão a defesa de que a carga horária dos professores seja composta de forma adequada, seguindo as determinações da Lei do Piso, pois se trata de um aspecto que incide diretamente sobre a qualidade do trabalho dos professores. Consideramos um avanço que a questão mais especificamente econômica (salário) e aquele que envolve a qualidade do trabalho do professor (jornada de trabalho) sejam vistas de forma inseparável como condições de trabalho destes profissionais, que precisam ser respeitadas para que se alcance a almejada qualidade da educação.

Destacamos, de acordo com os objetivos de nossa dissertação, a importância da formação contínua dos professores em serviço, e sua influência na qualidade do trabalho docente. Assim o local privilegiado para a realização das atividades extraclasse dos professores deve ser, preferencialmente, a própria escola.

O estudo do MEC, ao defender que a porcentagem de horas de atividades extraclasse sejam respeitadas, está de acordo com estes pressupostos que defendemos

Ressalte-se o espaço das atividades extraclasse como momento de formação continuada do professor no próprio local de trabalho. Não é mais possível que os professores, como ocorre hoje na maior parte dos sistemas de ensino, tenham que ocupar seus finais de semana e feriados, pagando do próprio bolso, para participar de programas de formação de curtíssima duração, sem aprofundamento, que não se refletem em mais qualidade para seu trabalho, por conta da ausência de espaços em sua jornada de trabalho regula (BRASIL, 2011, p.9, grifo nosso).

Ainda no que diz respeito à defesa que fazemos das HTPC como espaço privilegiado para a formação em serviço dos professores, o estudo do MEC sobre a Lei do Piso também traz informações importantes, que explicitam qual a concepção oficial do governo federal sobre estes espaço-tempo formativos, e quais devem ser os seus objetivos, independentemente da nomenclatura que adotem nos diferentes sistemas de ensino brasileiros

O Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC), ou qualquer outra denominação que receba nos diferentes sistemas de ensino, 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 e, muito importante, deve ser dedicado também à formação continuada dos professores no próprio local de trabalho (BRASIL, 2011, p.9, grifo nosso).

Assim, além das atividades relativas à formação dos alunos, o estudo do MEC salienta a importância das HTPC como espaços-tempo de formação contínua dos professores em seu local de trabalho.

A maneira como esta formação contínua deve ser realizada e encaminhada também recebe atenção no documento. Com clareza, percebemos a importância da parceria entre Universidades Públicas e agências públicas de formação de professores para tornar as HTPC espaços em que estejam presentes a teoria e a prática, relação a partir da qual se avança em conhecimentos sobre a educação e na formação dos professores em serviço e que também pode trazer novos rumos para a formação inicial de professores a partir do maior contato com a realidade das escolas e dos professores, seus problemas, avanços e saberes.

Tal formação deve ser efetivada por meio de parcerias e convênios entre as redes estaduais, distrital e municipais de ensino e as universidades públicas e agências públicas de formação de professores. Estas parcerias e convênios são importantes não apenas porque trazem para dentro das escolas as teorias educacionais e as propostas didáticas elaboradas e trabalhadas no interior das universidades, mas, também, porque permitem aos professores das escolas públicas interferir para alterar a própria informação inicial dos docentes nas universidades, expondo e discutindo sua prática cotidiana. Isto possibilitaria avançarmos na indissociável relação entre teoria e prática pedagógica, hoje muito distanciada. Este tipo de trabalho influenciaria, certamente, na própria formação inicial dos professores e aproximaria a escola real da escola ideal, pela qual lutamos (BRASIL, 2011, p.9, grifo nosso).

A relação entre teoria e prática, entre Universidades Públicas e escolas de Educação Básica no âmbito da formação contínua que ocorre nas HTPC, também está de acordo com a perspectiva de formação de professores como intelectuais críticos e reflexivos que defendemos.

Após esta discussão em que apresentamos a atual situação da implantação da Lei do Piso em nosso país, utilizamo-nos da conclusão a que se chegou à CONAE, para mostrar que, apesar de ser considerado um avanço histórico para a educação brasileira, e que nem mesmo foi implantado em nosso país em sua totalidade, a Lei do Piso não é um ponto final na defesa de melhores condições de trabalho para os professores.

O próprio estudo do MEC confirma esta visão, reconhecendo o avanço, mas mostrando que a Lei 11.739/2008 é apenas mais um parágrafo na escrita desta história, que ainda tem muito a evoluir para melhorar a qualidade das condições de trabalho dos professores brasileiros, superando problemas históricos. As reflexões realizadas na revista Em Questão 7, também convertem para esta ideia.

Assim, tendo por base os avanços já alcançados na Lei do Piso, a conclusão da CONAE aponta para onde se quer continuar caminhando

A Conferência Nacional de Educação (CONAE), promovida pelo Ministério da Educação e realizada em 2010, reunindo delegações de todos os segmentos da educação, sendo precedida de um amplo e participativo processo de debates, encontros e conferências municipais, intermunicipais e estaduais, registrou no Documento Final a importância da lei 11.738/2008 para a qualidade da educação. Diz o texto: *“Agora, cada professor/a poderá destinar 1/3 de seu tempo e trabalho ao desenvolvimento das demais atividades docentes, tais como: reuniões pedagógicas na escola; atualização e aperfeiçoamento; atividades de planejamento e de avaliação; além da proposição e avaliação de trabalhos destinados aos/às estudantes.”* O Documento Final da CONAE, entretanto, vai além, ao afirmar que *“Tais medidas devem avançar na perspectiva de uma carga horária máxima de 30h semanais de trabalho, com, no mínimo, um terço de atividades extraclasse (...) atribuindo-se duas vezes o valor do piso salarial, para professores com dedicação exclusiva* (BRASIL, 2011, p.8, grifos do autor).

Assim, quanto aos salários o estudo do MEC cita a Resolução CEB/CNE/nº 2/2009 para afirmar que a meta pretendida é que os salários dos professores seja equiparado ao de outros profissionais que possuam formação análoga.

Ainda seguindo a ideia de que a Lei do Piso é um importante passo para a melhoria das condições de trabalho dos professores, mas que pode e deve continuar evoluindo, estudo do MEC também reconhece que

Evidentemente, o Piso Salarial Profissional Nacional não atinge este objetivo, mas estabelece um novo patamar a partir do qual se pode perseguir. Da mesma forma, a destinação de, no mínimo, 1/3 da jornada de trabalho para atividades extraclasse não esgota a questão, posto que diversas entidades representativas dos professores da Educação Básica, inclusive sua entidade nacional, a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação, têm apresentado reivindicações mais ousadas quanto à composição da jornada de trabalho. Entretanto, trata-se de um inegável avanço, que pode trazer de volta para as escolas públicas muitos profissionais que não suportavam as excessivas jornadas em salas de aula, com grande número de alunos. (BRASIL, 2011, p.10).

Os argumentos de Leão (2011, p.36) apontam para este mesmo sentido, ao afirmar que

A conquista do piso salarial profissional nacional do magistério público da educação básica, ainda que tímida financeiramente, reveste-se de grande valor histórico e conceitual para a categoria dos/as trabalhadores/as em educação, assim como para a tão perseguida “qualidade com equidade” na educação básica pública.

Assim diante da defesa feita pelo estudo do MEC sobre importância de que a Lei do Piso seja cumprida em nosso país, adentramos à discussão realizada por entidades e estudiosos que defendem a educação pública brasileira, procurando compreender os desafios e os caminhos a percorrer para a consolidação desta conquista.

4.2 - Entre debates, defesas e lutas: a situação legal da jornada de trabalho dos professores após a aprovação da constitucionalidade da Lei do Piso Nacional do Magistério (Lei nº 11.738/2008)

Nossa discussão inicial sobre a Lei do Piso, baseada tanto na letra da Lei, quanto no Estudo do MEC que demonstra a preocupação do governo federal de que esta determinação seja cumprida, mostra que não há dúvida quanto à legalidade da desta Lei e à urgência de que seja cumprida por todos os entes federados.

Quanto ao aspecto que mais nos interessa nesta legislação, a saber, a jornada de trabalho docente, constatamos que é o aspecto que vem sendo menos cumprido, sendo que mais da metade dos entes federados tem professores ficando mais tempo em contato com os alunos e menos dedicando-se a atividades externas à sala de aula. Dentre estes, o Estado de São Paulo é o segundo em que os professores tem menos tempo para atividades extraclasse, estando entre os que mais se distanciam do ideal determinado pela legislação.

Ainda em relação à como devem ser empregadas estas horas extraclasse, que representam uma importante abertura para a formação contínua de professores, o estudo do MEC destaca a importância de que estas horas sejam empregadas na formação de professores no próprio local de trabalho, por meio das HTPC.

Temos a importante definição do que o MEC compreende como sendo HTPC e quais atividades devem ser priorizadas neste espaço tempo de formação. Consideramos assim, que este é mais um marco trazido pelas discussões realizadas em torno da implantação da Lei do Piso.

Porém, há ainda alguns pontos a serem esclarecidos. Questionamos-nos então sobre: quais foram os argumentos utilizados em defesa da constitucionalidade da Lei do Piso e, especificamente, sobre a jornada de trabalho docente? Quais os detalhes da decisão final sobre a jornada de trabalho dos professores, em que 1/3 deve ser voltado para atividades extraclasse? Qual é o panorama geral da jornada de trabalho dos professores no Brasil?

Depois de esclarecidas estas dúvidas, a partir das discussões presentes na revista Em Questão 7 que relata a luta das entidades em defesa da constitucionalidade da Lei

do Piso, iremos analisar a legislação do local de nossa pesquisa, a saber, a cidade de Presidente Prudente-SP, à luz desta Lei, principalmente em relação à jornada de trabalho e às horas destinadas as atividades extraclasse, da qual fazem parte as HTPC.

Na apresentação dos debates sobre a Lei do Piso, Cara e Ribeiro (2011, p.6) afirmam que

O julgamento que reconheceu a constitucionalidade da Lei do Piso Nacional do Magistério (Lei nº 11.738/2008) no Supremo Tribunal Federal (STF), ocorrido em abril de 2011, representou um dos momentos mais significativos no debate constitucional sobre a extensão do direito à educação, os principais desafios e o papel do Estado em sua implementação. Na história recente do Tribunal, raríssimos foram os momentos em que a educação escolar, como direito amplamente reconhecido na Constituição, chegou a ser debatida com a profundidade e a extensão verificadas na sessão plenária de 6 de abril, quando se iniciou o julgamento da Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI).

Assim, a extensão dos debates gerados pelo julgamento da inconstitucionalidade da Lei do Piso, colocou a educação em um patamar de discussões poucas vezes visto na recente história da educação brasileira, e ainda mais recente educação pública a gratuita para todos.

Além disso, percebemos no estudo do MEC a preocupação de que a Lei do Piso seja colocada em prática. Porém, é preciso nos voltarmos também para a parte de responsabilidade que cabe à união, no cumprimento da referida Lei.

É fundamental, para a plena implementação do piso como expressão do federalismo cooperativo, que seja melhor delimitada legalmente a responsabilidade da União, que deve ser obrigada a complementar os recursos necessários para a implementação da Lei do Piso em todo o país, conforme as necessidades de cada ente. No mesmo sentido, é necessário implementar de fato e aperfeiçoar os mecanismos de cooperação técnica e financeira previstos na regulamentação atual da Lei do Piso, pois é injustificável que a União continue se omitindo de seu dever de complementação (CARA; RIBEIRO, 2011, p.27).

Esclarecemos, portanto, este ponto que não recebeu tanto destaque no estudo do MEC, a saber a responsabilidade da própria União na implantação da Lei do Piso e a necessidade de que seu apoio aumente estando de acordo com as necessidades de cada ente que demandar auxílio.

Considerando a relevância histórica das discussões geradas pela defesa da lei do Piso e a participação dos professores gerada pela mesma é possível considerar que

A importância desse contraponto feito pelas organizações representativas dos professores fica explícita no voto do ministro Joaquim Barbosa. Nos debates do julgamento, o ministro expõe a importância do processo

legislativo que culminou na aprovação da Lei 11.738/2008, uma clara conquista da classe profissional dos professores. O ministro aponta, ainda, que assim que a ação foi proposta, houve uma “revoada de governadores” ao seu gabinete, para convencê-lo da inconstitucionalidade da lei. Imprescindível, assim, a presença dos demais atores no debate público, para apresentar argumentos sobre a constitucionalidade da lei do piso profissional nacional e pluralizar a discussão (ALMEIDA, 2011, p.34).

A relação entre a determinação de um piso salarial nacional para os profissionais do magistério e sua jornada de trabalho está presente desde a formulação da Lei do Piso

A CNTE bem observou, por ocasião da tramitação do Projeto de Lei nº 619/0730, enviado pelo Executivo Federal ao Congresso Nacional, que o piso seria inócuo caso não tivesse correspondência com a carreira, saindo-se vitoriosa no debate parlamentar, assim como no STF, quando demonstrou aos deputados e senadores (e depois aos ministros do Supremo) a indissociabilidade do piso em relação aos vencimentos iniciais da carreira e às jornadas de trabalho, com tempo reservado para as atividades extraclasse do/a professor/a, as quais não podem superar 40 horas semanais (LEÃO, 2011, p.38-39).

Por consequência da necessidade de que a jornada de trabalho dos professores seja delimitada entre o tempo que permanece com os alunos e aqueles que se dedica a atividade fora da sala de aula, mas que incidem diretamente sobre a qualidade do seu trabalho, as discussões geradas pela Lei do Piso também trouxeram à tona a importância da formação dos professores, que deve ser uma das atividades extraclasse a serem realizadas pelos docentes.

Além do piso vinculado à carreira e à jornada (com, no mínimo, 1/3 de hora-atividade), a formação profissional tem sido outro ponto de tensão nas negociações com os gestores. Não obstante a vigência dos Decretos Federais nº 6.755/0931 e nº 7.415/1032, que regem, respectivamente, as políticas nacionais de formação profissional dos/as professores/as e dos/as funcionários/as da educação, fato é que a maioria dos estados não tem implantado os fóruns permanentes de apoio à formação docente (e dos/as funcionários/as, por extensão). Essas instâncias, de caráter democrático, têm por finalidade diagnosticar a falta de profissionais e de habilitação adequada daqueles/as que já exercem a profissão, a fim de suprir as carências por meio de políticas articuladas com as universidades e os entes federativos (União, estados, Distrito Federal e municípios) (LEÃO, 2011, p.39).

Dentre os deputados que votaram pela constitucionalidade da Lei do Piso também encontramos argumentos em defesa da jornada de trabalho docente tal como a Lei determina. Cara e Ribeiro (2011, p. 28) selecionaram algumas destas falas, que apresentamos a seguir: “Não é possível falar em piso salarial sem falar de jornada de trabalho”. (Ministro Luiz Fux); “Quem é professor sabe muito bem que essas atividades extra-aula são muito

importantes. (...) A meu ver, esse mínimo [de 1/3 fora da sala de aula] se faz necessário para a melhoria da qualidade de ensino e também para a redução das desigualdades regionais”. (Ricardo Lewandowski).

Considerando todas as discussões e os argumentos em defesa da Lei do Piso em seus dois principais aspectos, a saber, o piso salarial e a carga horária, Cara e Ribeiro (2011) mostram o seguinte resultado: quanto ao piso salarial nacional dos profissionais do magistério, considerado como vencimento inicial a Lei foi considerada constitucional ao receber 7 votos à favor e 2 contra.

Neste sentido os autores explicam que “A lei é constitucional, com efeito vinculante *erga omnes* (para todos), inclusive para os órgãos do Judiciário.” (CARA; RIBEIRO, 2011, p.29).

Já em relação ao aspecto que mais nos interessa, a saber, a porcentagem de atividades extraclasse às quais os decentes tem direito, o resultado apresenta uma peculiaridade. A lei foi considerada constitucional, porém houve um empate nos votos dos deputados, sendo que 5 votaram à favor e outros cinco contra. Neste caso, Cara e Ribeiro (2011, p.29) explicam que

A lei é constitucional, mas a decisão não possui efeito vinculante em relação aos demais órgãos do Judiciário. Isso quer dizer que a Lei está valendo, devendo ser aplicada, mas sua constitucionalidade poderá ser novamente questionada caso a caso no Judiciário (exceto para os cinco governadores que propuseram a ADIn).

Neste sentido, todos os entes federados, todos os sistemas de educação devem cumprir a determinação de que os professores trabalhem, no máximo, 40 horas semanais e destas, 1/3 seja reservado para a dedicação a atividades extraclasse. Porém, se um destes entes, contrário à esta determinação entrar na justiça, pode ser liberado de cumprir esta parte da Lei, ainda que outros cumpram. Apenas os Estados que propuseram a ADIn são impedidos de fazer isso.

Já em relação ao piso salarial, a Lei foi considerada constitucional, não permitindo nenhum tipo de recuso por parte dos entes da federação, já que nenhum argumento, mesmo o da falta de recursos é cabível, uma vez que é responsabilidade do MEC complementar os gastos daqueles que comprovarem não ter recursos para pagar o piso à seus professores. Assim compreendemos os detalhes da aprovação da constitucionalidade da Lei do Piso, e quais as obrigações que o Distrito Federal, os Estados e Municípios Brasileiros devem cumprir em relação ao salário e à jornada de trabalho dos professores.

Por fim, iremos conhecer alguns dados em relação à jornada de trabalho dos professores brasileiros, mostrando com a realidade da maioria destes profissionais em nosso país e o quanto é necessário avançar para que nosso país, sem exceção, fique em conformidade com a Lei do Piso.

Este panorama geral sobre a jornada de trabalho dos professores brasileiros também nos ajuda a compreender o contexto da cidade de Presidente Prudente-SP, na qual realizamos nossa pesquisa, em relação ao restante do país.

Assim, de acordo com dados da UNESCO, levantados e apresentados na “Petição *amicus curiae* das organizações vinculadas à Campanha Nacional pelo Direito à Educação” os baixos salários dos professores brasileiros estão diretamente ligados ao fato de estes assumirem uma extensa carga horária de trabalho com a finalidade de aumentar seus rendimentos

[...] o Brasil é o país no qual o maior número de estudantes têm professores que dão aulas em mais de uma escola. Tal dado é um evidente sinal de precarização desta profissão, já que dele se pode inferir que o trabalho exclusivo em apenas um estabelecimento de ensino não é o bastante para garantir condições dignas de existência, forçando o profissional a aumentar seu tempo de trabalho como forma de alcançar sua subsistência (UNESCO, 2008 apud XIMENES; RIZZI, 2008, p.56-57).

Quanto às horas que os professores têm para se dedicarem à atividades externas à sala de aula, diante da precariedade e da sobrecarga de trabalho constatou-se que

[...] é característica notável do cenário brasileiro: o tempo dedicado às atividades extra-classe, (preparação das aulas, das atividades que serão propostas aos alunos, tempo de orientação), são expressivamente diminuídas em relação às horas dedicadas às atividades em sala de aula. Não há como negar o impacto negativo para a docência dessa limitação rigorosa de tempo de preparo de aulas. Sem preparo e planejamento prévio, as atividades em sala de aula tendem a ter uma qualidade significativamente menor do que quando preparadas. O efeito perverso, então, da dedicação a mais de uma instituição de ensino, é uma diminuição significativa do tempo de dedicação às atividades extra-classe no total de horas dedicadas à jornada de trabalho em ambas as escolas. (UNESCO 2008, apud XIMENES; RIZZI, 2008, p.57).

Estes dados incidem diretamente sobre a formação contínua dos professores já que seu tempo acaba sendo em boa parte consumido pela exaustiva carga horária em contato com os alunos, trabalhando em vários períodos. Os autores apresentam mais dados

É preciso, assim, para entender os problemas que a escola e a educação enfrentam no Brasil, olhar para as condições de vida e de trabalho dos professores. No perfil apresentado pelo estudo da UNESCO, um dado chama bastante atenção: os professores que trabalham em mais de uma escola, trabalham, em média, 46 horas semanais, sendo que menos de ¼ (um quarto)

do tempo é destinado às atividades de preparação e planejamento pedagógico. (UNESCO, 2008 apud XIMENES; RIZZI, 2008, p.57).

Percebemos então que, multiplicam-se as horas de trabalho com os alunos, sem a devida preparação e dedicação à formação contínua dentro e fora da escola para que os baixos salários também sejam multiplicados. Diante deste cenário é inevitável pensar nas condições de trabalho dos professores como principal entrave para mudanças efetivas na qualidade da educação pública brasileira.

Neste sentido, compreendemos que é este cenário de precarização do trabalho docente, excessivo contato com os alunos sem a devida preparação que a Lei do Piso pretende superar, por meio da limitação da jornada de trabalho docente e sua distribuição entre atividades com os alunos e outras fora da sala de aula.

Tendo em vista este cenário e as Leis vigentes, principalmente no que tange à carga horária de trabalhos dos professores, faremos, no próximo item, uma análise de como é organizada a jornada de trabalho dos professores da cidade que é *locus* de nossa pesquisa e especificamente, como a HTPC é abordada neste município.

Porém, para termos uma visão mais ampla sobre o tema específico das HTPC no Estado de São Paulo nos baseamos no histórico apresentado por Mendes (2008).

4.3 - As Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo no Estado de São Paulo e na Cidade de Presidente Prudente-SP: histórico, legislação e reflexões

Retomamos aqui a definição de HTPC presente no estudo do MEC sobre a Lei do Piso, segundo a qual, independente das variações de nomenclatura que possam apresentar, tem constituem-se em espaços de debate e organização do projeto educativo da escola, discussão sobre temas que envolvem o trabalhos dos profissionais da escola e com destaque devem ser dedica à formação de professores, que denominamos, em nossa dissertação de formação contínua em serviço.

É preciso chamar a atenção para o fato de que, na época em que as HTPC começaram a ser implantadas a maioria das escolas do que hoje denominamos de anos iniciais do ensino fundamental eram parte da rede estadual de ensino. Assim a origem das HTPC está ligada ao sistema estadual ainda que, após o processo de municipalização, atualmente cada município do Estado tenha regras próprias para definir e reger suas HTPC assim como acontece em Presidente Prudente-SP.

Tendo isto em vista, o retrospecto histórico apresentado por Palma (2004 apud Mendes 2008, p.41) demonstra que

Foi no governo de André Franco Montoro (1983-88) no Estado de São Paulo que o direito a formação contínua dentro da carga horária começa a ser implementado através do Decreto nº 21.833 de 28/12/1983 que institui o Ciclo básico, a alfabetização com duração de dois anos ao longo da primeira e segunda série do Ensino Fundamental.

Portanto, podemos perceber que as discussões que vieram à tona recentemente devido à Lei do Piso em 2008, já eram alvo de preocupação no governo de Montoro ainda na década de 80.

Segundo a autora, dentre as propostas de Montoro para a educação estavam a definição das horas que os professores deveriam ficar nas salas aula, em atividades de docência, e aquelas que deveriam dedicar à outras atividades, a saber as horas-atividades “[...] destinadas à preparação de aulas, correção de trabalhos, coordenação interdisciplinar e pedagógica, bem como reciclagem e aperfeiçoamento do corpo docente” (MENDES, 2008, p.41).

Com vistas a melhorar a qualidade da educação e combater o fracasso escolar no Estado, no ano de 1988, a partir da implantação da Jornada Única Discente e Docente, houve, segundo Mendes (2008, p.41) uma ampliação na concepção da ainda denominada HTP

[...] no sentido de definir o local para a sua realização (escola ou Secretaria de educação) garantindo momentos individuais de formação, mas também momentos entre os pares, incluindo os professores de Educação Física e Educação Artística com o objetivo de aperfeiçoamento profissional.

É possível perceber também que esta ampliação no entendimento das denominadas HTP passou a vincular estes espaços-tempo com a formação de professores.

Em continuidade das mudanças na concepção e organização das HTP no Estado de São Paulo, no final do ano de 1995 novas mudanças são implantadas

[...] juntamente com um Projeto de Reorganização das Escolas da Rede Pública, foram asseguradas as Horas de Trabalho Pedagógico para os professores e o posto de Professor Coordenador Pedagógico. A Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP), responsável pelas orientações pedagógicas do Estado, divulga a Portaria Nº 01 de 08/05/1996 que contempla o trabalho coletivo tendo em vista os seguintes aspectos: importância, objetivos, operacionalização e avaliação. O conteúdo desta portaria ressalta a importância do trabalho pedagógico como possibilidade de articulação entre os diferentes segmentos da escola e da necessidade de coerência entre as atividades da sala de aula e as diretrizes da escola (MENDES, 2008, p.42).

Depois disso, será em 1997 que a HTP passa por uma mudança significativa, tornando-se um direito de todos os professores do Estado. Por fim, é no ano de 1998 que a HTP recebe a denominação HTPC (Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo) (MENDES, 2008).

A partir desta breve retomada histórica que nos permitiu conhecer a origem das HTPC no Estado de São Paulo, nos centramos agora em como as HTPC são concebidas e organizadas na cidade no sistema municipal de ensino de Presidente Prudente-SP. Tomamos como base o Estatuto do Magistério Municipal e também as informações e reflexões trazidas por Mendes (2008) cuja pesquisa também teve como *locus* a cidade de Presidente Prudente-SP.

Primeiramente, compreenderemos algumas questões gerais sobre o magistério da cidade de Presidente Prudente-SP, não apenas em relação às HTPC, mas no que se refere às condições de trabalho em geral.

De acordo com o Estatuto do Magistério Público de Presidente Prudente, cuja formulação foi realizada no ano de 1999, em seu Capítulo I, Art. 2º “As disposições deste estatuto se aplicam aos docentes e especialistas de educação que desenvolvem atividades de ministrar, planejar, executar, avaliar, coordenar, dirigir, orientar e supervisionar o ensino municipal”.

Logo em seu início, o Estatuto do Magistério da cidade de Presidente Prudente traz uma informação importante sobre o valor atribuído à formação contínua de professores, ao considerar este aspecto, juntamente com a definição do Piso Salarial, como alguns dos fatores de valorização dos profissionais do ensino. Destacamos os trechos do documento que tratam destes dois aspectos

Art. 6º A valorização dos profissionais do ensino será assegurada através de:
I – formação continuada e sistemática de todo o pessoal do Quadro do Magistério, promovida pela Secretaria Municipal de Educação, por outras instituições municipais, estaduais e federais, e/ou por Universidades;

[...]

IV – piso salarial profissional.

§1º O Piso Salarial profissional do Quadro do Magistério não poderá ser inferior a 1,2 vezes, a menor referência salarial da Prefeitura Municipal, para a jornada mínima de 27 horas semanais.

§ 2º O piso salarial profissional será reajustado de acordo com a Lei do município e dos acordos coletivos.

Há dois pontos ainda a serem considerados a partir da leitura deste trecho. De forma positiva vemos que a formação contínua pretendida pelo município como um fator

de valorização dos profissionais do magistério, coincide com os documentos mais atuais analisados sobre o assunto, como vimos nas discussões sobre a Lei do Piso, a saber, defendem o trabalho conjunto do sistema de ensino municipal e de outras instituições públicas de educação e Universidades para a realização desta formação.

Por sua vez, a análise do documento no que se refere ao salário dos profissionais do magistério nos faz levantar um segundo ponto, este negativo, ao usar como base para o cálculo do salário dos trabalhadores do magistério público municipal **a menor referência salarial do município**. Se hoje as discussões sobre a educação presentes nos documentos caminham no sentido de que a valorização salarial dos professores e outros profissionais da educação é fator imprescindível para a qualidade do seu trabalho, usar o menor salário do município como base para o salário dos professores certamente não é o caminho ideal. Por sua vez, é preciso reconhecer que mesmo nos documentos mais atuais, como a Lei do Piso, datada de 2008, ainda trabalhar com o mínimo que os professores do país devem ganhar, ainda estando em aberta a discussão sobre qual deve ser o salário ideal. O que se busca é superar as desigualdades regionais e evitar que os professores recebam salários aviltantes nas diferentes redes de ensino de nosso país.

Quanto à progressão da carreira dos profissionais do magistério, há uma diversidade de certificados que são revertidos em pontos que permitem aos professores passar de um nível para o outro, tendo como uma das consequências o aumento salarial. Porém, uma crítica a ser feita é que a formação realizada no interior das escolas, por meio das HTPC, não é, em nenhum momento, reconhecida para a progressão da carreira, ainda que estas horas sejam remuneradas, como veremos mais adiante.

Neste sentido, de acordo com o Estatuto do Magistério de Presidente Prudente

Art. 27 serão considerados títulos:

I – tempo de exercício no magistério público municipal de Presidente Prudente;

II – tempo de exercício no magistério público;

III – aprovação em concurso público de provas e títulos para o cargo para o qual se inscreveu;

IV – diploma ou certificado de:

a) Licenciatura plena – grau superior ou Licenciatura curta – grau superior;

b) Doutorado;

c) Mestrado;

d) Curso de Especialização com duração mínima de 360 (trezentos e sessenta horas) horas;

e) curso de Formação para professores iniciantes da rede municipal de ensino, com duração mínima de 180 (cento e oitenta horas) horas;

f) aperfeiçoamento com duração mínima de 180 (cento e oitenta horas) horas;

- g) cursos de treinamento, expansão cultural, extensão universitária, com duração mínima de 30 (trinta) horas;
- h) publicação em revistas e anais de congresso.

§ 1º Os títulos citados nos incisos de I a IV deste artigo serão o mínimo garantido, podendo, a critério da administração, incluir-se outros julgados convenientes, desde que previstos em regulamento próprio.

Por outro lado, ao tempo de exercício no magistério público de Presidente Prudente é conferido o dobro de peso em relação aos demais títulos, como podemos conferir no Capítulo VI, Art.27, parágrafo 3º “§ 3º O tempo de exercício no magistério público municipal de Presidente Prudente terá peso 02 (duas) vezes maior, disciplinado em regulamento próprio”. A partir disso podemos inferir que os saberes docentes adquiridos ao longo deste tempo de experiência recebem um peso de valorização ainda que este não seja revertido em progressão para a carreira dos professores. Ainda assim podemos perceber uma aproximação entre o valor atribuído à experiência docente e, conseqüentemente, aos seus saberes, que são históricos e contextualizados (TARDIF, 2010) e a valorização dos profissionais do magistério municipal.

Esclarecidos estes pontos, adentramos mais detalhadamente no aspecto da jornada de trabalho docente no município de Presidente Prudente, na definição de HTPC presente no Estatuto do Magistério Municipal e também na concepção de formação contínua que orientou a formulação do documento.

É no Capítulo VII, Art. 30, que o Estatuto do Magistério define a carga horária de trabalho dos profissionais do magistério prudentino

Art. 30 A jornada semanal da série de classes de docentes será constituída de horas em atividades com alunos, de horas de trabalho pedagógico coletivo na escola e de horas de trabalho pedagógico em local de livre escolha pelo docente, a saber.

I – jornada parcial de trabalho, composta por:

- a) 20 (vinte) horas em atividades com alunos;
- b) 08 (oito) horas de trabalho pedagógico, das quais 04 (quatro) na escola, em atividades coletivas e as outras 04 (quatro) horas em local de livre escolha pelo docente.

II – jornada completa de trabalho, composta por:

- a) 25 (vinte e cinco) horas em atividades com alunos;
- b) 08 (oito) horas de trabalho pedagógico, das quais 4 (quatro) na escola, em atividades coletivas e 04 (quatro) em local de livre escolha pelo docente;

III – jornada integral de trabalho, composta por:

- a) 30 (trinta) horas de atividades com alunos;
- b) 12 (doze) horas de trabalho pedagógico, das quais 06 na escola, em atividades coletivas, e as outras 06 (seis) horas em local de livre escolha pelo docente.

Art.31 A jornada semanal da série de classes de especialistas será de 40 (quarenta) horas semanais.

Art. 32 As horas de trabalho docente que ultrapassarem as da jornada na qual o docente estiver incluído, serão pagas como carga suplementar de trabalho, desde que a somatória de ambas não exceda a 48 (quarenta e oito) horas semanais.

Ao ter como limite 48 horas de trabalho docente o documento encontra em desacordo com a Lei do Piso e, portanto, tal ponto carece de revisão.

Outro ponto passível de crítica, e que confirma os dados sobre a carga excessiva de trabalho dos professores e a precarização de sua jornada de trabalho, é que no próprio estatuto do magistério existe a aceitação de que os professores “dobrem” assumindo duas salas de aula em período parcial. Assim podemos constatar no Capítulo VII,

Parágrafo único – Caso o docente assuma regência de duas classes de jornada parcial, receberá por 48 (quarenta e oito) horas semanais, sendo:

I – 40 (quarenta) em atividades com alunos;

II – 08 (oito) horas em trabalho pedagógico, das quais 03 (três) na escola, em atividades coletivas e as outras 05 (cinco) em local de livre escolha pelo docente.

Ressaltamos que os salários dos professores são balizados de acordo com a menor referência salarial do município, independentemente do nível de formação dos mesmos, a saber, o salário docente não é equiparado de acordo com outras profissões do município para as quais se exige ensino superior como médicos, advogados etc. Neste sentido, apesar de não justificar, é possível compreender a opção dos professores por “dobrar” e a própria permissão do município para esta prática. Acreditamos assim, que este assunto vai muito além de simplesmente “proibir” os professores de assumirem duas salas para aumentar seu salário, pois isto não resolveria a causa desta atitude, a saber, a necessidade de trabalhar mais, para aumentar o salário, que somente então pode aproximar-se daquelas profissões para quais também se exige ensino superior.

É preciso também reconhecer que este problema não é exclusivo da cidade de Presidente Prudente, pelo contrário, tal cidade está de acordo com aquilo que se observa na maioria das cidades brasileiras, e faz jus ao comentário do então ministro Joaquim Barbosa, ao defender a Lei do Piso (Lei 11.738/2008) de acordo com Cara e Ribeiro (2011, p.14):

O que me sensibiliza nesta questão é a desigualdade intrínseca que está envolvida aqui. Eu sou capaz de afirmar, com pouco medo de errar, que neste grande território nacional, há um grande número de estados com um grande número de categorias de servidores públicos, cujos rendimentos chegam a pelo menos dez, doze, senão quinze vezes mais que esse piso

salarial que é concedido. Para essas categorias, jamais essas considerações orçamentárias são levadas em conta.

No tange ao tema de nossa pesquisa, a saber, a formação contínua por meio das HTPC, certamente o fato de que um professor assume uma jornada dupla irá prejudicar o aproveitamento de sua formação na escola, por isso, uma das reivindicações presentes no documento final da CONAE é que os salários dos professores sejam de tal forma satisfatórios que permitam sua dedicação exclusiva a apenas uma escola.

Apenas para ilustrar esta questão podemos fazer o exercício de imaginar quais as condições, tanto físicas quanto psicológicas que um professor apresenta para realizar sua HTPC no período da noite, depois de ter trabalho em jornada dupla, muitas vezes em escolas diferentes, tendo que dar conta das necessidades educativas específicas de cerca de 60 alunos ou mais.

Assim, esta cidade apenas está em conformidade com o contexto mais geral vivido pela educação de nosso país. E cujos avanços históricos, como nas discussões sobre a Lei do Piso, ainda que não cheguem a um ideal, precisam ter sua importância reconhecida.

Outra observação que julgamos necessário destacar é que, além do tempo de serviço no magistério municipal (e, conseqüentemente o acúmulo de saberes experienciais) não serem revertidos em pontos para a progressão funcional dos profissionais do magistério, a produção científica destes, a saber, suas publicações em revistas e anais de Congressos são o item que recebe a menor pontuação para a progressão funcional em relação aos demais. Assim, de acordo com o Capítulo VII, Seção II

Art. 42 A progressão funcional é a passagem do cargo a nível de retribuição mais elevado na classe a que pertence, em consequência da apresentação, pelo integrante do Quadro do Magistério, de documentação relativa a:

I – Habilitação em curso de licenciatura;

II – conclusão de curso de Pós-graduação, a nível de mestrado e doutorado;

III – conclusão de curso de especialização, de aperfeiçoamento e de extensão cultural;

IV – conclusão de Curso de Formação para professores iniciantes;

V – publicações em revistas e anais de congresso, a ser regulamentado.

[...]

§ 6º A atribuição de pontos, nos termos do inciso V, obedecerá ao seguinte critério:

I – publicação em revista indexada: 1,5 pontos;

II – publicação em revista não indexada: 1 ponto;

III – publicação em anais de congresso: 0,25 ponto.

Esta constatação confirma a crítica de Zeichner (1993) de que os professores em exercício tem um baixo número de publicações em revistas e eventos relacionados à educação. Em nosso país, além dos problemas já discutidos, como a carga de trabalho

excessiva de muitos professores, o valor atribuído aos seus escritos também pode ser um fator pouco estimulante para que escrevam e publiquem trabalhos. Novamente, esta situação não é exclusiva da cidade *locus* de nossa pesquisa, mas sim um problema intrínseco à própria profissão docente, e não apenas no Brasil.

Finalmente chegamos à definição do município de Presidente Prudente sobre HTPC e logo em seguida, sobre o que se entende sobre a formação contínua de professores no município.

Segundo o Estatuto do Magistério Municipal, Capítulo VII, as HTPC têm a seguinte definição **“Art.35 Entende-se por hora de trabalho pedagógico aquela destinada à programação e preparação do trabalho didático, à colaboração com as atividades de direção e administração da escola, a formação continuada e à articulação com a comunidade”**. (grifo nosso).

Em comparação com o que define o MEC no estudo sobre o piso salarial docente sobre as HTPC, independente das variações de nomenclatura, percebemos que, na cidade de Presidente Prudente, estes espaços tempo de formação são definidos de forma bastante próxima do entendimento atual que se tem sobre o mesmo.

De acordo com Mendes (2008, p.46) esta definição de HTPC no município representa um marco e um avanço histórico, já que

Foi em 1999 que esse momento de formação na escola, a HTPC, foi instituída e denominada como COLETIVA, com a aprovação do Estatuto do Magistério Municipal de Presidente Prudente, Lei N°. 79/99. A partir de então, os professores de Educação Infantil e do Ensino Fundamental passaram a ter em sua carga horária no mínimo 4 horas-atividade para serem realizadas em local de livre escolha e 4 horas de trabalho pedagógico coletivo semanal para serem realizadas na escola.

Quanto ao Capítulo XII do estatuto do magistério, que trata especificamente sobre o que se denomina de aperfeiçoamento e capacitação do quadro do magistério, temos as seguintes definições

Art. 55 Aperfeiçoamento é o conjunto de procedimentos que visam proporcionar aos integrantes do Quadro do Magistério a sua atualização profissional, com vistas à melhoria da qualidade do ensino.

§ 1º O aperfeiçoamento de que trata o “caput” deste artigo será desenvolvido através de cursos, congressos, seminários, encontros, simpósios, palestras, fórum de debates, semanas de estudos e outros similares.

§ 2º A Secretaria Municipal de Educação deverá permitir a formação continuada e constante dos integrantes do Quadro do Magistério, bem como sua participação em uma semana de curso por ano, com duração mínima de 30 (trinta) horas.

§ 3º As demais Secretarias Municipais que contem com integrantes do Quadro do Magistério em seus quadros, proporcionarão formação

continuada a estes profissionais, de acordo com suas necessidades e possibilidade operacionais.

Sobre este ponto concordamos com a crítica de Mendes (2008) segundo a qual as concepções de “aperfeiçoamento profissional” e “capacitação” dos professores no Estatuto do Magistério não levam em conta a formação realizada no interior das escolas, mas apenas aquela feita por meio de cursos e outros estudos fora destas instituições. Ressaltamos, mais uma vez, que ambos os tipos de formação tem sua importância (FUSARI, 2011), mas que a defesa pela valorização da formação no interior das escolas é necessária, por ser, ainda hoje, a modalidade de formação contínua menos reconhecida em nosso país.

Por fim, em nossa análise do Estatuto do Magistério de Presidente Prudente-SP destacamos que a formação contínua dos professores é destacada tanto como um direito a ser exigido quanto como um dever que faz parte de seu compromisso com a profissão.

Neste sentido, o Capítulo XIII que trata “Dos Direitos e dos Deveres”, em sua Seção I, “Dos Direitos”, determina

Art. 56 Além dos previstos em outras normas são direitos dos integrantes do Quadro do Magistério:

I – ter a seu alcance informações educacionais, bibliografia, material didático, e outros instrumentos, bem como contar com assistência técnica que auxilie e estimule a melhoria de seu desempenho;

II – ter assegurada a oportunidade de frequentar cursos de formação, atualização e especialização profissional, sem prejuízo de sua jornada de trabalho;

III – dispor, no ambiente de trabalho, de instalações e material técnico-pedagógico suficientes e adequados, para que possa exercer com eficiência e eficácia suas funções;

IV – ter liberdade de escolha e de utilização de materiais, de procedimentos didáticos e de instrumentos de avaliação do processo ensino-aprendizagem, dentro do projeto político-pedagógico da SEDUC;

Também, na Seção II “Dos Deveres”, é apresentada como uma das obrigações dos profissionais do magistério do município de Presidente Prudente

III – participar do processo de planejamento, execução e avaliação das atividades escolares, bem como das reuniões pedagógicas, conselhos de escola, associação de pais e mestres e cursos de atualização e reciclagem, quando convocado;

A análise do Estatuto do Magistério de Presidente Prudente, com ênfase no que se refere à carga horária, à definição de HTPC e a concepção de formação contínua adotada pelo município é ponto imprescindível para a compreensão e análise dos dados empíricos que coletamos em duas escolas dos anos iniciais do Ensino Fundamental deste município.

Destacamos, para finalizar esta análise um ponto que nos parece crucial para a melhor definição da formação contínua no município. De acordo com as definições que apresentamos no Capítulo 3 desta dissertação, a formação contínua, ao longo do tempo, sofreu diversas mudanças de nomenclatura, que representam, de forma mais profunda, evoluções na própria forma de conceber e realizar esta formação e também a ideia que se tem dos sujeitos aos quais ela se refere, a saber, os professores em exercício.

Ademais, apesar destas discussões no campo teórico, sabemos que ainda são muitos os avanços necessários na prática desta formação. Porém, considerando que teoria e prática são inseparáveis na educação, destacamos a necessidade de que o Estatuto do Magistério de Presidente Prudente apresente definições mais claras sobre os termos que se relacionam à formação contínua de professores, pois constatamos que, ao longo do documento coabitam quatro termos distintos para se referir a esta modalidade de formação, sendo eles: “aperfeiçoamento”, “capacitação”, “atualização” e “reciclagem”.

Retomamos Alvarado Prada, Freitas e Freitas (2010) ao afirmar que tais denominações precisam e devem ser superadas, já que estão ligadas a uma concepção tecnicista de educação.

Certamente é necessário que sejam definidas, tal como aponta Santos (2008), quais as modalidades de formação contínua o município pretende oferecer a seus profissionais do magistério, e especificamente em relação à HTPC, defini-la e concebê-la como um importante espaço-tempo de formação contínua em serviço de professores.

Assim, tendo conquistado em nível nacional o tempo que os professores devem dedicar aos alunos e outras atividades, é preciso que continuemos avançando, na compreensão da escola como um local de formação não apenas dos alunos, mas também dos professores e gestores que nela trabalham. Este avanço é necessário também para que seja afastada a ameaça de um perigoso retrocesso, a saber, a extinção destes espaços-tempo de formação, pela ideia de que estes espaço-tempo seriam inúteis.

O quanto às condições de trabalho dos professores, entre as quais podemos citar como exemplo os salários, a jornada de trabalho e o número de alunos por sala, precisariam também avançar para que os docentes tenham condições, inclusive físicas de se dedicar à formação na escola, é algo que também precisamos destacar, já que, para professores que enfrentam jornadas duplas de trabalho, em salas superlotadas para multiplicar seus baixos salários, exigir dedicação total, atenção e disposição para estudar na escola, no “tempo que resta”, que é muitas vezes até as 22 horas tendo que estar novamente na escola na manhã do dia seguinte nos parece realmente pedir demais para estes profissionais.

Os casos das escolas que observamos não se encaixa nestas condições extremamente precárias, no entanto, mesmo nestes casos foi possível perceber, inclusive nas falas das docentes, que ainda temos muito a avançar no que se refere às condições de trabalho dos profissionais do magistério, com destaque para aqueles que trabalham diretamente com os alunos, a saber, os professores.

Assim, sendo a HTPC, no Estado de São Paulo, um direito conquistado, o avanço que buscamos não é a extinção destes espaços tempo de formação, para que os professores tenham mais tempo para dobrar sua jornada.

O caminho que buscamos, que defendemos nesta dissertação e sobre o qual as professores participantes de nossa pesquisa também refletem (ver dados da pesquisa empírica) toca em aspectos muito mais profundos, de mudanças nas próprias condições de trabalho docente.

Após as reflexões realizadas neste capítulo, em relação a dois temas que incidem diretamente sobre a formação de professores nas escolas, a saber, o salário dos professores e as jornada de trabalho, situando primeiramente com a situação atual do Brasil em relação a estas temáticas, e da cidade de Presidente Prudente e também depois de discutir sobre o histórico da HTPC no Estado de São Paulo e as atuais determinações municipais para o mesmo na cidade *locus* de nossa pesquisa, nos voltamos no Capítulo 5 que se segue ao delineamento metodológico de nossa pesquisa.

Tal delineamento demonstra as opções metodológicas realizadas e os caminhos percorridos para obtermos os dados empíricos de nossa pesquisa de mestrado.

CAPÍTULO 5 - DELINEAMENTO METODOLÓGICO DA PESQUISA: AS TEORIAS ESCOLHIDAS, AS PRÁTICAS REALIZADAS E OS CAMINHOS PERCORRIDOS

Esta pesquisa foi realizada no município de Presidente Prudente-SP, no qual foram selecionadas duas escolas dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Adotamos uma abordagem qualitativa que, de acordo com o que apresentam Bogdan e Biklen (1994, p.13), “[...] envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes”.

Neste sentido, segundo Esteban (2010, p.127)

A pesquisa qualitativa é uma atividade sistemática orientada à compreensão em profundidade de fenômenos educativos e sociais, à transformação de práticas e cenários socioeducativos, à tomada de decisões e também ao descobrimento e desenvolvimento de um corpo organizado de conhecimentos.

André (2011, p.24) também ressalta que

[...] mesmo quando se reportam dados de depoimentos, entrevistas ou de observações, é, não raro, conveniente que se expressem os resultados também em números, como por exemplo, numa situação em que se esteja revelando a opinião dos professores sobre uma nova proposta. É muito mais interessante e ético dizer que “30% dos entrevistados consideraram a proposta autoritária” do que afirmar genericamente que “alguns professores consideraram a proposta autoritária”. Deixa o estudo de ser qualitativo porque reportou números? É evidente que não. No caso, o número ajuda a explicitar a dimensão qualitativa.

Neste sentido, conforme explica André (2011, p.24-25) os termos quantitativo e qualitativo são empregados

[...] para diferenciar técnicas de coleta ou, até melhor, para designar o tipo de dado obtido, e utilizaria denominações mais precisas para determinar o tipo de pesquisa realizada: histórica, descritiva, participante, etnográfica, fenomenológica etc.

Sendo assim, nesta investigação utilizamos uma abordagem etnográfica da pesquisa educacional, levando em consideração o sentido particular deste termo que, conforme Spradley (1979 apud LÜDKE; ANDRÉ 1986, p. 14) está ligado à “[...] descrição de um sistema de significados culturais de um determinado grupo”.

De acordo com André (2011, p.27)

A etnografia é um esquema de pesquisa desenvolvido pelos antropólogos para estudar a cultura e a sociedade. Etimologicamente etnografia significa “descrição cultural”. Para os antropólogos, o termo tem dois sentidos: (1) um

conjunto de técnicas que eles usam para coletar dados sobre os valores, os hábitos, as crenças, as práticas e os comportamentos de um grupo social; e (2) um relato escrito resultante do emprego dessas técnicas.

A autora também destaca as características específicas da etnografia voltada à educação

Se o foco de interesse dos etnógrafos é a descrição da cultura (práticas, hábitos, crenças, valores, linguagens, significados) de um grupo social, a preocupação central dos estudiosos da educação é com o processo educativo. Existe, pois, uma diferença de enfoque nessas duas áreas, o que faz com que certos requisitos da etnografia não sejam – nem necessitem ser – cumpridos pelos investigadores das questões educacionais. Requisitos sugeridos por Wolcott (1988), como por exemplo, uma longa permanência do pesquisador em campo, o contato com outras culturas e o uso de amplas categorias sociais da análise dos dados. O que se tem feito pois é uma adaptação da etnografia à educação, o que me leva a concluir que fazemos estudos do tipo etnográfico e não etnografia no seu sentido estrito (ANDRÉ, 2001, p.28).

A autora também apresenta as exigências para que um estudo seja considerado etnográfico: “Em primeiro lugar quando ele faz uso das técnicas que tradicionalmente são associadas à etnografia, ou seja, a observação participante, a entrevista intensiva e a análise de documentos” (ANDRÉ, 2011, p.28).

Além disso, outro princípio exigido para que uma pesquisa seja considerada etnográfica é que

Subjacente ao uso dessas técnicas etnográficas existe o princípio da interação constante entre o pesquisador e o objeto pesquisado, princípio esse que determina fortemente a segunda característica da pesquisa do tipo etnográfico, ou seja, que o pesquisador é o instrumento principal na coleta e na análise dos dados. Os dados são mediados pelo instrumento humano, o pesquisador. O fato de ser uma pessoa o põe numa posição bem diferente de outros tipos de instrumentos, porque permite que ele responda ativamente às circunstâncias que o cercam, modificando técnicas de coleta, se necessário, revendo as questões que orientam a pesquisa, localizando novos sujeitos, revendo toda a metodologia ainda durante o desenrolar do trabalho (ANDRÉ, 2011, p.28-29).

Ainda há outras características imprescindíveis à realização de um estudo etnográfico que são elencadas por André (2011, p.29), como “Outra característica importante da pesquisa etnográfica é a ênfase no processo, naquilo que está ocorrendo e não no produto ou nos resultados finais”.

A autora também destaca uma quarta característica da etnografia, a saber “[...] a preocupação com o significado, com a maneira própria com que as pessoas veem a si mesmas, as suas experiências e o mundo que as cerca. O pesquisador deve tentar apreender e

retratar essa visão pessoal dos participantes” (ANDRÉ, 2011, p.29).

Em continuidade, a autora explica que

A quinta característica da pesquisa etnográfica é que ela envolve um trabalho de campo. O pesquisador aproxima-se de pessoas, situações, locais, eventos, mantendo com eles um contato direto e prolongado. Como se dá esse contato? Primeiro não há pretensão de mudar o ambiente, introduzindo modificações que serão experimentadas e controladas como na pesquisa experimental. Os eventos, as pessoas, as situações são observados em sua manifestação natural, o que faz com que tal pesquisa seja também conhecida como naturalística ou naturalista (ANDRÉ, 2011, p.29).

Quanto ao tempo em que o pesquisador fica em contato com a situação estudada, não há uma regra fixa, sendo que o fato temporal pode variar

[...] indo desde algumas semanas até vários meses ou anos. Além, evidentemente, dos objetivos específicos do trabalho, tal decisão vai depender da disponibilidade de tempo do pesquisador, de sua aceitação pelo grupo, de sua experiência em trabalho de campo e do número de pessoas envolvidas na coleta de dados (ANDRÉ, 2011, p.29).

O grande volume de dados, tal qual apresentamos em nossa pesquisa, também faz parte das características do estudo etnográfico, sendo assim

Outras características importantes na pesquisa etnográfica são a descrição e a indução. O pesquisador faz uso de uma grande quantidade de dados descritivos: situações, pessoas, ambientes, depoimentos, diálogos, que são por ele reconstruídos em forma de palavras ou transcrições literais (ANDRÉ, 2011, p.29).

Por fim, André (2011, p.30) esclarece a finalidade inerente ao estudo etnográfico, que também a distingue de outros tipos de pesquisa, já que, neste tipo de investigação o que se busca é

[...] a formulação de hipóteses, conceitos, abstrações, teorias, e não sua testagem. Para isso faz uso de um plano de trabalho aberto e flexível, em que os focos da investigação vão sendo constantemente revistos, as técnicas de coleta, reavaliadas, os instrumentos, reformulados e os fundamentos teóricos, repensados. O que esse tipo de pesquisa visa é a descoberta de novos conceitos, novas relações, novas formas de entendimento da realidade.

Ainda sobre a etnografia, Wolcott (1975 apud LÜDKE; ANDRÉ 1986, p.14) considera que é preciso estar atento “[...] para o fato de que o uso da etnografia em educação deve envolver uma preocupação em pensar o ensino e a aprendizagem dentro de um contexto social amplo”.

Este tipo de preocupação deve ser constante em nossa pesquisa já que estaremos lidando com os saberes docentes, que têm sua origem tanto no cotidiano da sala de

aula quanto num contexto de formação mais amplo em que os professores estão inseridos.

A pesquisa etnográfica também se fundamenta em dois conjuntos de hipóteses sobre o comportamento humano que justificam sua utilização neste estudo.

A primeira hipótese é a “naturalista-ecológica”, de acordo com a qual “[...] qualquer tipo de pesquisa que desloca o indivíduo de seu ambiente natural está negando a influência dessas forças contextuais e em consequência deixa de compreender o fenômeno estudado em sua totalidade” (WILSON 1977 apud LÜDKE; ANDRÉ 1986, p. 15).

Assim, para compreendermos a concepção dos sujeitos desta pesquisa, a saber, professores e gestores, sobre as HTPC, é necessário estar inserido na dinâmica de realização desta atividade de formação.

A “hipótese qualitativo-fenomenológica”, por sua vez,

determina ser quase impossível entender o comportamento humano sem tentar entender o quadro referencial dentro do qual os indivíduos interpretam seus pensamentos sentimentos e ações [...] o pesquisador deve exercer o papel subjetivo de participante e o papel objetivo de observador, colocando-se numa posição ímpar para compreender e explicar o comportamento humano (WILSON, 1977, apud LÜDKE; ANDRÉ 1986, p.15).

A compreensão daquilo que os professores concebem em relação à formação contínua nas HTPC está estritamente ligada à forma como este espaço-tempo de formação é conduzido no interior das escolas, daí a importância de o pesquisador estar inserido neste contexto.

Sendo assim, considerando as exigências acima expostas de um estudo etnográfico, para atingir os objetivos propostos utilizamos como procedimentos metodológicos para a coleta de dados a **observação participante**, a identificação das concepções dos professores e gestores sobre HTPC e questões abertas sobre as HTPC das escolas, por meio da aplicação de questionários, para complementar os dados obtidos através da observação participante.

Os dados relativos as observações das HTPC das escolas participantes da pesquisa eram anotados em cadernos e, posteriormente, transcritos.

Os dados referentes às concepções de professores e gestores da rede municipal de ensino de Presidente Prudente-SP sobre as HTPC de suas escolas foram coletados por meio de um questionário. As questões abertas sobre HTPC também estavam presentes em um questionário e ambos os dados foram categorizadas e analisadas manualmente.

Consideramos importante esclarecer que a ideia inicial expressa em nosso

projeto de pesquisa era de primeiro coletar as concepções de professores e gestores sobre as HTPC, para posteriormente aprofundá-las por meio da observação. Porém, como o objetivo de não influenciar, com nossos questionamentos, as atitudes dos professores e gestores observados, invertemos esta ordem, sendo que primeiro foi realizada a observação, para somente depois coletarmos os dados referentes às concepções de professores e gestores em relação às HTPC de suas escolas.

Além disso, complementando as informações obtidas por meio da observação participante tínhamos como proposta inicial realizar também entrevistas como instrumentos de aprofundamento dos dados, mas devido ao grande número de dados obtidos durante as observações e aos minuciosos detalhes oferecidos pelos mesmos, as entrevistas tornaram-se dispensáveis.

A seguir, detalhamos os passos que seguimos e os instrumentos metodológicos empregados para a obtenção dos dados empíricos de nossa pesquisa e as ações tomadas para a posterior análise dos dados então obtidos.

5.1 - Critérios para a escolha das escolas participantes da pesquisa

Visando obter uma diversidade de dados que possibilitasse um entendimento das HTPC enquanto um espaço-tempo de formação contínua nas escolas, adotamos nesta pesquisa dois critérios para a escolha do local de realização do estudo, a saber, a localização das escolas e também o seu desempenho no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

Assim, realizamos nossa pesquisa em uma escola afastada do centro, e que possui um desempenho considerado baixo no IDEB, sendo ela denominada de escola X. A outra escola selecionada, por sua vez, foi uma escola central que possui um desempenho considerado alto no IDEB, e que denominamos de escola Y.

Tais critérios de escolha possibilitaram o contato com escolas que vivenciam diferentes desafios e possibilidades em seu cotidiano e que trouxeram importantes conhecimentos para nosso estudo.

5.2 Observação participante: adentrando o espaço-tempo das HTPC de duas escolas públicas da rede municipal de ensino de Presidente Prudente-SP

A partir das exigências expostas por André (2011) para a realização da

pesquisa etnográfica, empregamos a técnica da observação participante em nossa investigação.

Sendo assim, “A observação é chamada de participante porque parte do princípio de que o pesquisador tem sempre um grau de interação com a situação estudada, afetando-a e sendo por ela afetado” (ANDRÉ, 2011, p.28).

Considerando os objetivos propostos, a observação direta nos pareceu um instrumento de coleta de dados adequado já que, segundo Lüdke e André (1986, p.26)

[...] o observador chega mais perto da ‘perspectiva dos sujeitos’, um importante alvo nas abordagens qualitativas. Na medida em que o observador acompanha *in loco* as experiências diárias dos sujeitos, pode tentar apreender sua visão de mundo, isto é, o significado que eles atribuem à realidade que os cerca e às suas próprias ações.

Dentre os diversos papéis que o observador pode assumir durante a pesquisa optamos pelo “observador como participante”, definido por Lüdke e André (1986, p.29) como aquele em que

[...] a identidade do pesquisador e os objetivos do estudo são revelados ao grupo pesquisado desde o início. Nessa posição, o pesquisador pode ter acesso a uma gama variada de informações, até mesmo confidenciais, pedindo cooperação ao grupo. Contudo terá em geral que aceitar o controle do grupo sobre o que será ou não tornado público pela pesquisa.

Permitir que os professores e gestores estejam conscientes de todas as intenções do pesquisador é uma forma de valorizar os seus saberes, as suas experiências considerando as limitações que o contexto complexo em que realizam o seu trabalho lhes impõe em relação ao que é idealizado pelos teóricos.

De acordo com Selltiz et al. (1971), a observação é muito usada em nossa vida diária para obtermos todo o tipo de informação e também é um instrumento elementar para a obtenção de dados na pesquisa científica.

Os autores destacam os elementos que diferenciam a observação que realizamos em nosso cotidiano daquela empregada na pesquisa científica, assim a observação nos estudos acadêmicos

[...] (1) serve a um objetivo formulado de pesquisa; (2) é sistematicamente planejada; (3) é sistematicamente registrada e ligada a proposições mais gerais em vez de ser apresentada como conjunto de curiosidades interessantes; (4) é submetida a verificações e controles de validade e precisão (SELLTIZ et al., 1971, p.225).

Uma das vantagens da observação, desde que estejam ligadas aos aspectos que a tornem parte da pesquisa científica são a oportunidade de acompanhar e registrar os comportamentos dos participantes da pesquisa na medida em que ocorrem (SELLTIZ et al., 1971).

Dentro dos objetivos de nossa pesquisa de mestrado também podemos relacionar outra característica vantajosa da técnica da observação, a saber,

Às vezes um estudo exige que aquilo que as pessoas realmente fazem e dizem seja comparado com sua descrição do que fizeram e disseram. Evidentemente, em tais casos é preciso empregar dois métodos de coleta de dados – observação e entrevista (SELLTIZ et al., 1971, p.226-227).

No caso de nosso estudo, pretendíamos aprofundar o entendimento sobre o conteúdo das concepções sobre HTPC de professores e gestores pesquisados por meio da observação. Assim como afirmam os autores, poderíamos comparar os dados da observação direta das HTPC com aqueles expressos pelos professores e gestores nos questionários. Porém, devido à pequena participação na resposta aos questionários a observação participante deixou de ser um meio de aprofundamento e passou a ser a nossa principal e detalhada fonte de informações sobre as HTPC das escolas pesquisadas.

Além disso, “Uma noção predominante sobre uma limitação da técnica de observação – a ideia de que os dados de observação não podem ser quantificados – é errada” (SELLTIZ et al., 1971, p.229).

Dentre os objetivos que a observação pode adquirir nos estudos, destacamos que “[...] seu objetivo pode ser a obtenção de dados suplementares significativos ou que possam auxiliar na interpretação de resultados obtidos por outras técnicas [...]” (SELLTIZ et al., 1971, p.229).

Em relação à flexibilidade e também ao grau de participação do pesquisador ao longo da observação Selltiz et al. (1971) destacam que estes aspectos variam de acordo com os objetivos da pesquisa.

Selltiz et al. também afirmam que “Os observadores participantes podem usar instrumentos de observação muito estruturados [...]” (SELLTIZ et al., 1971, p.230).

A partir da consciência destas questões que permeiam a observação, e das orientações dos próprios autores, em nosso estudo, que empregamos a **observação participante estruturada** a partir dos objetivos da pesquisa. Utilizamos, assim, um roteiro de observação, que, apesar de permitir certa flexibilidade diante dos acontecimentos que

presenciamos neste espaço-tempo de formação, nos guiou em busca do alcance de nossos objetivos.

Quanto ao grau de participação, a variação é bastante grande e precisa ser previamente definida pelo pesquisador, já que

A respeito da explicitação de seu papel, o observador já deve ter decidido quanto ao grau de sua participação. Isso pode variar, desde um mínimo – por exemplo, responder quando interrogado – até atividade fundamental na comunidade (SELLTIZ et al., 1971, p.246).

Além disso, por se tratar de uma pesquisa de mestrado com professores e gestores que considera a importância de seus saberes e experiências, e devido ao fato de não possuímos uma experiência de trabalho na docência, o que torna limitadas nossas possibilidades de uma participação efetiva enquanto parte do grupo pesquisado, optamos por assumir um **grau de participação mínimo** junto aos professores e gestores nas HTPC, tal como descrevem Selltiz et al. (1971).

Ainda segundo os autores, o pesquisador precisa definir “o que” irá observar no grupo selecionado, já que pensar em observar “tudo” pode tornar-se demasiado amplo, mesmo em situações aparentemente simples. Por isso os autores sugerem uma lista de cinco elementos relevantes a serem observados em qualquer situação social.

Primeiro, é preciso levar em conta “os participantes”, a saber, quem são, quantos são, de que forma se relacionam, identificando características como “idade, sexo, função oficial [...] na situação que está sendo observada e no sistema profissional da comunidade mais ampla” (SELLTIZ et al., 1971, p.234).

Em segundo lugar é preciso abordar “a situação”, a saber, os tipos de comportamento que são estimulados ou não na situação observada (SELLTIZ et al., 1971).

Depois disso, o terceiro elemento ressaltado é “o objetivo”, a saber, se os participantes estão reunidos por objetivos oficiais ou por outros motivos, se concordam ou não com tais objetivos. No caso de nosso estudo, sabemos que as HTPC são um espaço-tempo de formação com objetivos oficialmente estabelecidos.

O quarto elemento a ser observado é o “comportamento social”, a saber, o que realmente ocorre no grupo observado “[...] O que os participantes fazem, como o fazem, com quem e com que o fazem?” (SELLTIZ et al., 1971).

A “frequência e duração” é o último e quinto elemento a ser observado, e inclui o conhecimento de quando a situação ocorreu, o tempo que durou, se é repetida ou inédita no grupo, entre outros aspectos.

Também buscando delimitar o campo de observação do pesquisador, que, segundo Spradley (1980 apud VIANNA, 2007, p.53), é um dos maiores desafios do pesquisador, são indicadas algumas dimensões

Espaço físico (ou espaços); Pessoas envolvidas no processo; Conjunto de ações que apresentam relação; Ações isoladas feitas pelas pessoas; Conjunto de atividades relacionadas que as pessoas executam; Sequências ao longo do tempo; Coisas que as pessoas tentaram fazer; e Emoções sentidas e expressas.

Estes pontos a serem observados procuram dar maior direcionamento ao pesquisador, todavia Selltiz et al. (1971) alertam que “[...] esta lista não é aplicável, em sua totalidade, a todas as situações observadas. Frequentemente é impossível obter indicações suficientes para descrição tão ampla (SELLTIZ et al., 1971, p.236).

Assim a maior vantagem da lista de elementos é o planejamento daquilo que será observado, possibilitando maior organização do pesquisador (SELLTIZ et al., 1971, p.236).

Quanto ao registro e organização das observações realizadas, Selltiz et al. (1971, p.236) afirmam que

Indiscutivelmente, o melhor momento para registro se localiza na duração do acontecimento. Disso resulta um mínimo de viés seletivo e de deformação pela memória. No entanto, existem muitas situações em que é impossível tomar notas no local, pois isso perturbaria a naturalidade da situação ou despertaria a desconfiança das pessoas observadas. Naturalmente, isso tende a ocorrer na observação participante. Além, do mais, a constante preocupação com as notas pode interferir na qualidade da observação. O observador pode facilmente perder aspectos significativos da situação, se dividir sua atenção entre a observação e a anotação.

Diante das possíveis dificuldades em realizar o registro das observações, principalmente quando se opta por não fazer uso de instrumentos como gravadores ou filmadoras, Vianna (2007, p.59) alerta para o fato de que “O observador precisa desenvolver um método pessoal para fazer suas anotações, para não ser traído por sua memória [...]”.

Seguindo as orientações de Selltiz et al. optamos por fazer anotações pormenorizadas de tudo o que foi dito e feito durante ao longo das HTPC reservando um caderno para cada uma das escolas.

Ainda no que se refere ao registro das observações Selltiz et al. (1971) e também Vianna (2007) afirmam que esta deve ser feita sob a forma de narrativa.

Segundo Vianna (207, p.59-60)

Não existe uma maneira única e correta de apresentar os relatórios, que, no entanto, devem ser tão completos quanto possível. Numa primeira etapa, é

melhor apresentar o “mais” e não o “menos”, pois, na fase posterior, quando se empreende a análise dos dados, muitos elementos poderão ser descartados, por falta de utilidade para os objetivos do trabalho, mas, se forem rejeitados antes, podem causar lacunas de interpretação.

Porém, diante da quantidade de informações que irão sendo acumuladas no decorrer das observações e da dificuldade que o pesquisador pode enfrentar para localizar as informações que respondam aos objetivos de sua pesquisa, Selltiz et al. (1971) orientam a necessidade de se formular um “índice” que organize as informações e as torne mais acessíveis.

Os autores orientam que, para a elaboração do índice este

[...] deve ser adaptado ao objetivo da pesquisa, de forma que aqui não é possível apresentar regras específicas: todavia o índice deve contar, pelo menos, as seguintes informações: número ou data das notas de observação [...]; o principal grupo registrado (a não ser que o estudo se limite exclusivamente a um grupo); nomes das pessoas observadas ou entrevistadas, e talvez os nomes das pessoas por elas discutidas; breve sumário do que é abrangido pelas anotações.

Em nossa pesquisa, portanto, considerando as contribuições dos autores, realizamos uma observação participante, com participação mínima nas atividades grupo.

Foi registrada uma narrativa cronológica (SELLTIZ et al., 1971) de cada uma das HTPC observadas, que posteriormente foi organizada e estruturada por meio de índices formulados a partir dos objetivos da pesquisa, levando em conta alguns elementos básicos a serem observados em qualquer situação social, assim como apresentaram Selltiz et al. (1971) e Spradley (1980 apud VIANNA, 2007).

Por fim, os dados então obtidos por meio dos questionários que levantaram o perfil das professoras e gestoras participantes da pesquisa e identificaram as concepções destas profissionais sobre as HTPC das escolas, e também aqueles dados obtidos através dos extensos relatórios de observação participante, foram analisados com base nos pressupostos da pesquisa qualitativa acima apresentados (LUDKE; ANDRE, 1986; ESTEBAN, 2010; ANDRÉ, 2011) e nos posicionamentos teóricos dos autores nos quais nos baseamos para compor os capítulos teóricos desta dissertação.

Além disso, a análise dos dados empíricos foi realizada levando em conta as características específicas da etnografia voltada à educação, propiciando um mergulho na quantidade e na complexidade dos dados sobre as HTPC das escolas pesquisadas e na perspectiva cultural das professoras e gestoras participantes que influenciou em suas ideias e ações relativas a estes espaços-tempo de formação vivenciados.

CAPÍTULO 6 - APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS EMPÍRICOS SOBRE AS HTPC DAS ESCOLAS X E Y

A partir das observações realizadas em duas escolas do município de Presidente Prudente (denominadas de escolas X e Y) obtivemos dois relatórios. De acordo com a metodologia presente na proposta inicial de nossa pesquisa, os professores e gestores de ambas as escolas tiveram a oportunidade de entrar em contato com os dados observados e fazer observações, correções, além de decidir aquilo que se tornaria público na versão final desta dissertação.

Em termos quantitativos, podemos caracterizar estes relatórios de observação de acordo com o Quadro 10 a seguir:

Quadro 10 - Observações das HTPC das escolas X e Y

Escola	Quantidade de HTPC observadas	Quantidade de horas de Observações	Quantidade de Páginas do Relatório de Observação
X	15	30 h	101 páginas
Y	16	32 h	66 páginas

Fonte: dados da pesquisa 2012.

Os dados quantitativos acima observados, apesar de aparentemente simples, são o primeiro passo para emprendermos uma análise mais aprofundada sobre as HTPC, conforme indica Bardin (1977).

No que se refere à aplicação dos questionários nas escolas X e Y é necessário explicitarmos os percalços enfrentados e que fizeram com que poucas professoras das escolas tenham respondido por completo estes questionários.

Na escola X, após finalizarmos a fase de observações informamos as professoras e gestoras de que seria aplicado um questionário, relativos às HTPC da escola e também ao perfil das professoras. Devido ao fato de que só tínhamos à disposição o próprio tempo das HTPC para aplicar os questionários e a pauta já estar repleta de assuntos importantes a serem abordados, optamos juntamente com a orientadora pedagógica, em dividir o questionário em duas partes, que seriam aplicadas em dias diferentes. Assim, primeiramente aplicamos o levantamento das concepções de professoras e gestoras e as

questões referentes ao seu perfil. Em outro dia, aplicaríamos as questões abertas, que precisam de mais tempo e reflexão para serem respondidas.

Assim, quanto à primeira parte dos questionários que se refere às concepções sobre HTPC e ao perfil das professoras da escola obtivemos a devolutiva de praticamente todos os questionários, sendo que apenas uma professora se recusou a respondê-lo. Percebendo que o tempo da HTPC da escola X já estava ocupado com outras questões prioritárias, decidimos, juntamente com a orientadora pedagógica, que as professoras poderiam levar as questões abertas para casa e trazê-las respondidas na última HTPC do ano, agendada para o dia 17 de dezembro de 2012.

Ao conversar com as professoras, duas delas optaram por responder as questões abertas de imediato, usando para isso o tempo das HTPC que é reservado para o planejamento de aulas. As demais professoras entregariam no dia marcado. O mesmo ocorreria com as gestoras da escola.

Porém, no dia 17 de dezembro, ao chegarmos na escola, nos deparamos com uma situação inesperada: houve um desabamento do alambrado da escola, que levou grande volume de água e lama para dentro da instituição. As professoras e gestoras, que estavam na HTPC, foram obrigadas a deixar de lado seus materiais e pegar rodos e vassouras para tentar tirar a lama da escola. Detalhes sobre este ocorrido foram publicados no site da prefeitura de Presidente Prudente e conferidos no *link*: <http://www.presidenteprudente.sp.gov.br/site/noticias.xhtml?cod=22073>.

Diante desta situação não nos foi possível entrar em contato com as professoras e gestoras para obter as questões abertas respondidas.

Como se tratava da última HTPC do ano tivemos mais contato com as profissionais da escola, porém, por e-mail, fomos informadas de que poucas professoras haviam respondido as questões abertas e que provavelmente iriam responder no dia 17 de dezembro, mas isto não foi possível.

Depois disso, tivemos contato com a escola X no início do ano de 2013 para buscar o relatório de observação da escola com as devidas alterações.

Os Quadros 12 e 13 abaixo apresentamos um panorama dos dados que obtivemos na escola X, no que se refere, respectivamente à professoras e gestoras.

QUADRO 11 - Dados obtidos com as professoras da escola X por meio da aplicação de questionários

Número de professoras da escola	Quantidade de respostas ao levantamento das concepções sobre HTPC	Quantidade de respostas ao Perfil das Professoras	Quantidade de respostas às Questões abertas sobre HTPC
6	6	5	3

Fonte: dados da pesquisa 2012.

Assim, de acordo com o Quadro 11, na escola X todas as professoras (100%) responderam ao levantamento das concepções sobre HTPC, 5 delas, que representa 83,3%, responderam as questões sobre o seu perfil, e 3 responderam às questões abertas sobre as HTPC de sua escola (50%).

QUADRO 12 - Dados obtidos com as gestoras da escola X por meio da aplicação de questionários

Situação dos dados empíricos da escola X			
Número de gestoras da escola	Quantidade de respostas ao levantamento das concepções sobre HTPC	Quantidade de respostas ao Perfil das gestoras	Quantidade de respostas às Questões abertas sobre HTPC
3	3	3	2

Fonte: dados da pesquisa 2012.

Quanto às gestoras da escola X, o Quadro 12 demonstra que todas elas responderam ao levantamento das concepções sobre HTPC e sobre o seu perfil (100%). Já as questões abertas sobre as HTPC da escola foram respondidas por 2 gestoras (66,6%).

Agora, relataremos resumidamente os percalços enfrentados para a obtenção dos dados empíricos na escola Y.

Na escola Y, ao finalizarmos o período de observações das HTPC, pedimos uma reunião com a orientadora na qual informamos que daríamos início a uma nova fase da pesquisa e que necessitávamos da colaboração de professoras e gestoras para responderem a um questionário sobre as HTPC de sua escola.

A orientadora concordou, mas disse que gostaria que conversássemos pessoalmente com as professoras sobre esta segunda fase da pesquisa. Pediu para que estivéssemos presentes na semana seguinte para falarmos com as professoras sobre isto e pedir a sua colaboração. Assim o fizemos.

Porém, quando chegamos na escola, no dia combinado, a orientadora pedagógica não estava presente na HTPC por motivos de saúde (encontrava-se grávida na época e precisara ir embora mais cedo neste dia por não sentir-se bem).

Estávamos com os questionários em mãos, pois se houvesse uma brecha na pauta da HTPC aproveitaríamos para aplicá-los às professoras que aceitassem. Uma das professoras interessou-se e parecia querer respondê-lo, mas pedimos a ela que esperasse. Foi então que conversamos com a vice-diretora da escola, que estava substituindo a orientadora pedagógica na HTPC.

Explicamos que havíamos conversado com a orientadora pedagógica, e que ela havia autorizado nossa presença na HTPC para que esclarecêssemos e convidássemos as professoras a responder os questionários sobre as HTPC de sua escola. Porém, a vice-diretora afirmou que não havia sido avisada sobre nossa presença e se nosso nome não estava na pauta da HTPC não estávamos autorizados a falar com as professoras nem a aplicar os questionários. É preciso chamar a atenção para o fato de que a maioria das professoras estava presente na HTPC deste dia.

Ela pediu então que conversássemos novamente com a orientadora para que ela incluísse nosso nome na pauta da HTPC, pois somente assim para aplicar os questionários aplicar os questionários. E assim procedemos.

Ligamos na escola, marcamos um horário para conversar com a orientadora pedagógica. Assim, nosso nome foi incluído na pauta da próxima HTPC.

Desta vez tudo parecia estar resolvido, porém, quando comparecemos na semana seguinte para conversar com as professoras e aplicar os questionários nos deparamos com uma situação preocupante: havia um número muito pequeno de docentes na sala de HTPC.

Ao questionar a orientadora pedagógica sobre as ausências das professoras fomos informados de que estas estavam descontando horas em que haviam realizado outras atividades na escola e para isso estavam sendo dispensadas do horário de HTPC. Já nos encontrávamos em dezembro e a orientadora pedagógica informou que dali para frente a maioria das HTPC estaria esvaziada devido a este motivo.

Todavia, de acordo com o combinado, aplicaríamos os questionários naquele dia. Mas foi feita uma solicitação: antes de aplicar o questionário sobre as HTPC a orientadora pedagógica pediu para vê-lo e o levou também para vice-diretora, pois esta gostaria de analisar as questões que seriam feitas para as professoras. É preciso chamar a atenção para o fato de que a diretora da escola estava de licença e que a vice-diretora era a maior autoridade presente na escola.

A orientadora pedagógica leu as questões e levou o questionário para a vice-diretora ler. Voltou informando-nos de que estávamos autorizados a aplicá-lo. Entretanto, a vice-diretora havia se incomodado com as questões abertas sobre as HTPC da escola, informou que não responderia à nenhuma questão, nem mesmo o levantamento das concepções sobre as HTPC e o perfil e além disso, informou que estávamos autorizados a aplicar o questionário apenas para as professoras que **estavam presentes naquele dia**.

Ao todo o corpo docente da escola, que observamos durante as HTPC era formado por 23 docentes dos anos iniciais do ensino fundamental, e dessas apenas 6 estavam presentes e responderam ao questionário naquele dia. Além disso, a orientadora também se prontificou a responder ao questionário voltado para as gestoras.

Depois de respondidos os questionários das professoras, um último pedido que nos foi feito pela orientadora pedagógica da escola era de ler brevemente as respostas das docentes. Permitimos a leitura, desde que as identidades das professoras não fossem reveladas. E assim foi feito.

A pequena adesão aos questionários na escola Y nos causou preocupação. Assim tomamos diversas atitudes para tentar reverter esta situação, mas não obtivemos resultado.

Primeiro recorremos à responsável pelas escolas dos anos iniciais do Ensino Fundamental da secretaria municipal de saúde de Presidente Prudente. Nosso questionário foi lido e considerado objetivo e inofensivo à integridade das profissionais da escola. Assim, a funcionária ligou na escola Y e conversou com a vice-diretora pedindo para que pudessemos nos utilizar dos intervalos das professoras para aplicar os questionários. A vice-diretora da escola Y concordou.

Porém, no primeiro dia que comparecemos na escola, pedimos para conversar com a orientadora ou com a vice-diretora, para que estas nos autorizassem a entrar na escola e aguardar as professoras no intervalo para aplicação do questionário, mas fomos informadas de que elas estavam em reunião.

Conseguimos após insistência, marcar os dias em que estaríamos presente nos intervalos da escola para aplicar os questionários.

Entretanto, ao comparecermos nos intervalos percebemos que havia grande desconforto das professoras, por estarmos atrapalhando seu momento de descanso. Conseqüentemente, além daquelas 6 docentes que já haviam respondido ao questionário, apenas uma demonstrou interesse em respondê-lo. O restante das professoras se recusou.

Aguardamos, então, o retorno da diretora da escola. Marcamos uma nova reunião, para que ela respondesse ao questionário. Todavia, ela afirmou que não tinha interesse em responder ao questionário sobre as HTPC de sua escola e a vice-diretora também não.

Diante desta situação, e do esgotamento de qualquer alternativa de adesão aos questionários de nossa pesquisa, decidimos por bem respeitar a decisão da escola Y, ficando, porém, com um pequeno número de questionários respondidos em relação ao grande número de professoras da escola.

Assim, a situação dos dados empíricos na escola Y ficou a seguinte:

QUADRO 13 - Dados obtidos com as professoras da escola Y por meio da aplicação de questionários

Número de professoras da escola	Quantidade de respostas ao levantamento das concepções sobre HTPC	Quantidade de respostas ao Perfil das Professoras	Quantidade de respostas às Questões abertas sobre HTPC
23	7	7	7

Fonte: dados da pesquisa 2012.

Assim, de acordo com o Quadro 13, na escola Y, das 23 professoras do corpo docente, apenas 7 delas responderam ao levantamento das concepções sobre HTPC, às questões sobre o seu perfil e às questões abertas sobre as HPTC de sua escola (30,4%).

QUADRO 14 - Dados obtidos com as gestoras da escola Y por meio da aplicação de questionários

Número de gestoras da escola	Quantidade de respostas ao Levantamento das concepções sobre HTPC	Quantidade de respostas ao Perfil das gestoras	Quantidade de respostas às Questões abertas sobre HTPC
3	1	1	1

Fonte: dados da pesquisa 2012.

Quanto às gestoras da escola Y, de acordo com o Quadro 3 demonstra que apenas uma delas respondeu ao levantamento das concepções sobre HTPC, às questões sobre o seu perfil e as questões abertas sobre as HTPC de sua escola (33,3%).

6. 1 – Apresentação e análise do perfil das professoras das escolas X e Y

Para atingir os objetivos da pesquisa, observamos, questionamos, refletimos sobre as professoras e com elas. Para iniciar a análise dos dados referentes às HTPC das escolas X e Y, é preciso lembrar que estes espaços-tempo de formação tem origem em um grupo de mulheres, com histórias, características sociais e econômicas, enfim, com uma identidade que permeia o seu fazer profissional.

Por isso, apresentamos a seguir o perfil das professoras participantes da pesquisa, destacando aspectos pessoais, sociais, econômicos e profissionais que nos ajudarão a compreender o lugar de onde falam estas professoras no delimitado espaço das HTPC em que foram acompanhadas nesta pesquisa.

O questionário sobre o perfil das professoras das escolas X e Y foi elaborado com base numa pesquisa nacional da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO, 2004), denominado “O perfil dos Professores Brasileiros: o que fazem, o que pensam, o que almejam...”.

Nosso intuito é analisar os dados do perfil das professoras das escolas X e Y do município de Presidente Prudente a partir de uma visão mais ampla sobre o perfil dos professores brasileiros. Assim é possível construir pontes, identificar semelhanças e singularidades entre os professores do município estudado e os docentes de nosso país. Ainda que não possamos fazer o mesmo com o perfil das gestoras, esta contextualização contribui

para aprofundarmos nossa compreensão sobre o contexto geral do perfil docente em nosso país.

É preciso destacar que os percentuais apresentados correspondem ao número de respostas e não ao número total de participantes da pesquisa que responderam à questão. Além disso, optamos por apresentar a análise do perfil das professoras e gestoras das escolas X e Y conjuntamente, analisando e comparando os dados com o perfil nacional dos professores e entre si.

TABELA 2 – idade das professoras da escola X

Idade	Frequência	Percentual (%)
32	1	25,0
37	1	25,0
40	1	25,0
51	1	25,0
Total	4	100,0

Fonte: dados da pesquisa 2012.

De acordo com a pesquisa realizada pela UNESCO (2004) a média de idade dos professores brasileiros é de 37,8 anos, sendo que a maior parte dos docentes tem entre 26 e 45 anos.

As professoras pesquisadas na escola X de acordo com a Tabela acima têm idades entre 32 e 51 anos, sendo que a média de idade é de 40 anos. Apesar de a média nacional ser de professoras cerca de três anos mais jovens, percebemos que, de forma geral a idade das professoras da escola X está de acordo com o perfil nacional.

TABELA 3 – idade das professoras da escola Y

Idade	Frequência	Percentual (%)
33	1	14,3
40	2	28,6
41	2	28,6
48	1	14,3
62	1	14,3
Total	7	100,0

Fonte: dados da pesquisa 2012.

Em relação às docentes da escola Y, as idades variam entre 33 e 62 anos, o que resulta em uma média de 32 anos. Assim, na escola Y as professoras tem cerca de 5 anos a menos do que a média nacional de idade. Porém, é preciso ressaltar que, nesta escola, temos a professora com maior idade, com 62 anos.

Comparando as idades das professoras que responderam ao questionário sobre o perfil docente das escolas X e Y constatamos que a média de idade é maior na primeira.

TABELA 4 – sexo dos professores da escola X

Sexo	Frequência	Percentual (%)
Feminino	5	100,0
Total	5	

Fonte: dados da pesquisa 2012.

De acordo com os dados da pesquisa da UNESCO (2004, p.44) “[...] dentre os professores brasileiros, 81,3% são mulheres e 18,6% são homens”. Além disso, a pesquisa demonstrou que a maior parte das professoras leciona nos anos iniciais do ensino fundamental.

Discutindo brevemente sobre a presença maciça de mulheres que se dedicam ao magistério o estudo da UNESCO (2004, p.45) aponta que, historicamente

[...] a presença tão predominante de mulheres na profissão docente no Brasil se deveria ao aumento do mercado de trabalho, decorrente da ampliação do atendimento escolar, como também da procura dos homens por novas profissões que ofereciam melhores salários, quando do início da industrialização no país.

Assim como aponta Freire (1997) a grande presença de mulheres que trabalham na educação não pode tornar-se um pretexto para reduzi-las a “tias”, prejudicando a constituição de sua profissionalidade.

Neste sentido, concordamos que “[...] a função da professora é naturalizada e desqualificada como prática e saber especializados, quando é concebida como continuação das tarefas da primeira educação, próprias da mãe” (UNESCO, 2004, p.45). Tendo isto em conta, os dados do perfil das professoras da escola X, onde 100,0% das docentes pesquisadas são mulheres, confirma esta tendência nacional de feminização do magistério.

TABELA 5 – sexo dos professores da escola Y

Sexo	Frequência	Percentual (%)
Feminino	7	
Total	7	100,0

Fonte: dados da pesquisa 2012.

Na escola Y a feminização também se confirma já que, novamente 100,0% das professoras participantes da pesquisa são mulheres. Assim é importante compreender que “O conceito de feminização do magistério não se refere apenas à participação maciça de mulheres nos quadros docentes, mas também à adequação do magistério às características associadas tradicionalmente ao feminino, como o cuidado” (UNESCO, 2004, p.45).

Tendo em vista que as escolas pesquisadas acompanham a tendência nacional de feminização da profissão docente, em no decorrer da apresentação dos dados, vamos nos referir sempre “às professoras”, respeitando o fato de que estamos tratando apenas de mulheres, e que, assim como diversos outros conhecimentos, questões gramaticais também são carregadas de ideologia, pois, como afirma Freire (2007), somente a ideologia pode explicar o fato de, ao nos referirmos a uma sala com cem mulheres e apenas um homem, tenhamos que dizer “professores” e não “professoras”.

TABELA 6 – estado civil das professoras da escola X

Estado Civil	Frequência	Percentual (%)
Casada	4	90,0
Divorciada/separada	1	10,0
Total	5	100,0

Fonte: dados da pesquisa 2012.

Quanto ao estado civil na escola X, 90,0% das professoras são casadas enquanto apenas uma (10,0%) declarou que é divorciada. Este dado também corresponde ao perfil nacional dos professores em nosso país, que identificou 55,1% de professores casados (UNESCO, 2004, p.48).

TABELA 7 – estado civil das professoras da escola Y

Estado Civil	Frequência	Percentual (%)
Casada	3	18,8
Divorciada/separada	2	12,5
Vive junto (união conjugal consensual)	1	6,3
Viúva	1	6,3
Total	7	100,0

Fonte: dados da pesquisa 2012.

No aspecto do estado civil as professoras da escola Y apresentaram grande diversidade. Dentre as professoras que responderam ao questionário, 18% são casadas, representando a maioria. Porém, temos um percentual bastante próximo, de 12,5% de professoras separadas, enquanto 1 declarou viver em união conjugal consensual (6,3%) e outra docente afirmou ser viúva. Assim, ainda que acompanhe o perfil nacional, na escola Y há um percentual menor de professoras casadas.

TABELA 8 – número de filhos das professoras da escola X

Número de filhos	Frequência	Percentual (%)
3	3	60,0
2	1	20,0
Não respondeu	1	20,0
Total	5	100,0

Fonte: dados da pesquisa 2012.

No levantamento sobre o número de filhos das professoras da escola X, três docentes, o que representa (80,0%) têm três filhos, duas afirmam ter 2 filhos (20,0%) e uma das docentes não respondeu à questão.

TABELA 9 – número de filhos das professoras da escola Y

Número de filhos	Frequência	Percentual (%)
1	3	42,9
2	2	28,6
3	2	28,6
Total	7	100,0

Fonte: dados da pesquisa 2012.

Na escola X, a maioria das docentes, a saber, 42,9% possuem apenas 1 filho. Ainda quanto a este dado, duas professoras têm 2 filhos (28,6%) e outras duas informaram que têm 3 filhos.

Considerando que o a vida pessoal das professoras interfere em seu trabalho, as informações sobre o número de filhos das docentes demonstram que as mulheres pesquisadas precisam dividir o tempo de suas vidas com o cuidado e o sustento dos filhos.

TABELA 10 – existência de parentes e/ou membros da família que se dediquem à docência na família das professoras da escola X

Há parente na família que se dedique à docência	Frequência	Percentual (%)
Sim	3	60,0
Não	2	40,0
Total	5	100,0

Fonte: dados da pesquisa 2012.

Quanto à existência de parentes que se dediquem à docência na família a pesquisa nacional UNESCO (2004, p.53) identificou que “A esse respeito, a maioria (63,3%) dos docentes declarou haver outro professor na sua família”.

Em nosso levantamento do perfil das docentes da escola Y, identificamos 3 professoras que afirmaram ter parentes que se dedicam à docência, o que representa 60,0% das professoras pesquisadas. Este número corresponde ao que foi levantado na pesquisa nacional (UNESCO, 2004).

TABELA 11 – existência de parentes e/ou membros da família que se dediquem à docência na família das professoras da escola Y

Há parente na família que se dedique à docência	Frequência	Percentual (%)
Sim	5	71,4
Não	2	28,6
Total	7	100,0

Fonte: dados da pesquisa 2012.

Na escola Y, dentre as 7 professoras que responderam ao questionário sobre seu perfil, 5 afirmaram que têm membros em sua família dedicados à docência. Trata-se de

um percentual de 71,4%, que é mais alto do que aquele identificado pela pesquisa da UNESCO (2004).

Mais uma vez uma característica do perfil das professoras das escolas pesquisadas coincide com a tendência dos professores brasileiros.

TABELA 12 – parente e/ou membro da família das professoras da escola X que se dedica à docência

Parente ou membro da família que se dedica à docência	Frequência	Percentual (%)
Filho	1	33,3
Cônjuge/parceiro	1	33,3
Mãe e outro familiar	1	33,3
Total	3	100,0

Fonte: dados da pesquisa 2012.

No que se refere à qual parente ou membro da família das professoras da escola X que se dedicam à docência, dentre as 3 professoras que responderam afirmativamente à questão, 1 tem um filho professor (33,3%), outra tem o cônjuge/parceiro que se dedica à profissão docente (33,3%) e a última afirmou que a mãe e outro familiar se dedicam à docência (33,3%).

De acordo com a pesquisa realizada em âmbito nacional, dentre os professores participantes “[...] 35,1% têm irmãos professores e 12,5% têm mãe professora. Além disso, 9,7% dos que responderam afirmativamente têm o cônjuge ou parceiro também professor” (UNESCO, 2004, p.53).

Quanto aos professores que têm filhos que também seguiram o caminho da docência a pesquisa da UNESCO (2004) identificou um percentual de 4,1%.

E relação a este aspecto, percebemos que há diferenças entre a pesquisa nacional e o perfil das professoras da escola X, já na primeira o maior percentual foi de professores que tem irmãos que seguiram a mesma profissão e na escola Y o percentual está dividido igualmente entre filho, cônjuge ou parceiro e mãe e outro familiar.

Ainda assim, considerando, segundo Tardif (2010) que os saberes docentes também têm como origem a história de vida dos sujeitos, o fato da maioria dos professores da escola X terem parentes e/ou membros da família professores certamente influenciou em sua história de vida e na construção de seus saberes.

TABELA 13 – parente e/ou membro da família das docentes da escola Y que se dedica à docência

Parente que se dedica à docência	Frequência	Percentual (%)
Mãe	1	20,0
Irmão	1	20,0
Cônjuge/parceiro	1	20,0
Outro familiar	1	20,0
Irmão e outro familiar	1	20,0
Total	5	100,0

Fonte: dados da pesquisa 2012.

Na escola Y temos um dado semelhante no que se refere à qual parente ou membro da família é professor, já que os percentuais se dividem igualmente entre as 5 professoras que responderam afirmativamente a este questão, sendo que uma tem a mãe professora (20,0), outra tem o irmão (20,0%), há ainda uma professora que têm o cônjuge ou parceiro que se dedica ao magistério (20,0%), outra que não identificou o familiar (20,0%) e a última que têm um irmão e outro familiar professores (20,0%). Apensar das diferenças entre a escola Y e a pesquisa nacional da UNESCO (2004), na escola X também é possível inferir, de acordo com Tardif (2010) que a existência de professores na família das docentes pesquisadas pode ter influenciado na constituição de seus saberes.

TABELA 14 – nível de estudo do pai das professoras da escola X

Nível de estudo do pai	Frequência	Percentual (%)
Fundamental incompleto	5	
Total	5	100,0

Fonte: dados da pesquisa 2012.

Na escola X todas as professoras afirmaram que seu pai possui o nível fundamental incompleto (100,0%). Trata-se de um dado que coincide e supera os dados identificado pela pesquisa nacional da UNESCO (2004), segundo a qual 50,2% dos professores têm pais no nível de escolaridade “ensino fundamental incompleto”.

TABELA 15 – nível de estudo dos pais das professoras da escola Y

Nível de estudo do pai	Frequência	Percentual (%)
Fundamental incompleto	4	57,1
Fundamental completo	1	14,3
Ensino médio completo	1	14,3
Superior completo ou mais	1	14,3
Total	7	100,0

Fonte: dados da pesquisa 2012.

De acordo com os dados obtidos na escola Y na qual 57,1% dos pais das professoras possui o ensino fundamental incompleto temos um percentual mais próximo do que foi identificado a nível nacional, ainda que também esteja acima. Porém, na escola Y o percentual dos pais das professoras que possuem o ensino fundamental completo é de 14,3%, enquanto a média nacional é de 12,7. Dentre os pais que possuem o ensino médio completo também há um percentual de 14,3%, enquanto nacionalmente é de apenas 3,4%. E a maior diferença identificada é dentre os pais que completaram o ensino superior, em que o percentual nacional é de 5,5% e na escola Y é de 14,3%.

Assim, tanto na escola X quanto na escola Y o nível de escolaridade dos pais das docentes coincide e até mesmo supera o percentual identificado no Brasil como um todo. Porém, os pais das professoras da escola Y atingiram níveis de escolaridade mais altos do que os pais das docentes da escola X. Em ambas as escolas, assim como em nosso país, as professoras tem pais com baixa escolaridade, além disso, o fato de as professoras terem chegado a outro patamar da formação indica “[...] que entre as duas diferentes gerações do grupo familiar ocorreu um aumento no nível de instrução, embora discreto [...]” (UNESCO, 2004, p.54).

TABELA 16 – nível de estudo das mães das professoras da escola X

Nível de estudo da mãe	Frequência	Percentual (%)
Sem instrução	1	20,0
Fundamental incompleto	2	40,0
Ensino médio completo	1	20,0
Superior completo ou mais	1	20,0
Total	5	100,0

Fonte: dados da pesquisa 2012.

Quanto às mães das professoras da escola X, o maior percentual também se concentra entre aquelas que possuem o ensino fundamental incompleto, isto é 40,0%. Este percentual é muito próximo do que foi identificado nacionalmente, entre as mães dos professores brasileiros, que é de 48,8% (UNESCO, 2004).

Em relação aos outros níveis de escolaridade, há um percentual de mães sem instrução de 20,0% na escola X, enquanto nacionalmente este percentual é de 15,0%.

No entanto, em relação aos níveis mais altos de escolaridade, a escola X apresenta percentuais mais altos do que o identificado no Brasil. Assim, 20,0% das mães das docentes desta escola completaram o ensino médio, e outros 20,0% concluíram o nível superior ou mais. Em comparação com os pais, as mães das professoras da escola X atingiram níveis mais altos de escolaridade.

TABELA 17 – nível de estudo das mães das professoras da escola Y

Nível de estudo da mãe	Frequência	Percentual (%)
Fundamental incompleto	3	42,9
Sem instrução	1	14,3
Fundamental completo	1	14,3
Ensino médio completo	1	14,3
Superior completo ou mais	1	14,3
Total	7	100,0

Fonte: dados da pesquisa 2012.

Na escola Y, a escolaridade das mães das professoras também coincide com o percentual nacional, concentrando 42,9% de mães que possuem o ensino fundamental incompleto. Nesta escola também há uma das mães de professoras que não possui instrução (14,3%) e o restante, cada nível também com 14,3% possui o ensino fundamental completo, o ensino médio completo ou o ensino superior completo ou mais.

De forma geral, o maior número de pais e mães de professoras das escolas pesquisadas possui o ensino fundamental incompleto, correspondendo ao perfil nacional dos professores.

Trata-se de uma escolaridade baixa, e segundo a pesquisa da UNESCO (2004, p.54-55)

É possível, tomando-se os dados sobre o grau de instrução dos pais dos professores [...] associar a construção de uma carreira docente à possibilidade de mobilidade social por meio de um processo de escolarização ao qual pais e mães dos docentes não tiveram acesso.

TABELA 18 – classe social a qual as professoras da escola X se consideram pertencentes

Classe social	Frequência	Percentual (%)
Média	3	60,0
Média baixa	1	20,0
Baixa	1	20,0
Total	5	100,0

Fonte: dados da pesquisa 2012.

Ao serem questionadas sobre qual a classe social à qual pertencem, as professoras da escola X, em sua maioria, isto é, 60,0% consideram-se pertencentes à classe média. Assim, apesar dos problemas apresentados pelas próprias professoras em relação às suas condições de trabalho, que englobam também seus salários, o fato de terem um maior nível de escolaridade que seus pais, confirma a ideia de mobilidade social, fazendo com que se identifiquem com a classe média.

Na pesquisa nacional (UNESCO, 2004) os dados sobre a classe social a que pertencem os professores foram relacionados à sua renda familiar mensal. Ainda assim, em todas as faixas de renda, exceto dentre os que têm renda familiar acima de 20 salários mínimos, os professores se identificaram com a classe média baixa. Neste sentido a escola X não acompanha a tendência nacional no que se refere à este aspecto.

Indiretamente as professoras demonstram que seus salários garantem uma vida em melhores condições e desta forma, é possível identificar um dos fatores de bem-estar docente apresentados por Lapo (2008), que é a dimensão sócio-econômica do trabalho dos professores.

É preciso destacar que a questão da classe social à qual as professoras pertencem é vista como um fator de bem-estar por ser entendida como um elemento de satisfação das professoras, mas que as condições de trabalho dos professores em nosso país, de forma geral, ainda estão em processo de construção, necessitam de muitas mudanças, assim como a sua própria profissionalidade. Isto é evidenciado pelo fato de que 20,0% das professoras da escola X se identificam com a classe média-baixa e outros 20,0% com a classe baixa.

Além disso, sob o ponto de vista político, como já defendemos no primeiro capítulo desta dissertação, é essencial que os professores assumam de qual lado estão na sociedade, sendo que o papel que defendemos para a melhora da qualidade da escola pública é de identidade política com as lutas e interesses das classes populares.

TABELA 19 – classe social a qual as professoras da escola Y se consideram pertencentes

Classe social	Frequência	Percentual (%)
Média baixa	4	57,1
Média	3	42,9
Total	7	100,0

Fonte: dados da pesquisa 2012.

Dentre as professoras da escola Y, o maior percentual se considera pertencente à classe média baixa, representando 57,1% das professoras que responderam ao questionário. Assim, nesta escola, os dados estão de acordo com o que foi levantado na pesquisa nacional sobre o perfil docente (UNESCO, 2004).

No entanto é preciso destacar que um percentual significativo de professoras desta escola, a saber, 42,9% identificam-se com a classe média.

Porém, nesta escola há um nível maior de insatisfação econômica das professoras, que pode ser relacionada, principalmente, aos seus salários.

Importante destacar que, diferentemente da escola X, apesar de sua aparente insatisfação, nenhuma docente da escola Y identificou-se com a classe baixa. Um elemento trazido pela pesquisa da UNESCO (2004, p.66) nos ajuda a refletir sobre este aspecto já que

Mesmo com renda muito baixa, a maioria dos professores não se identifica como pertencentes a estratos sociais mais pobres, o que pode estar evidenciando uma necessidade de preservação da auto-estima e valorização.

Neste sentido, assumir-se como pertencente às classes mais pobres, seria também assumir sua desvalorização perante a sociedade.

TABELA 20 – situação econômica atual das professoras da escola X em relação à sua infância

Situação econômica em relação à infância	Frequência	Percentual (%)
Melhor	5	
Total	5	100,0

Fonte: dados da pesquisa 2012.

Ao apresentar os dados referentes à situação econômica intergeracional dos professores brasileiros a pesquisa da UNESCO (2004) também relacionou as informações com a renda familiar mensal dos professores. Ainda assim, em todas as faixas de renda os

professores afirmaram que sua situação econômica atual é melhor do que a vivenciada quando era criança por seus pais.

Deste modo, os dados da escola X, em que todas as professoras afirmaram que sua situação econômica atual é melhor que a de seus pais, estão de acordo com o que foi evidenciado no perfil nacional dos professores.

Por conseguinte, de acordo com o levantamento do perfil dos professores do Brasil

O fato de exercerem uma profissão com exigência de qualificação escolar deve, em alguma medida, se somar e interferir na avaliação extremamente positiva que fazem da sua situação econômica, quando comparada à dos seus pais (UNESCO, 2004, p.72).

TABELA 21 – situação econômica atual das professoras da escola Y em relação à sua infância

Situação econômica em relação à infância	Frequência	Percentual (%)
Melhor	5	71,4
Igual	1	14,3
Pior	1	14,3
Total	7	100,0

Fonte: dados da pesquisa 2012.

A escola Y segue a tendencial apontada pelo perfil dos professores brasileiros e também o que foi identificado na escola X.

Assim, também nesta escola a maioria dos professores considera que sua situação econômica atual é melhor do que na infância, com um percentual de 71,4%.

Porém, novamente nesta escola identificamos elementos de insatisfação em relação à situação econômica docente já que 1 professora (14,3%) afirmou que sua situação econômica é igual a de seus pais, e outra foi além ao assumir que vive uma situação econômica pior que a de seus pais.

Ainda assim, o fato da maioria das professoras das escolas pesquisadas afirmarem que vivem uma situação econômica melhor do que seus pais indica que

A avaliação de que se encontram em uma situação melhor que a de seus pais, indicativa de uma mobilidade intergeracional ascendente no âmbito da família, está influenciada, possivelmente, pelo diferencial de escolaridade dos professores em relação a seus pais (UNESCO, 2004, p.71-72).

TABELA 22 – escola em que o (s) filho (s) das professoras da escola X estuda ou estudou

Escola em que o (a) filho (a) estuda ou estudou	Frequência	Percentual (%)
Pública	3	60,0
Privada	2	40,0
Total	5	100,0

Fonte: dados da pesquisa 2012.

Na escola X a maioria dos filhos das professoras estuda em escolas particulares, representando um percentual de 60,0%.

No entanto, é preciso destacar que, 2 das professoras que responderam ao questionário informaram que seus filhos estudam em escolas particulares, um percentual de 40,0%. Este dado é bastante relevante, pois que as professoras escolhem para os filhos uma escola diferente daquele em que exercem a sua profissão.

Apesar disso, os dados das professoras da escola X diferem da tendência nacional em que 54,0% dos professores têm seus filhos matriculados em escolas privadas (UNESCO, 2004).

Ao analisar esta tendência dos professores brasileiros, de manterem seus filhos matriculados em escolas particulares a pesquisa da UNESCO (2004, p.72) indica que

Apesar dos baixos salários dos docentes, os dados sinalizam para um esforço dos professores em manter seus filhos em escolas particulares, o que, em alguma medida, deve estar relacionado com a crença no potencial da educação privada como instrumento de mobilidade social.

Entretanto, de acordo com o discorremos sobre a qualidade da educação, como um conceito amplo, é preciso atenção para qual a concepção de qualidade que leva os professores das escolas públicas a se esforçarem por manter seus filhos nas escolas privadas. É preciso que os professores que lecionam nas escolas públicas conhecem a evolução desta instituição ao longo do tempo, a importância da escola para as classes populares e a importância da construção de sua qualidade para todos, com o fim último de construir uma sociedade justa.

TABELA 23 – escola em que o (s) filho (s) das professoras da escola Y estuda ou estudou

Escola em que o (a) filho (a) estuda ou estudou	Frequência	Percentual (%)
Pública	6	85,7
Privada	1	14,3
Total	7	100,0

Fonte: dados da pesquisa 2012.

De acordo com os dados obtidos na escola Y em relação à escola que os filhos das professoras estudam, percebemos que há uma diferença ainda maior em relação à tendência nacional.

Neste sentido, enquanto 54,0% dos filhos dos professores brasileiros pesquisados estudam em escolas particulares, na escola Y 85,7% dos filhos dos professores estudam em escolas públicas e apenas 14,3% em escolas particulares.

Portanto, nas escolas pesquisadas, diferentemente do perfil nacional dos professores, a maioria dos filhos das docentes está matriculada em escolas públicas. Este dado é relevante porque demonstra, que, apesar das dificuldades, os professores confiam à escola pública a educação de seus filhos.

TABELA 24 – escolas em que a maior parte das professoras da escola X cursaram o Ensino Fundamental e Médio

Escola em que estudou a maior parte do tempo	Frequência	Percentual (%)
Pública	5	
Total	5	100,0

Fonte: dados da pesquisa 2012.

De acordo com a pesquisa da UNESCO (2004, p.75) no que se refere à escolaridade dos professores brasileiros identificou-se que

[...] a maior parte da trajetória escolar deu-se em escolas da rede de ensino oficial. Mais de 4/5 dos docentes fizeram o ensino fundamental em escolas públicas. No que diz respeito ao ensino médio, 69,2% deles também afirmam tê-lo feito em instituição pública.

Na escola X esta característica do perfil dos professores brasileiros se confirma, já que a totalidade das professoras que responderam à pesquisa cursaram o Ensino Fundamental e Médio em escolas públicas.

TABELA 25 – escolas em que a maior parte das professoras da escola Y cursaram o Ensino Fundamental e Médio

Escola em que estudou a maior parte do tempo	Frequência	Percentual (%)
Pública	7	100,0
Total	7	100,0

Fonte: dados da pesquisa 2012.

Na escola Y, também identificamos que a totalidade das professoras que responderam ao questionário frequentaram a escola pública durante o seu Ensino Fundamental e Médio. O fato de todas as professoras pesquisadas nas escolas X e Y terem estudado em escolas públicas demonstra que é o espaço público o lugar privilegiado de produção e formação docente. Os professores, em certa medida já trazem uma familiaridade com o universo em que trabalham, pois lá foram alunos.

De acordo com Tardif (2010) o período de escolaridade dos professores é uma importante fonte de construção de seus saberes docentes. Neste sentido, as professoras pesquisadas tiveram na escola pública o primeiro contato com a instituição que, posteriormente, seria o *locus* de seu exercício profissional.

TABELA 26 – professoras da escola X que possuem o curso de magistério em nível médio

Possui curso de magistério	Frequência	Percentual (%)
Sim	4	80,0
Não	1	20,0
Total	5	100,0

Fonte: dados da pesquisa 2012.

Dentre as professoras da escola X verificamos que 80,0% frequentaram o curso de magistério em nível médio.

TABELA 27 – professoras da escola Y que possuem o curso de magistério em nível médio

Possui curso de magistério	Frequência	Percentual (%)
Sim	4	57,1
Não	3	42,9
Total	7	100,0

Fonte: dados da pesquisa 2012.

Na escola Y, dentre as professoras que responderam ao questionário, o percentual de docentes que cursaram o curso de magistério em nível normal é menos acentuado, sendo que 4 professoras tiveram esta formação, o que representa um percentual de 57,1% enquanto três professoras afirmaram não ter cursado o magistério (42,9%).

TABELA 28 – ano em que as professoras da escola X se formaram no magistério em nível médio

Ano de formatura no Magistério em nível médio	Frequência	Percentual (%)
1977	1	10,0
1987	1	10,0
1994	1	10,0
1998	1	10,0
Total	4	100,0

Fonte: dados da pesquisa 2012.

Quanto ao ano em que foi realizada a formação em nível médio das professoras que responderam afirmativamente à questão na escola X, identificamos que uma docente formou-se na década de 70, outra docente formou-se na década de 80 e duas professoras cursaram o magistério em nível médio da década de 90.

TABELA 29 – ano em que as professoras da escola Y se formaram no magistério em nível médio

Ano de formatura no Magistério em nível médio	Frequência	Percentual (%)
1969	1	25,0
1982	1	25,0
1989	1	25,0
1997	1	25,0
Total	4	100,0

Fonte: dados da pesquisa 2012.

Na escola Y, por sua vez, identificamos uma professora que se formou no magistério em nível médio na década de 60; duas professoras passaram por esta formação durante a década de 80 e, por fim, uma professora cursou o magistério durante os anos 90.

TABELA 30 – professoras da escola X que possuem curso de licenciatura

Possui curso de licenciatura	Frequência	Percentual (%)
Sim	4	80,0
Não	1	20,0
Total	5	100,0

Fonte: dados da pesquisa 2012.

Na escola X o levantamento do perfil das professoras demonstrou que 80,0% delas possui curso de licenciatura, portanto uma formação superior.

Em comparação com o perfil docente levantado pela UNESCO (2004), nesta escola as professoras tem um percentual de formação mais alto do que os professores brasileiros, que é de 67,6%, sendo que destes, um percentual de 61,9%, possui formação pedagógica, a saber, licenciatura para atuar na educação.

TABELA 31 – professoras da escola Y que possuem curso de licenciatura

Possui curso de licenciatura	Frequência	Percentual (%)
Sim	7	100,0
Total	7	100,0

Fonte: dados da pesquisa 2012.

Na escola Y a totalidade das professoras possui nível superior de ensino com licenciatura, apresentando um percentual ainda mais alto do que a média dos professores brasileiros e também em relação às professoras da escola X.

Neste sentido, a análise da formação das professoras das escolas X e Y, tanto no que se refere à formação no magistério em nível médio, quanto no Ensino Superior, está acordo com o que determina o artigo 62 da LDB, segundo o qual

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal.

TABELA 32 – Licenciatura que as professoras da escola X cursaram

Licenciatura	Frequência	Percentual (%)
Pedagogia	3	75,0
História	1	25,0
Total	4	100,0

Fonte: dados da pesquisa 2012.

Quanto ao curso de licenciatura em que as professoras da escola X são formadas, 3 delas afirmaram que possuem formação em Pedagogia, o que representa um percentual de 75,0% enquanto 1 formou-se na licenciatura em História, isto é, 25,0%.

TABELA 33 – Licenciatura que as professoras da escola Y cursaram

Licenciatura	Frequência	Percentual (%)
Pedagogia	5	71,4
Estudos Sociais, Geografia e Pedagogia	1	14,3
Pedagogia e Letras	1	14,3
Total	7	100,0

Fonte: dados da pesquisa 2012.

Na escola Y identificamos maior diversidade de cursos de licenciatura entre as professoras que responderam ao questionário. Identificamos que a totalidade delas possui a formação em Pedagogia, superando o percentual da escola X. Além disso, uma das professoras possui três licenciaturas e a outra duas. Portanto, dentre as professoras pesquisadas, 5 têm formação em apenas em Pedagogia, o que representa um percentual de

71,4%. Uma docente possui formação em Estudos Sociais, Geografia e Pedagogia (14,3%) e a outra cursou a faculdade de Pedagogia e Letras (14,3%).

TABELA 34 – Tipo de estabelecimento em que as professoras da escola X cursaram a licenciatura

Estabelecimento em que cursou a licenciatura	Frequência	Percentual (%)
Público	2	50,0
Privado	2	50,0
Total	4	100,0

Fonte: dados da pesquisa 2012.

Segundo as informações obtidas sobre sua formação, verificamos que na escola X, 50,0% das professoras formaram-se em instituições públicas de ensino, enquanto as outras 50,0% formaram-se em estabelecimentos de ensino privados.

De acordo com perfil nacional docente 58,4% dos professores com formação em licenciatura formou-se em instituições privadas de ensino, enquanto 41,6% dos professores formados em licenciatura estudaram em instituições públicas (UNESCO, 2004).

Vemos então, que, neste aspecto, o número de professores formados em licenciatura na escola X é maior do que o percentual nacional.

TABELA 35 – Tipo de estabelecimento em que as professoras da escola Y cursaram a licenciatura

Estabelecimento em que cursou a licenciatura	Frequência	Percentual (%)
Público	4	57,1
Privado	2	28,6
Público e privado	1	14,3
Total	7	100,0

Fonte: dados da pesquisa 2012.

Na escola Y o percentual de professoras licenciadas em instituições públicas de ensino é superior ao identificado no perfil nacional dos professores brasileiros, superando também o número de professores formados em licenciatura em instituições pública da escola X.

Assim, 57,1% das professoras da escola Y formaram em licenciatura em instituições públicas de ensino; uma professora formou-se em instituição privada e por fim, uma das docentes que possui mais de uma licenciatura formou-se em uma instituição pública e outra privada.

TABELA 36 – Ano de formatura em licenciatura das professoras da escola X

Ano de formatura na licenciatura	Frequência	Percentual (%)
1995	1	25,0
2002	1	25,0
2005	1	25,0
2011	1	25,0
Total	4	100,0

Fonte: dados da pesquisa 2012.

Ainda sobre a formação das professoras em nível superior, identificamos que três professoras da escola X formaram-se em licenciatura entre os anos de 2002 e 2011 enquanto uma docente formou-se em 1995.

TABELA 37 – Ano de formatura em licenciatura das professoras da escola Y

Ano de formatura na licenciatura	Frequência	Percentual (%)
2003	2	28,6
1977 – 1978 -1980	1	14,3
1998	1	14,3
1999	1	14,3
2000 - 2003	1	14,3
2009	1	14,3
Total	7	100,0

Fonte: dados da pesquisa 2012.

Na escola Y, identificamos que três professoras formaram-se em licenciatura entre os anos 2000 e 2009; duas professoras concluíram suas licenciaturas nos anos 90; e uma professora que cursou três licenciaturas concluiu duas delas nos anos 70 e uma licenciatura nos anos 80.

TABELA 38 – professoras da escola X que possuem curso de Pós-Graduação

Possui curso de Pós-Graduação	Frequência	Percentual (%)
Não	4	80,0
Sim	1	20,0
Total	5	100,0

Fonte: dados da pesquisa 2012.

Diante do questionamento sobre sua formação em nível de pós-graduação, identificamos que a maioria das professoras da escola X, com um percentual de 80,0% não possui curso de pós-graduação.

Apenas uma professora afirmou ter formação neste nível (20,0%).

TABELA 39 – professoras da escola Y que possuem curso de Pós-Graduação

Possui curso de Pós-Graduação	Frequência	Percentual (%)
Sim	4	57,1
Não	3	42,9
Total	7	100,0

Fonte: dados da pesquisa 2012.

Dentre as professoras da escola Y temos a situação inversa, já que o percentual de professoras que possui formação em nível de pós-graduação é de 57,1%, enquanto daquelas que declararam não possuir este nível de formação é de 42,9%.

TABELA 40 – Pós-Graduação que a professora da escola X cursou

Pós-Graduação que cursou	Frequência	Percentual (%)
Pós-Graduação em Psicopedagogia - 620 horas	1	100,0
Total	1	

Fonte: dados da pesquisa 2012.

Ainda no que se refere à formação em nível de pós-graduação, a professora da escola X que respondeu afirmativamente a esta questão cursou uma pós-graduação em psicopedagogia com carga horária total de 620 horas.

TABELA 41 – Pós-Graduação que as professoras da escola Y cursaram

Pós-Graduação que cursou	Frequência	Percentual (%)
Pós-Graduação em Psicopedagogia	1	25
Pós-Graduação em Avaliação 360 horas	1	25
Pós-Graduação em Psicopedagogia 600 horas	1	25
Psicopedagogia Clínica e Institucional 660 horas	1	25
Total	4	100,0

Fonte: dados da pesquisa 2012.

Na escola Y, cada uma das professoras que respondeu a questão de forma afirmativa cursou um tipo diferente de pós-graduação, sendo eles: Psicopedagogia de 360 horas; psicopedagogia de 600 horas; psicopedagogia clínica e institucional de 660 horas e avaliação de 360 horas.

Ainda que apresente algumas variações, tanto na escola X quanto na escola Y a formação das docentes na pós-graduação está focada na área de psicopedagogia.

TABELA 42 – estabelecimento em que a professora da escola X cursou a Pós-Graduação

Estabelecimento em que cursou a Pós-Graduação	Frequência	Percentual (%)
Privado	1	100,0
Total	1	100,0

Fonte: dados da pesquisa 2012.

Por fim, ao responder à última questão sobre sua formação em nível superior a professora da escola X informou que esta foi obtida por meio de uma instituição privada de ensino.

TABELA 43 – estabelecimento em que a professora da escola Y cursou a Pós-Graduação

Estabelecimento em que cursou a Pós-Graduação	Frequência	Percentual (%)
Privado	4	100,0
Total	4	100,0

Fonte: dados da pesquisa 2012.

Quanto à instituição de formação em nível de pós-graduação os dados das escolas X e Y coincidem já que as quatro professoras da escola Y que chegaram a este nível de formação, estudaram em instituições privadas de ensino.

Quanto à instituição de formação em nível de pós-graduação os dados das escolas X e Y coincidem já que as quatro professoras da escola Y que chegaram a este nível de formação, estudaram em instituições privadas de ensino.

TABELA 44 – escola em que as professoras da escola X iniciaram sua carreira no magistério

Escola em que iniciou a carreira docente	Frequência	Percentual (%)
Pública	5	
Total	5	100,0

Fonte: dados da pesquisa 2012.

Ao serem questionadas sobre a escola que iniciaram sua carreira no magistério a totalidade das docentes da escola X afirmaram que foi em escolas públicas.

TABELA 45 – escola em que as professoras da escola Y iniciaram sua carreira no magistério

Escola em que iniciou a carreira docente	Frequência	Percentual (%)
Pública	7	100,0
Total	7	100,0

Fonte: dados da pesquisa 2012.

Na escola Y, a informação referente à escola em que as professoras iniciaram suas carreiras é idêntica à escola X, sendo assim, 100,0% das professoras desta escola também iniciaram seu trabalho no magistério em escolas da rede pública de ensino.

Os dados obtidos em ambas as escolas, por sua vez, coincide com o perfil nacional dos professores, já que 70,3% deles começou a exercer o trabalho docente em escolas públicas.

De acordo com a pesquisa da UNESCO (2004, p.83) isto se deve ao fato de que “A expansão do ensino público transforma o magistério em ocupação na qual ocorre relativamente rápida inserção no mercado de trabalho”.

Desta forma, a abertura da escola pública para toda a população transformou esta instituição no local privilegiado para que os professores iniciem sua carreira no magistério.

TABELA 46 – tempo de experiência como professoras das docentes da escola X

Tempo de experiência como professora	Frequência	Percentual (%)
10 anos	1	20,0
13 anos	1	20,0
20 anos	1	20,0
5 anos	1	20,0
8 meses	1	20,0
Total	5	100,0

Fonte: dados da pesquisa 2012.

De acordo com a pesquisa da UNESCO (2004) a maioria dos professores que possuem formação no ensino superior em licenciatura, que também é caso da maioria das professoras da escola X, possuem tem entre 6 e 10 anos de experiência no magistério, o que corresponde ao percentual de 26,2%.

Na escola X o tempo de serviço das professoras é bastante variado, sendo possuem cerca de 9 anos de experiência, em média. Duas possuem entre 5 e 10 anos de experiência na profissão (40,0%); duas apresentam entre 13 e 21 anos de trabalho no magistério e outra possui um tempo bastante curto na profissão, de apenas 8 meses (20,0%).

Conhecer o tempo de experiência das professoras é um dado importante no que se refere aos seus saberes, já que, segundo Tardif (2010) o fator temporal influencia na construção dos saberes docentes, a saber, quanto mais tempo de exercício de sua prática, mais os professores desenvolvem os seus saberes.

TABELA 47 – tempo de experiência como professoras das docentes da escola Y

Tempo de experiência como professora	Frequência	Percentual (%)
6	1	14,3
7	1	14,3
9	2	28,6
13	1	14,3
27	1	14,3
32	1	14,3
Total	7	100,0

Fonte: dados da pesquisa 2012.

Na escola Y, as professoras têm uma média de 14 anos de experiência no magistério, superando o tempo de trabalho das professoras da escola X e também o tempo de trabalho dos professores brasileiros.

Assim, três professoras da escola Y possuem entre 6 e 9 anos de experiência na profissão; 1 tem 13 anos no magistério, outra apresenta 27 anos e, por fim, a professora com mais anos de experiência no magistério afirma ter 35 anos de profissão.

TABELA 48 – nível em que as professoras da escola X lecionaram por mais tempo

Nível de ensino que lecionou por mais tempo	Frequência	Percentual (%)
Ensino fundamental	4	80,0
Educação infantil	1	20,0
Total	5	100,0

Fonte: dados da pesquisa 2012.

Ao serem questionadas sobre o nível de ensino em que trabalharam por mais tempo 80,0% das professoras da escola X afirmou que foi no Ensino Fundamental e apenas 1 trabalhou por mais tempo na educação infantil. Desta forma a maioria das professoras da escola X possui mais tempo de experiência no nível de ensino em que leciona atualmente.

TABELA 49 – nível em que as professoras da escola Y lecionaram por mais tempo

Nível de ensino que lecionou por mais tempo	Frequência	Percentual (%)
Ensino fundamental	7	100,0
Total	7	100,0

Fonte: dados da pesquisa 2012.

Na escola Y, por sua vez, a totalidade das professoras que responderam ao questionário afirmaram que foi no Ensino Fundamental que lecionaram por mais tempo em suas carreiras docentes.

TABELA 50 – professoras da escola X que trabalham em mais de uma escola

Trabalha em outra escola	Frequência	Percentual (%)
Não	5	100,0
Total	5	

Fonte: dados da pesquisa 2012.

De acordo com as respostas obtidas nenhuma das professoras da escola X exercem seu trabalho em outra escola além desta.

TABELA 51 – professoras da escola Y que trabalham em mais de uma escola

Trabalha em outra escola	Frequência	Percentual (%)
Não	6	85,7
Sim	1	14,3
Total	7	100,0

Fonte: dados da pesquisa 2012.

Na escola Y, também identificamos que a maioria das professoras trabalha apenas nesta escola, a saber, 85,7%.

No entanto, é importante destacar que uma das professoras que responderam ao questionário trabalha em outra escola além da escola Y. De acordo com esta docente a outra escola em que exerce a sua profissão é pública e também se localiza no município de Presidente Prudente.

Ainda que represente um percentual baixo, o fato de haver uma professora que se divide entre duas escolas, demonstra que a profissão docente precisa passar por muitas transformações.

Ao longo das discussões que realizamos sobre a Lei do Piso e a distribuição do tempo de trabalho dos professores, houve a defesa veemente de que os professores salários condizentes com a complexidade do trabalho que realizam e a garantia de tempo fora da sala de aula, para momentos de estudo, planejamento etc.

Neste sentido, o cumprimento, e até mesmo o aperfeiçoamento da Lei do Piso, tal como exige o Documento Final da CONAE 2010, é essencial para que os professores não tenham que enfrentar uma dupla de jornada de trabalho para aumentar os seus salários.

TABELA 52 – situação funcional das professoras da escola X

Situação funcional	Frequência	Percentual (%)
Efetivo concursado	3	60,0
Contrato temporário	2	40,0
Total	5	100,0

Fonte: dados da pesquisa 2012.

Quanto à sua situação funcional identificamos que a maioria das professoras da escola X, representando 60,0% das docentes, são funcionárias efetivas concursadas do município de Presidente Prudente.

Porém é preciso destacar que dentre as 5 professoras que responderam ao nosso questionário 2 são contratadas temporariamente por este município, o que corresponde a um percentual de 40,0%.

TABELA 53 – situação funcional das professoras da escola Y

Situação funcional	Frequência	Percentual (%)
Efetivo concursado	4	57,1
Contrato temporário	2	28,6
Efetivo e contratado temporariamente	1	14,3
Total	7	100,0

Fonte: dados da pesquisa 2012.

Na escola Y a maioria das professoras, com um percentual de 57,1% são funcionárias efetivas concursadas do município de Presidente Prudente.

Tal qual na escola X, duas professoras que lecionam na escola Y são contratadas temporariamente pela prefeitura municipal.

Além disso, os dados da escola Y apresentam uma peculiaridade, a saber, uma professora que é, ao mesmo tempo funcionária efetiva e contratada temporariamente. Mais adiante explicitamos o motivo desta docente ter esta situação funcional.

TABELA 54 – rede de ensino em que as professoras da escola X trabalham atualmente

Rede de ensino na qual trabalha	Frequência	Percentual (%)
Municipal	5	
Total	5	100,0

Fonte: dados da pesquisa 2012.

Quanto à rede de ensino a qual as professoras da escola X trabalham atualmente, a totalidade das docentes afirmou ser funcionária da rede municipal de ensino.

TABELA 55 – rede de ensino em que as professoras da escola Y trabalham atualmente

Rede de ensino na qual trabalha	Frequência	Percentual (%)
Municipal	5	71,4
Estadual	1	14,3
Estadual e municipal	1	14,3
Total	7	100,0

Fonte: dados da pesquisa 2012.

Apesar de este questionamento parecer óbvio, devido ao fato de que esta pesquisa foi realizada em duas escolas municipais ele foi necessário, já que, após o processo de municipalização das escolas dos anos iniciais do Ensino Fundamental algumas professoras que eram funcionárias do Estado e trabalhavam em escolas que foram municipalizadas, continuaram trabalhando para o município ainda que recebessem seu salário do Estado.

Ao questionarmos se as professoras pesquisadas foram funcionárias de outra rede de ensino além desta municipal que estão atualmente, também tínhamos como objetivo identificar outra situação, isto é, daquelas professoras que se aposentaram como funcionárias da rede de ensino estadual e retornaram à docência, desta vez como funcionárias da rede municipal de ensino.

Ambos os casos citados acima foram identificados na escola Y.

Desta forma, 71,4 das professoras que responderam ao questionário são funcionárias da rede municipal de ensino; porém, 1 professora, afirmou pertencer à rede estadual de ensino e a última informou que é funcionária de ambas as redes.

TABELA 56 – experiência de trabalho em outra rede de ensino além da atual das professoras da escola X

Já trabalhou em outra rede de ensino	Frequência	Percentual (%)
Não	3	60,0
Sim	2	40,0
Total	5	100,0

Fonte: dados da pesquisa 2012.

Na escola X 60,0% das professoras respondeu que nunca trabalhou em outra rede de ensino além desta que estão atualmente.

Porém, duas professoras afirmaram que já exerceram a profissão em outra rede de ensino. Como só especificamos as redes estadual e municipal em nosso questionário e duas professoras da escola X não escolheram nenhuma destas opções não temos como saber a qual outra rede estas docentes se referem.

TABELA 57 – experiência de trabalho em outra rede de ensino além da atual das professoras da escola Y

Já trabalhou em outra rede de ensino	Frequência	Percentual (%)
Não	4	57,1
Sim	3	42,9
Total	7	100,0

Fonte: dados da pesquisa 2012.

Na escola Y, identificamos que 57,1% das professoras não tem experiência em outra rede de ensino além da municipal a qual pertencem.

No entanto, um percentual significativo de 42,9% das professoras informou que já trabalhou em outra rede além da que estão atualmente.

TABELA 58 – tempo em que as professoras da escola X trabalharam em outra rede de ensino

Tempo que trabalhou em outra rede de ensino	Frequência	Percentual (%)
17 anos	1	50,0
2 meses	1	50,0
Total	2	100,0

Fonte: dados da pesquisa 2012.

No que se refere ao tempo de experiência das professoras da escola X, em outra rede de ensino, uma afirmou que têm 17 anos, e a outra 8 meses.

TABELA 59 – tempo em que as professoras da escola Y trabalharam em outra rede de ensino

Tempo que trabalhou em outra rede de ensino	Frequência	Percentual (%)
19 anos	1	33,3
2 anos	1	33,3
2 meses	1	33,3
Total	3	100,0

Fonte: dados da pesquisa 2012.

Na escola Y, por sua vez, dentre as 3 professoras que afirmaram ter trabalhado em outra rede de ensino Alá da atual, uma possui 19 anos de experiência em outra rede; outra possui 2 anos de experiência e a última 2 meses de trabalho em outra rede de ensino.

TABELA 60 – professoras da escola X que são aposentadas de volta à atividade

É professora aposentada que voltou à atividade	Frequência	Percentual (%)
Não	5	
Total	5	100,0

Fonte: dados da pesquisa 2012.

Dentre as professoras da escola X que responderam ao nosso questionário sobre o seu perfil nenhuma delas é docente aposentada que voltou à atividade.

TABELA 61 – professoras da escola Y que são aposentadas de volta à atividade

É professora aposentada que voltou à atividade	Frequência	Percentual (%)
Não	6	85,7
Sim	1	14,3
Total	7	100,0

Fonte: dados da pesquisa 2012.

Na escola Y, tal como já adiantamos, uma das professoras é aposentada pela rede estadual de ensino que voltou à atividade no município de Presidente Prudente.

De acordo com Meira (2012) o retorno de professores aposentados ao exercício da docência é uma tendência observada após o processo de municipalização do ensino.

De acordo com os dados do perfil das professoras das escolas X e Y que apresentamos, temos professoras formadas nas escolas públicas, cujos filhos, em sua maioria, estudam ou estudaram nestas escolas e que hoje, trabalham exclusivamente no ensino público.

Isto posto, no tópico seguir iniciaremos a análise do que as professoras e gestoras pensam sobre as HTPC de suas escolas, para compreendermos se a escola pública também se constitui para estas profissionais como espaços de formação contínua e de reflexão sobre os saberes docentes, que é o objetivo principal de nossa investigação.

Assim, primeiramente serão analisadas as palavras elencadas pelas professoras e gestoras das escolas X e Y para definir a HTPC de suas escolas; as justificativas para a escolha da palavra que melhor define estes espaços-tempo de formação, e as ideias, reflexões e sugestões destas profissionais em relação às HTPC, por meio da análise das questões abertas que foram propostas.

6.2 – Apresentação e análise do perfil das gestoras das escolas X e Y

Na escola X todas as gestoras participaram do levantamento do perfil. Assim, responderam às questões propostas a diretora da escola, a vice-diretora e orientadora pedagógica da escola.

Na escola Y, houve pouco interesse da gestão escolar por em responder ao questionário sobre o seu perfil. Neste sentido, apenas uma das gestoras participou desta fase da pesquisa, sendo ela a orientadora pedagógica.

Também é preciso destacar que os percentuais apresentados correspondem ao número de respostas e não ao número total de participantes da pesquisa que responderam à questão.

Quanto ao tempo de experiência na gestão escolar, duas das gestoras da escola X têm 12 anos de trabalho enquanto uma afirmou ter 4 anos.

Na escola Y, por sua vez a gestora tem 2 anos e seis meses em seu cargo. Assim, os dados obtidos demonstram que, de forma geral as gestoras da escola X têm mais experiência na gestão.

Ainda que se refira especificamente à construção de saberes pelos professores, a partir desta autor Tardif (2010) podemos refletir que o fator temporal é importante para a construção de saberes também pelos gestores escolares.

Ainda sobre sua experiência na gestão escolar, de acordo com o levantamento do perfil das gestoras da escola Y, 2 delas nunca trabalharam em outro cargo além do que estão atualmente, e apenas 1 delas já trabalhou em outro cargo como gestora.

Na escola Y, a gestora que respondeu ao questionário informou que já exerceu outro cargo na gestão escolar.

Refletindo sobre este aspecto, novamente percebemos que na escola X além de terem mais tempo no exercício do cargo, as gestoras de forma geral, permaneceram em sua função por mais tempo, o que pode ter proporcionado maior experiência de possibilidade de desenvolver saberes.

Quanto ao exercício da gestão em outro cargo, a professora da escola X informou que foi ocupado em outra pública.

Na escola Y, igualmente, a gestora exerceu outro cargo na gestão escolar em outra escola também pública.

Desta forma, nas duas escolas pesquisadas, as gestoras que responderam ao questionário construíram sua experiência no interior de escolas públicas.

Considerando a história desta instituição, e os desafios que apresenta atualmente, o fato de as gestoras terem trabalhado apenas em escolas públicas demonstra que elas construíram a sua experiência contextualizada nesta complexa realidade.

No município de Presidente Prudente, de acordo com o Estatuto do Magistério Municipal (1999) o cargo de orientadora pedagógica é ocupado por meio de uma votação realizada com professores e funcionários das escolas. Caso seja escolhida pela maioria dos votos a gestora ocupa o cargo durante três anos, podendo ser reeleita na próxima votação.

Tendo isto em vista, questionamos especificamente as orientadoras pedagógicas das escolas pesquisadas se já foram reeleitas para este cargo, pois esta reeleição demonstra que seu trabalho foi reconhecido e aprovado pelos profissionais da escola e pelas professoras.

Considerando que esta profissional é a principal responsável pela organização das HTPC, por ocupar um cargo especificamente pedagógico na gestão escolar, também podemos considerar que esta aprovação por seu trabalho se estende à forma que organiza e encaminha este espaço-tempo de formação.

Assim, na escola X, identificamos um dado bastante relevante quanto à aprovação do trabalho da orientadora pedagógica da escola, já que ela afirmou já ter sido reeleita para esta função por três vezes. Sendo assim, tem no mínimo 9 anos de experiência como orientadora pedagógica.

Na escola Y, por sua vez, a orientadora pedagógica da escola afirmou que nunca foi reeleita para este cargo. Além disso, como afirmou que têm menos de dois anos de experiência nesta função é possível deduzir que está ocupando o cargo de orientadora pedagógica pela primeira vez e que ainda não passou por um processo de reeleição, e consequentemente, desta avaliação do trabalho exercido.

Quanto à idade, as gestoras da escola X apresentam uma média de 38 anos de idade, sendo que uma possui 40 anos, a outra 39, e, por fim 36 anos de idade.

Na escola Y, gestora que respondeu ao questionário é mais jovem, com 32 anos de idade.

Quanto ao sexo, permanece em relação às gestoras das escolas X e Y o que foi identificado entre as professoras e também a característica do perfil docente brasileiro identificado pela UNESCO (2004), sendo assim, todas as gestoras são mulheres.

O fato de a profissão docente ter passado por um processo de feminização, incide também sobre os cargos de gestão, já que uma das exigências para ocupá-lo é ter trabalhado anteriormente como professora.

Da mesma forma, ao longo da apresentação e análise dos dados das escolas X e Y, iremos nos referir “às gestoras”, sempre no feminino.

Na escola X, duas das gestoras são casadas, enquanto uma declarou-se divorciada. Já na escola Y, a gestora se declarou solteira.

No que se refere ao número de filhos, duas das gestoras da escola Y afirmaram que têm dois filhos, enquanto uma delas não tem nenhum.

Na escola Y, a gestora afirmou não ter filhos, porém, vale ressaltar que no período em que realizamos nossas observações ela estava gestante, fato que justificou algumas de suas ausências nas HTPC, inclusive sem aviso prévio.

Quanto à existência de familiares que tenham se dedicado à docência na família, nenhuma das gestoras da escola X teve familiares professores.

Já na escola Y, a orientadora pedagógica afirmou que sua mãe é professora. Retomando Tardif (2010) lembramos que a existência de professores na família influencia na decisão de seguir esta carreira e também na construção de saberes docentes.

Quanto ao nível de estudo dos pais das professoras da escola X, duas delas informaram que seus pais têm o ensino médio completo, enquanto outra afirmou que o pai tem o ensino fundamental incompleto. Neste aspecto, a média de escolaridade dos pais das gestoras supera o que identificamos em relação às professoras.

Na escola Y, esta tendência se confirma, já que, o pai da gestora possui o ensino médio completo.

Quanto ao nível de ensino da mãe, os dados das gestoras da escola X são semelhantes aos das professoras, sendo assim, duas delas afirmam que suas mães têm o ensino fundamental incompleto e uma tem a mãe com o ensino médio completo.

Na escola Y este dado difere bastante, já que a orientadora pedagógica informou que sua mãe tem o ensino superior completo ou mais.

Ao serem questionadas sobre qual classe social pertencem, duas das gestoras da escola responderam que pertencem à classe média e uma delas considerou-se pertencente à classe média baixa.

Na escola Y, a gestora que respondeu ao questionário afirmou fazer parte da classe média baixa.

Sobre este aspecto é importante salientar que mesmo pertencendo a um nível superior na hierarquia escolar, e, conseqüentemente, recebendo salários mais altos em relação às professoras, identificamos duas gestoras que se identificam com a mesma classe social da maioria das professoras de sua escola. O que demonstra que, entre as gestoras escolares também há uma insatisfação quanto ao seu reconhecimento econômico.

Quando questionadas sobre a situação econômica atual em relação ao que vivenciavam na infância, duas das gestoras da escola X afirmaram que atualmente têm uma situação econômica melhor. Contudo, uma das gestoras respondeu que vive atualmente uma situação financeira pior do que em sua infância.

Na escola Y, quando questionada sobre sua situação econômica em relação à infância a orientadora pedagógica não respondeu.

No que se refere à escola em que seu filho estuda, as duas gestoras da escola X que afirmaram ter filhos responderam que estes estudam em escolas públicas.

Este dado é bastante relevante, pois demonstra que mesmo trabalhando na gestão escolar e tendo uma visão bastante ampla das dificuldades e desafios das escolas públicas, as gestoras da escola X confiam a esta instituição a educação de seus filhos.

Da mesma forma todas as gestoras da escola X responderam que sua escolaridade fundamental e média foi obtida em escolas públicas. Na escola Y, igualmente, a orientadora pedagógica frequentou escolas públicas.

Este dado coincide com o perfil dos professores em ambas as escolas e também com o que foi levantado nacionalmente. Portanto, podemos afirmar que nas duas escolas pesquisadas, a educação de professoras e gestoras foi realizada em escolas públicas. As profissionais que atuam nas salas de aula e na gestão das escolas públicas foram formadas no interior destas mesmas escolas, que certamente foram o local da construção de seus primeiros saberes docentes, como destaca Tardif (2010).

Quanto ao curso de magistério em nível médio, todas as gestoras da escola X responderam que fizeram esta formação.

Na escola Y, igualmente, a orientadora pedagógica cursou o magistério em nível médio.

Em relação ao ano de formatura, as gestoras da escola X formaram-se, respectivamente, nos anos de 1990, 1991 e mais recentemente uma gestora afirmou ter se formado no ano de 2002. Na escola Y, por sua vez, a gestora respondeu que formou-se no magistério em nível médio no ano de 1998.

No que diz respeito à sua formação em licenciatura todas as gestoras da escola X responderam que cursaram este tipo de formação. A mesma resposta foi identificada na escola Y, onde a orientadora pedagógica também se formou em um curso de licenciatura.

Um dado importante é que ao serem questionadas sobre qual curso de licenciatura frequentaram todas as gestoras, das escolas X e Y, informaram que fizeram o curso de Pedagogia. Importante chamar a atenção para o fato de que este curso, que habilita para o trabalho em gestão é uma exigência para se ocupar estes cargos no município, e que, portanto, todas as gestoras pesquisadas estão de acordo.

Quanto ao estabelecimento em que cursaram a licenciatura, todas as gestoras da escola X, responderam que são formadas em pedagogia por instituições públicas de ensino.

Na escola Y este dado difere, já que a gestora informou que cursou pedagogia em uma instituição de ensino privada.

Quanto ao ano de formatura na licenciatura, duas gestoras da escola X, finalizaram seus cursos no ano de 1995, e uma formou-se no ano de 2002.

Já na escola Y, o ano de formatura da orientadora pedagógica é 2004, portanto, mais recente.

No que se refere à formação em nível de Pós-Graduação, duas das gestoras da escola afirmaram que possuem este nível de formação, enquanto uma disse que não possui.

Na escola Y, a orientadora pedagógica possui formação em nível de Pós-Graduação.

Sobre a Pós-Graduação frequentada, identificamos um dado importante na escola X, já que uma das gestoras possui graduação *latu sensu*, em gestão escolar, no total de 360. Este formação é importante já que se refere especificamente à função que realiza na escola. Além disso, outra gestora da escola X, possui uma formação na Pós-Graduação mais diversificada, já que frequentou um curso *latu sensu* em Psicopedagogia (não informou de quantas horas) e também dois cursos de Pós-Graduação *strictu sensu* sendo um deles o de mestrado e o outro, que ainda está cursando, de doutorado.

Na escola Y, por sua vez, a orientadora pedagógica cursou uma pós-graduação *latu sensu* em avaliação do ensino e da aprendizagem com um total de 360 horas.

O nível de formação das gestoras, que é superior e mais diversificado na escola X, pode incidir sobre a relação mais estreita com a universidade observada nas HTPC desta escola, e que será analisada mais adiante. Além disso, a participação mais efetiva das gestoras da escola X em nossa pesquisa, com a participação de todas as gestoras na resposta ao questionário sobre seu perfil e no levantamento das palavras sobre a HTPC de sua escola também podem ser resultado de uma formação mais elevada e que leva estas profissionais a compreenderem melhor o significado da parceria entre escola e universidade e mesmo da pesquisa em educação de forma geral.

Também é preciso chamar a atenção para o fato de que as gestoras da escola X buscaram as instituições públicas como espaços privilegiados para a sua formação em Pós-Graduação, sendo que uma das docentes afirmou ter estudado em uma instituição pública e a

outra que possui mais de uma Pós-Graduação, recebeu uma de suas titulações em uma instituição privada e as demais em instituições públicas.

Na escola Y, por sua vez, a gestora que respondeu ao nosso questionário, informou que cursou a Pós-Graduação em uma universidade privada.

Os dados sobre a escola em que as gestoras da escola X iniciaram sua carreira docente correspondem igualmente ao que foi informado pelas professoras desta escola, isto é, todas começaram a trabalhar como professoras nas escolas públicas. Na escola Y, obtivemos igual resposta da gestora.

Neste sentido, também no caso das gestoras, a expansão do ensino público tornou as escolas públicas como o local privilegiado para o início de sua carreira docente e, posteriormente, para o seu trabalho na gestão escolar. Assim, estas que hoje são gestoras das escolas públicas começaram a trabalhar como professoras também nestas escolas, o que nos leva a crer que lhes possibilitou maior proximidade com os avanços, dificuldades e desafios que esta instituição apresenta.

Na escola X o tempo de experiência como professora é variado, sendo que estas profissionais possuem, respectivamente, 12 anos de experiência docente; 9 anos e 4 anos de trabalho como professoras. Já na escola Y a orientadora pedagógica possui 12 anos de experiência docente.

Quanto ao nível de ensino em que lecionaram por mais tempo, duas das gestoras da escola X tiveram mais tempo de trabalho docente na educação infantil e uma delas trabalhou por mais tempo como professora do ensino fundamental. Ao mesmo tempo que o trabalho na educação infantil certamente contribui para a compreensão mais estreita da infância e de suas necessidades, a das formas de ser, sentir e aprender das crianças pequenas, o fato de a maioria das gestoras da escola X ter trabalhado como professora neste nível de ensino pode ter trazido mais exigências para se adaptarem às características da educação no ensino fundamental.

Na escola Y, a gestora informou que a maior parte de seu tempo de trabalho como professora foi realizada no ensino fundamental, portanto sua bagagem de conhecimentos enquanto docente corresponde ao nível de ensino em que passou a atuar como gestora.

Além disso, quando questionadas sobre o trabalho em outra escola além desta que pesquisamos, duas gestoras da escola X responderam que só trabalham em uma escola, mas uma delas afirmou que se divide no trabalho em outra escola. O fato de as gestoras da escola X expressarem certo descontentamento em relação à sua situação

financeira pode explicar o fato de uma destas gestoras buscar aumentar sua fonte de renda com o trabalho em outra instituição, assim como fazem algumas professoras. Além disso, ela informou que a outra escola em que trabalha também é pública e se localiza no município de Presidente Prudente.

Na escola Y, por sua vez, a orientadora pedagógica informou que não trabalha em outra escola.

Quanto à sua situação funcional, tanto as gestoras da escola X, quanto a orientadora pedagógica da escola Y responderam são funcionárias efetivas concursadas.

Além disso, na escola X todas as gestoras são funcionárias da prefeitura municipal de Presidente Prudente. Já na escola Y, a orientadora pedagógica informou que é funcionária na rede estadual de ensino, que presta serviços a rede municipal. Assim não somente entre as docentes da escola Y, mas também entre as gestoras, identificamos funcionárias do Estado.

Além disso, entre as gestoras da escola X, duas afirmaram que nunca trabalharam em outra rede de ensino além desta que estão atualmente, mas uma delas informou já ter trabalhado na rede estadual de ensino por dois anos.

Na escola Y, a gestora que respondeu ao questionário sobre o seu perfil nunca trabalhou em outra rede de ensino além da estadual a qual pertence atualmente.

Por fim, todas as gestoras, das escolas X e Y pesquisadas, informaram que não são professoras aposentadas que voltaram à atividade.

O levantamento do perfil das gestoras das escolas X e Y, apresentou diversas semelhanças em relação aos dados apresentados pelas professoras.

Isto posto, no tópico seguir iniciaremos a análise do que as professoras e gestoras pensam sobre as HTPC de suas escolas, para compreendermos se a escola pública também se constitui para estas profissionais como espaços de formação contínua e de reflexão sobre os saberes docentes, que é o objetivo principal de nossa investigação.

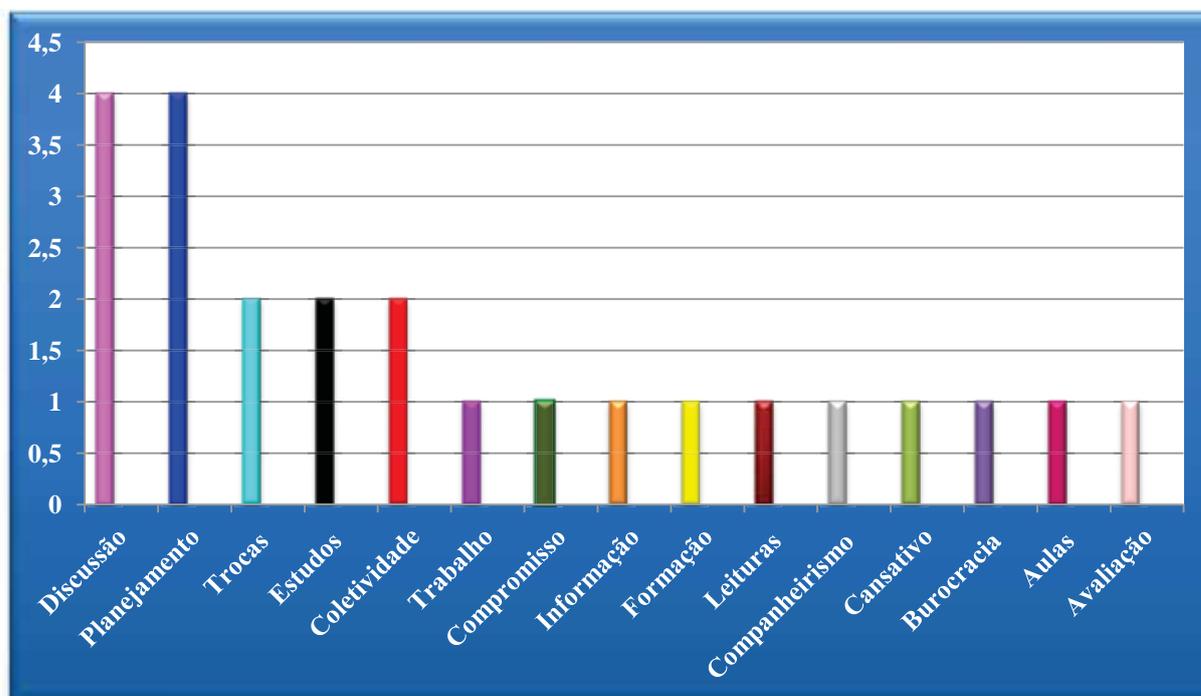
Assim, primeiramente serão analisadas as palavras elencadas pelas professoras e gestoras das escolas X e Y para definir a HTPC de suas escolas; as justificativas para a escolha da palavra que melhor define estes espaços-tempo de formação, e as ideias, reflexões e sugestões destas profissionais em relação às HTPC, por meio da análise das questões abertas que foram propostas.

6.3 Análise das concepções das professoras sobre as HTPC da escola X

De acordo com o primeiro objetivo específico proposto nesta pesquisa, abordaremos as palavras elencadas por professoras e gestoras da escola X (e depois da escola Y) diante da palavra HTPC. Trata-se de uma informação, à princípio, bastante sintetizada sobre estes espaços-tempo de formação. Depois disso, analisamos algumas questões que nos ajudam a compreender a escolha das palavras sobre as HTPC e a aprofundar a visão que professoras e gestoras desta escola construíram sobre estes momentos. Neste segundo momento, ampliamos a síntese feita, atribuindo significados às palavras escolhidas e identificando pontos pouco explicitados, insatisfações e também os motivos para se defender ou exigir mudanças nas HTPC.

Estes elementos serão a base para a análise dos relatórios de observação, visando responder aos demais objetivos específicos. Traçando este caminho, procuramos analisar se as HTPC têm sido concebidas e realizadas nas escolas públicas municipais de maneira a contribuir para a formação contínua de professores e a reflexão sobre seus saberes docentes, respondendo assim ao objetivo geral desta investigação.

FIGURA 1 – Concepções das professoras sobre as HTPC da escola X



Fonte: dados da pesquisa 2012

A Figura 1 acima apresenta as palavras que foram citadas pelas professoras da escola X para caracterizar as HTPC vivenciadas em sua escola. Participaram desta fase da pesquisa todas as professoras que observamos nas HTPC.

Descrevemos o número de vezes que cada uma das palavras presentes na Figura 1 foram citadas. Dentre as que foram mais lembradas, pelas professoras da escola X, isto é, 4 vezes estão: DISCUSSÃO e PLANEJAMENTO.

Esta é a primeira compreensão que temos das HTPC da escola X, pois são, primordialmente, espaços-tempo de discussão e planejamento para as docentes. Ao longo de toda a posterior análise dos dados, visamos aprofundar o entendimento sobre estas duas palavras. No que tange à discussão, entender se pode ser relacionada ao conceito de diálogo da teoria freireana, e se, a partir desta discussão podemos identificar o exercício de reflexão sobre a prática, primordial para a realização da formação contínua, segundo este autor, e em última instância, característica da perspectiva de formação do professor como intelectual crítico e reflexivo.

Ainda de acordo com o levantamento de palavras sobre as HTPC da escola X, identificamos três palavras que foram citadas duas vezes pelas professoras, e que, portanto, também são relevantes para a descrição das HTPC: TROCAS, ESTUDOS, COLETIVIDADE.

Tais palavras, parecem ampliar as duas primeiras, já que a discussão e o planejamento, podem ter sua origem nas trocas, nos estudos e no coletivo das docentes que se reúnem nos espaços-tempo de formação das HTPC.

Além disso, houve dez palavras que as professoras citaram apenas uma vez, mas que nos ajudam a compreender o que as professoras pensam sobre as HTPC que vivenciam, são elas: trabalho, compromisso, informação, formação, formação, leituras, companheirismo, cansativo, burocracia, aulas, avaliação.

A palavra trabalho retoma a função da HTPC, significa que é um espaço-tempo que constitui o trabalho das professoras, e que exige esforço.

A palavra compromisso denota uma condição para que a HTPC seja realizada, pois é preciso ter comprometimento com a mesma.

As palavras informação, formação e leituras indicam as atividades que são realizadas nos espaços-tempo da HTPC. Em especial, chamamos a atenção para a palavra **formação** que toca diretamente nos objetivos de nossa pesquisa. Assim, apenas uma professora na escola X cita explicitamente que a HTPC é formação, ainda que as demais descrevam por meio das palavras escolhidas atividades e ideias que se reportam à formação.

A escolha das palavras cansativo e burocracia também precisa ser destacada, já que são as únicas que apontam, explicitamente, aspectos negativos das HTPC para as professoras da escola X, e que, de certa forma, atrapalham o sentido formativo que se espera.

Por fim, as palavras aulas e avaliação, remetem à finalidades das HTPC, já que as atividades realizadas nestas reuniões tem como fim último a sala de aula, e a avaliação positiva do trabalho aí realizado. Além disso, a busca por melhores resultados nas avaliações externas também faz parte das preocupações presentes nas HTPC, influenciando até mesmo nos conteúdos abordados nestes espaço-tempo.

Em um segundo momento, pedimos para que as professoras enumerassem as palavras sobre as HTPC em ordem de importância e explicassem o motivo de ter escolhido determinadas palavras em primeiro lugar para definir as HTPC sua escola.

Sendo assim, as seis professoras responderam que as palavras que em primeiro lugar definem as HTPC de acordo com cada professora são: PX1 – coletivo; PX2 – troca; PX3 e PX4 – planejamento; PX5 – discussão e PX6 – estudo.

Importante destacar que palavra planejamento, que foi uma das mais citadas pelas professoras, foi também escolhida por duas docentes em primeiro lugar para descrever as HTPC. Assim, o planejamento que acontece no decorrer das HTPC tem uma importância primordial para estas professoras. Além, disso, a palavra discussão, que também está entre as mais citadas pelas docentes, foi citada uma vez como a que melhor define as HTPC da escola X.

A seguir apresentamos as justificativas das professoras da escola X para escolher determinadas palavras como sendo as mais importantes para se referirem à HTPC:

Diante da escolha da palavra “coletivo” em primeiro lugar a PX1 justificou que:

“Porque é importante numa escola o trabalho coletivo entre os professores da mesma série”.

De acordo com a PX1, a escolha da palavra coletivo em primeiro lugar se justifica, pela importância de que os professores da mesma série trabalhem juntos. A organização das HTPC de forma a permitir maior proximidade entre as professoras que lecionam nos mesmos anos fortalece o trabalho coletivo entre elas. A justificativa apresentada pela PX1, trás consigo um elemento da organização da HTPC, que permite esta proximidade e este trabalho coletivo entre professoras que trabalham no mesmo ano, e portanto, abordam

conteúdos semelhantes, têm metas parecidas a atingir, e certamente, enfrentam desafios que também têm muito em comum.

Subentendido nesta escolha da palavra coletivo, certamente está a possibilidade de entrar em contato com os saberes das colegas, tendo neles um subsídio para aprender e superar as dificuldades.

Ao enumerar a palavra “troca” em primeiro lugar de importância para definir HTPC a PX2 afirmou que:

“Durante o período de HTPC os profissionais se encontram para planejar suas rotinas e nesse momento existe muita troca de experiência profissional que ajuda ricamente na prática de sala de aula”.

A palavra troca, por sua vez, citada pela PX2 em primeiro lugar para definir as HTPC é explicada de maneira bastante clara por esta docente. A HTPC é um momento de encontro, de troca entre as professoras que tem como resultado auxiliar bastante em seu trabalho em sala de aula. E esta troca tem um objeto bastante definido: nas HTPC as professoras trocam as suas **experiências**. Retomando Tardif (2010) é possível entender o quão relevantes são as experiências, que originam os saberes experienciais das docentes e que, em última instância, constituem a sua profissionalidade.

Diante dos desafios diários impostos pelas professoras, as HTPC são um momento de poder trocar experiências com as colegas, enriquecer seu aprendizado da profissão e conseguir melhorar sua atuação em sala de aula.

Quanto às professoras PX3 e PX4, escolheram a mesma palavra para definir, demonstrando qual é a atividade mais importante para elas na HTPC, a saber, o planejamento.

A PX3 justificou a escolha da palavra “planejamento” em primeiro afirmando que:

“O horário para planejamento é importante”.

A professora que denominamos PX4 enumerou a palavra “planejamento” em primeiro lugar com a seguinte explicação:

“É o que vai nortear o meu trabalho diário”.

A partir das justificativas apresentadas por estas docentes entendemos que ter nestes espaços-tempo de formação a possibilidade de planejar suas aulas é essencial para estas docentes. Estando em um momento coletivo, que permite, como as próprias docentes indicam, a discussão e o trabalho coletivo, o planejamento do trabalho semanal pode ser potencializado, em última instância pelas trocas de saberes entre as professoras, e também pela possibilidade de seguirem um ritmo semelhante de conteúdos nos mesmos anos, e de metodologias que melhor alcancem os objetivos pretendidos.

Quanto à professora PX5, a escolha da palavra “discussão” foi justificada com a seguinte afirmação:

“Espaço para discutir problemas que influenciam no IDEB”.

Ao explicar o motivo de escolher a palavra discussão como aquela que sintetiza o sentido de HTPC, a PX5 explica que o objeto desta discussão são os problemas enfrentados pela escola, que influenciam em suas notas no IDEB. Considerando que a escola X possui uma das menores notas do município no IDEB, a professora concebe este espaço-tempo de formação como aquele em que são explicitados os problemas e dificuldades da escola, e certamente, onde se busca a sua superação.

Ao escolher a palavra “estudo” em primeiro lugar de importância a PX6 justificou que:

“A HTPC tem esse caráter de planejar minha prática, organizar atividades semanais”.

Por fim, quando a professora PX6 explica a escolha da palavra estudo como a que melhor define as HTPC ela demonstra que o objetivo deste estudo é o planejamento de suas aulas, a organização de suas atividades. Assim, ainda que o planejamento das professoras tenha um caráter bastante prático, de se pensar e elaborar atividades que farão parte do processo e ensino e aprendizagem, o estudo, isto é, a base teórica e também prática que é oferecida nas HTPC é essencial para que esta prática possa ser mais bem planejada. Ao justificar a escolha da palavra estudo para definir as HTPC a professora acaba abordando a importância da relação entre teoria e prática.

No tópico a seguir, detalhamos a compreensão das professoras da escola X sobre diversos aspectos das HTPC de sua escola.

6.4 – Aprofundamento das concepções sobre as HTPC das professoras da escola X

Na escola X apenas três das seis professoras que participaram da pesquisa responderam ao questionário sobre HTPC em sua escola pelos motivos que já explicamos. Assim as respostas a seguir referem-se apenas a estas três docentes. Além disso, os percentuais apresentados se referem ao número de respostas que das professoras e não ao número de professoras que responderam ao questionário.

Ao serem questionadas se deve ou não haver HTPC em sua escola as três professoras responderam que sim. O Quadro a seguir apresenta as justificativas das professoras:

QUADRO 15 – motivos pelos quais deve haver HTPC na escola X

Categoria	Frequência
É um momento enriquecedor de leituras, discussões sobre a rede e informações sobre a escola	1
É necessário para o bom andamento das atividades	1
É necessário para melhorar os planos de aula através das trocas de experiências e estudos	1

Fonte: dados da pesquisa 2012.

Partindo do pressuposto de que deve haver HTPC na escola, as professoras da escola X apresentam diferentes justificativas.

Uma delas é que este é um momento enriquecedor, em que ocorrem leituras, discussões sobre a rede e informações sobre a escola. Trata-se de um momento importante para que as professoras possam contextualizar o trabalho que realizam com a escola e a própria rede da qual fazem parte. Novamente identificamos a palavra “discussão” como justificativa para que as HTPC continuem acontecendo na escola.

De acordo com outra justificativa, a HTPC garante que haja um bom andamento das atividades. Ainda que não especifique, certamente se refere tanto às atividades que realiza em sala de aula quanto aquelas que ocorrem na escola de forma geral.

A última justificativa amplia e aprofunda esta segunda, pois justifica que as HTPC precisam continuar ocorrendo na escola, já que possibilitam a melhora dos planos de aula das professoras, tanto através das trocas de experiências quanto dos estudos realizados. Novamente, estes espaços-tempo vemos que nestes espaço-tempo ocorre a relação entre teoria e prática, essencial para o trabalho docente no interior da sala de aula.

QUADRO 16 - dificuldades para a realização de uma boa HTPC na escola X

Categoria	Frequência
Pouco tempo	2
Há apenas duas horas para planejamento	1
Conversas paralelas que atrapalham a reunião	1

Fonte: dados da pesquisa 2012.

Quanto as dificuldades enfrentadas pelas professoras da escola X para a realização de uma boa HTPC, em primeiro lugar, aparece a queixa sobre o pouco tempo reservado para esta atividade.

Diante de todas as atividades que as professoras afirmam serem essenciais nestes espaço-tempo de formação, as 4 horas semanais são indicadas como um obstáculo para a realização de todas estas atividades, já que todas exigem tempo para serem colocadas em prática.

Em conformidade com estes dados obtidos na escola X, retomamos a pesquisa de Czekalski (2008) que também identificou entre os professores o destaque à riqueza das trocas de experiências durante os momentos de formação na escola e como reivindicação, a necessidade de **mais tempo**.

Assim, quando apontam que tem pouco de tempo de HTPC as professoras da escola X confirmam a resposta anterior de que este momento deve continuar havendo na escola, e vão além, ao indicar a necessidade de que se ampliem as horas dedicadas a ele. Entendemos assim que as professoras que responderam ao questionário acreditam e defendem a importância das HTPC.

Além disso, a complexidade das atividades realizadas no decorrer das HTPC, que constituem o trabalho docente, exige tempo. Assim, esta dificuldade também está de acordo com a luta para que os professores tenham a garantia de parte de sua jornada de trabalho para a realização de atividades extraclasse, dentre elas as HTPC, tal como estão presentes na Lei do Piso, no estudo do MEC (BRASIL, 2011) sobre esta lei e também nos argumentos da Campanha Nacional Pelo direito à educação que apresentamos no Capítulo IV desta dissertação.

Ainda no que se refere ao tempo das HTPC, uma professora retoma a crítica ao pouco tempo para o planejamento das aulas como principal dificuldade para a realização de uma HTPC. Mais uma vez, confirmamos que os momentos de planejamento são muito relevantes.

Por fim, ao dizer que a principal dificuldade para a realização de uma boa HTPC são as conversas paralelas que atrapalham a reunião, entendemos que a dificuldade não está na HTPC em si, mas na postura das pessoas que dela participam, que nem sempre são de valorização destes momentos. Diante do tempo limitado, conversas paralelas ou que fogem demais dos assuntos em pauta são prejudiciais.

Assim, a tônica preponderante nas respostas da escola X para a realização de uma boa HTPC é a adequação do tempo diante da complexidade das atividades realizadas e a mudança de postura das docentes, de forma que estes momentos não sejam desperdiçados.

Os dados da pesquisa mostram que todas as professoras que responderam ao questionário na escola X acreditam que as atividades realizadas têm contribuído para o seu trabalho em sala de aula. Diante deste questionamento as professoras que esta contribuição tem ocorrido das seguintes maneiras:

QUADRO 17 – maneira que têm ocorrido a contribuição das HTPC da escola X para o trabalho das professoras em sala de aula

Categoria	Frequência
Trocas de experiências	2
Orientações recebidas da orientadora pedagógica para o trabalho em sala de aula	2
Preenchimento das fichas de avaliação	1

Fonte: dados da pesquisa 2012.

De acordo com as professoras da escola X, a principal contribuição das HTPC para o trabalho das professoras em sala de aula, tem sua origem nas trocas de experiências entre as docentes.

Tendo em vista a definição de Tardif (2010) sobre os saberes experienciais, entendemos que as professoras não estão apenas se referindo à importância das questões práticas que são abordadas durante as trocas de experiências. Mais do que isto, os saberes experiências sintetizam e dão significado à todos os demais saberes.

Sendo assim, a possibilidade de fazer trocas longo das HTPC faz com que as docentes vejam nas trocas a principal contribuição destes momentos para seu trabalho em sala de aula.

De acordo com o estudo de Bueno (2007) as HTPC também foram consideradas como momentos de trocas de experiências, porém, ainda muito limitadas na

prática à trocas de atividades prontas. Sendo assim, de acordo com que aprofundamos sobre o sentido das trocas na escola X é possível afirmar que elas alcançam outro patamar, englobando os saberes experienciais das professoras, ou seja, uma síntese de teorias e práticas.

Mendes (2008) também apresenta que dentre os aspectos de aprovação das HTPC elencados pelas professoras pesquisadas, está o entendimento das HTPC como momentos de estudo, trocas de experiências, reflexões e planejamento, que coincide com aquilo que foi apontado pelas professoras da escola X.

Lopretti (2007) também identificou em sua pesquisa diversos momentos de trocas, partilhas e produção de saberes docentes ao longo da formação contínua em serviço de professores na escola que acompanhou em sua pesquisa.

A percepção das HTPC como espaços-tempo que, dentre outras coisas, são voltadas para as trocas de experiências também foi identificada na pesquisa na Mariotini (2007).

E, por fim, destacamos uma das conclusões da pesquisa de Yamamoto (2008) de acordo com a qual as trocas de experiências, juntamente com as atividades que as professoras realizam em suas salas de aulas, foram as principais atividades formativas que acontecem nas escolas de acordo com as professoras pesquisadas.

O trabalho de orientação pedagógica sobre o trabalho em sala de aula, que muitas vezes apresenta novas teorias e práticas para as professoras também é apontado como sendo importante, o que demonstra a busca por enriquecer constantemente o trabalho docente.

Por fim, o preenchimento das fichas de avaliação, de acordo com uma professora trás grande contribuição para seu trabalho em sala de aula. Entendendo a avaliação como parte da aprendizagem e como uma atividade que demanda tempo das professoras, a oportunidade de realizar esta tarefa no tempo das HTPC também é vista de forma muito positiva pelas professoras desta escola.

QUADRO 18 – como é elaborada a pauta da HTPC na escola X

Categoria	Frequência
É elaborada pela orientadora	3
A pauta apresenta como será o trabalho durante as reuniões	2
Apresenta uma síntese da HTPC anterior	1

Fonte: dados da pesquisa 2012.

Ao tratarem sobre como é elaborada a pauta das HTPC as três professoras foram breves e revelaram que esta é uma atividade assumida pela orientadora pedagógica da escola.

As professoras ficaram centradas em descrever características da redação da pauta, afirmando que esta apresenta como será o trabalho em cada reunião e dizendo que trás uma síntese da HTPC do dia anterior. Esta síntese é interessante, pois informa as professoras que por ventura faltaram à HTPC das atividades realizadas e decisões tomadas, e dá um sentido de continuidade a estas reuniões.

A partir da análise das respostas das gestoras sobre a elaboração da pauta das HTPC iremos detalhar ainda mais aspectos que não foram abordados nas respostas das professoras.

Ao serem questionadas se o que as professoras sabem e fazem faz parte das discussões das HTPC 2 professoras responderam que “sim”, e 1 docente respondeu que “em grande parte sim”, sem apresentar justificativa. As justificativas das professoras que responderam “sim” são apresentadas no Quadro a seguir:

QUADRO 19 – maneiras que os saberes e fazeres das professoras são inseridos nas discussões das HTPC da escola X

Categoria	Frequência
O que as professoras sabem e fazem é abordado nas orientações das atividades que irão trabalhar em aula	1
Muitas vezes o professor coloca seus exemplos de projetos e atividades	1

Fonte: dados da pesquisa 2012.

De acordo com uma professora o que as professoras sabem é considerado nas orientações das atividades que irão trabalhar na sala de aula. Assim, de acordo com esta professora as orientações recebidas abrangem tanto a dimensão do saber quanto do fazer docente, isto é, a teoria e a prática. Porém, esta justificativa está mais centrada nas propostas que são trazidas pela orientadora para serem levadas para as aulas, do que nos saberes e fazeres que as professoras trazem para serem discutidos e refletidos no decorrer das HTPC.

A segunda justificativa, por sua vez, aborda exatamente este sentido inverso, que os saberes e fazeres das professoras são colocados nas discussões da HTPC tornando-se objetos de estudo e reflexão.

Também questionamos as professoras sobre um ponto essencial desta pesquisa, isto é, se consideram as HTPC como momentos de formação na escola. Diante disso, todas as professoras responderam que sim. O Quadro a seguir apresenta as suas justificativas:

QUADRO 20 - HTPC como um momento de formação na escola X

Categoria	Frequência
É um momento enriquecedor que contribui para a formação	2
Através de trocas de ideias com as colegas que ampliam os conhecimentos	1
Através de estudos pertinentes para a realidade	1

Fonte: dados da pesquisa 2012.

Apesar da palavra formação, explicitamente, ter sido citada apenas uma vez como definidora das HTPC de sua escola, duas docentes explicaram que entendem as HTPC como um momento enriquecedor de formação.

Uma das categorias coloca a troca de saberes entre as professoras como um aspecto formativo, que não se reduz à troca de práticas, mas engloba também a ampliação dos conhecimentos docentes. Assim, as trocas de saberes, que podemos entender no sentido de saberes experiências (TARDIF, 2010), possibilita a ampliação dos conhecimentos das professoras.

Em seu estudo realizado nos TDC espaços de formação na escola semelhantes às HTPC, Lopretti (2007) identificou a constante discussão em torno dos saberes docentes.

Consequentemente, Lopretti (2007) corrobora os dados obtidos em nossa pesquisa, em especial na escola X, onde houve unanimidade entre as professoras pesquisadas de as HTPC são espaços-tempo de formação contínua em serviço na escola, e consequentemente apresentam oportunidades de trocas e ampliação de conhecimentos.

Neste mesmo sentido, Adams (2004) também identificou que a maioria dos professores investigados em sua pesquisa compreendem os momentos de formação na escola como uma possibilidade real de formação contínua.

Por fim, o aspecto mais especificamente teórico também justifica as HTPC como formação. Porém, os estudos precisam ser pertinentes e estarem relacionados com a

realidade prática vivenciada pelas professoras. Não é demais lembrar que a relação entre teoria e prática ganha destaque mais uma vez nas respostas das docentes.

Por fim, questionamos as docentes da escola X sobre suas sugestões para a melhora das HTPC de sua escola.

QUADRO 21 – sugestão em relação à HTPC da escola X

Categoria	Frequência
Ter mais tempo	2
Que seja um momento prioritário em todas as escolas da rede	1
Mais horas de planejamento prático	1

Fonte: dados da pesquisa 2012.

A sugestão para as HTPC de sua escola citada com mais frequência pelas docentes é que precisa haver mais tempo para esta atividade. Assim, professoras da escola X demonstram coerência em sua resposta, pois se o principal aspecto que dificulta a realização de uma HTPC é a falta de tempo, isto precisa mudar para que haja melhoras.

Ainda no que se refere ao tempo, e também demonstrando coerência, um das sugestões é que as HTPC tenham mais tempo voltado para o planejamento de aulas pelas professoras. As professoras reiteram a importância de que o tempo das HTPC seja ampliado e reafirmam a relevância dos momentos de planejamento de aulas semanais, tal como constatou Czekalski (2008) em sua investigação.

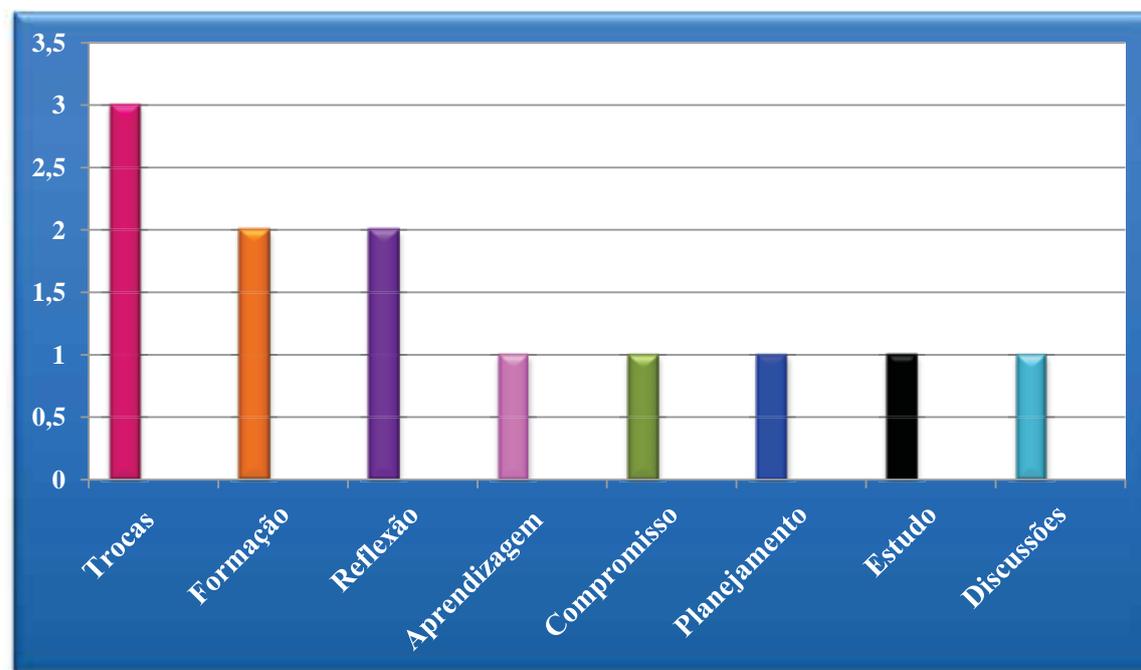
Indo além da realidade de sua escola, e demonstrando a defesa da HTPC para o trabalho docente de forma geral uma professora sugere que estes espaço-tempo de formação sejam um momento prioritário em todas as escolas da rede. Percebemos assim, uma cobrança de que não somente nesta escola, mas na educação do município, as HTPC recebam a devida atenção, de acordo com a importância que a docente certamente atribui a esta atividade.

6.5 – Análise das concepções das gestoras sobre as HTPC da escola X

No levantamento das concepções sobre as HTPC da escola X contamos com a participação de todas as suas gestoras. Também neste caso os percentuais apresentados se

referem ao número de respostas apresentadas por estas profissionais. Na Figura 2 abaixo apresentamos as palavras elencadas por estas profissionais:

FIGURA 2 - Concepções das gestoras sobre as HTPC da escola X



Fonte: dados da pesquisa 2012.

De acordo com a Figura 2, para as gestoras da escola X a palavra que melhor define o espaço-tempo das HTPC é “TROCA”, que foi citada por todas estas profissionais. Mais uma vez, esta ideia das HTPC como espaços-tempo privilegiados para trocas está de acordo com diversas outras pesquisas que abordaram este objeto (BUENO, 2007; MARIOTINI, 2007; MENDES, 2008; YAMAMOTO, 2008).

Isto demonstra que o sentido deste espaço-tempo de formação está centrado nas relações estabelecidas pelas professoras, nas trocas que elas realizam entre si. Reconhecer as trocas como definidoras das HTPC podem demonstrar que nesta escola se prioriza a relação entre o coletivo de professores e que os conteúdos destas trocas, em grande parte os saberes experienciais (TARDIF, 2010) têm sua importância reconhecida.

Em seguida, duas palavras são citadas duas vezes pelas gestoras para definir HTPC, sendo elas: “FORMAÇÃO” e “REFLEXÃO”. A palavra formação, neste contexto, coincide com a ideia de que a formação contínua em serviço nas escolas é possível, tal como identificaram Adams (2004) e Lopretti (2007).

Sendo assim, para as gestoras as HTPC são espaços de formação na escola, e para que isso aconteça, os momentos de reflexão têm papel fundamental. Além disso, relacionando com a palavra mais citada, é por meio das trocas entre si que ocorre a reflexão e a formação das professoras desta escola.

Também é preciso destacar que algumas palavras foram citadas apenas uma vez pelas gestoras da escola X para definir HTPC, mas certamente nos ajudam a compreender sua concepção sobre este espaço-tempo de formação. Sendo assim, as HTPC também foram relacionadas às palavras: aprendizagem, compromisso, planejamento, estudo, discussões.

A palavra aprendizagem, pode se referir tanto aquilo que as professoras aprendem no decorrer das HTPC quanto à finalidade destas reuniões, que é melhorar a aprendizagem dos alunos.

Além disso, quando citam as palavras planejamento, estudo e discussões, as gestoras abordam atividades centrais para as HTPC. Sendo que planejamento e discussões foram citadas pelas professoras como sendo as que melhor definem as HTPC.

Por fim, a palavra compromisso aparece como uma condição para a realização das HTPC.

A seguir apresentamos as justificativas das gestoras da escola X para escolher determinadas palavras como as mais importantes para se referirem à HTPC de sua escola.

Dentre as três gestoras que responderam ao nosso questionário na escola X, duas consideram a palavra formação como a que melhor define as HTPC:

Quanto à gestora GX1, a escolha da palavra “formação” foi justificada da seguinte maneira:

“Acredito que o momento de HTPC é fundamental para a formação contínua do professor, pois é o momento de estudar, discutir os conteúdos necessários para a aprendizagem dos alunos. É o momento de pensar e planejar sua prática”.

A gestora GX3 justificou a escolha da palavra “formação” em primeiro lugar de importância com a seguinte explicação:

“A HTPC é espaço de formação continuada em serviço, por isso a palavra formação”.

Este dado é bastante relevante para nos ajudar a responder aos objetivos de nossa pesquisa já que para a maioria das gestoras da escola X a HTPC é definida como um espaço-tempo de formação para os professores.

Considerando que as gestoras são as responsáveis pela organização das HTPC, a clareza sobre seu caráter formativo é essencial.

Por meio das justificativas destas profissionais, podemos compreender também qual a perspectiva de formação é tomada como princípio nas HTPC. Primeiramente, este espaço-tempo de formação é definido como sendo voltado para a formação contínua, ou, formação contínua em serviço. Assim, as gestoras definem o tipo de formação à qual se referem.

Quanto à forma como esta formação contínua em serviço é colocada em prática, são exemplificadas diversas ações como estudos, discussões sobre conteúdos, o planejamento e o pensamento sobre a prática. Assim, a concepção de formação adotada vai além da abordagem de teorias, englobando também os aspectos práticos da formação de professores, que também se formam ao pensar sobre sua própria prática.

Ao escolher a palavra “planejamento” em primeiro lugar de importância a GX2 justificou que:

“O momento destinado à HTPC ao meu ver é um momento de planejamento coletivo. Através dos estudos, das trocas e das reflexões, o professor deve planejar sua aula, da melhor forma, procurando sempre atender as necessidades de seus alunos”.

Por fim, para uma das gestoras a HTPC é definida primordialmente como um espaço-tempo de planejamento coletivo entre as professoras. As ações formativas de estudos, trocas entre os professores, reflexões, tem como fim principal o planejamento das aulas pelos professores de forma a atender as necessidades de seus alunos. Assim, a finalidade de planejamento das aulas nas HTPC é colocada como ponto central para o qual toda a formação realizada deve convergir.

6.6 - Aprofundamento das concepções sobre as HTPC das gestoras da escola X

Na escola X das três gestoras da escola, contamos com a participação de duas respondendo às questões abertas sobre as HTPC. Assim como fizemos anteriormente os percentuais apresentados se referem às respostas apresentadas.

Quando indagamos às gestoras se deve haver HTPC na escola, as duas gestoras que responderam às questões abertas consideraram que sim. As justificativas destas profissionais são apresentadas no Quadro abaixo:

QUADRO 22 – motivos pelos quais deve haver HTPC na escola X

Categoria	Frequência
É um momento de formação contínua em serviço	2
Momento de discussão e reflexão sobre a prática pedagógica	2
É um momento necessário para estudo	1
Momento de trocas de experiências	1

Fonte: dados da pesquisa 2012.

As gestoras justificam que deve haver HTPC nas escolas porque este é um espaço-tempo de formação contínua em serviço. Novamente vem à tona esta concepção de HTPC que coincide com o que definimos para este tipo de formação. Além disso, as gestoras compreendem esta formação em sua especificidade, a saber, aquela que é realizada “em serviço” (SANTOS, 2008) no próprio ambiente de trabalho dos professores.

Ainda justificando que deve haver HTPC na escola as gestoras afirmam que se trata de um momento de discussão e reflexão sobre a prática pedagógica. Sendo assim, a forma como entendem que a formação contínua das professoras deve ser realizada está de acordo com a concepção de Freire (2002) de que a reflexão sobre a prática é ponto central desta formação.

Além disso, as gestoras também justificam que a HTPC é um momento necessário para o estudo e a troca de experiências entre os professores. Mais uma vez, as gestoras detalham como acreditam que a formação dos professores deve ser realizada, indicando também o motivo pelo qual defendem que as HTPC devem continuar ocorrendo nas escolas. Apresentamos abaixo as dificuldades das gestoras da escola X para a realização de uma boa HTPC.

QUADRO 23 - dificuldades para a realização de uma boa HTPC na escola X

Categoria	Frequência
Tempo insuficiente para atender à todas as necessidades	2
Ter que priorizar, dentro do que é mais importante, o que é mais urgente	1

Fonte: dados da pesquisa 2012.

Quanto às dificuldades para a realização de uma boa HTPC é preciso destacar que a opinião das gestoras coincide com aquilo que as professoras apresentaram como principal obstáculo para a boa realização das HTPC, isto é: falta de tempo. Assim, diante de todas as necessidades, de todas as atividades que precisam ser realizadas o tempo disponível para as HTPC é insuficiente. Mais uma vez, temos um dado que coincide com o que foi identificado na pesquisa de Czekalski (2008), cujo objeto de estudo também foi um espaço-tempo de formação na escola.

Ainda relacionado ao tempo limitado para a HTPC, outra dificuldade apontada é ter que selecionar dentre todos os assuntos importantes a serem tratados aqueles que mais urgentemente precisam ser inseridos na pauta da HTPC.

Na escola X, tanto para as professoras quanto para gestoras, a principal queixa em relação à HTPC é a **falta de tempo** e não a **perda de tempo** como foi constatado na pesquisa de Mendes (2008) também realizada em escolas municipais de Presidente Prudente. Esta disparidade nos resultados será retomada mais adiante, na análise dos relatórios de observação da escola X, mas é possível adiantar que a forma como a HTPC é conduzida nas escolas influencia diretamente na opinião das professoras sobre a mesma, assim, a HTPC ser ou não perda de tempo não é um dado à priori, mas sim o resultado do encaminhamento dado à mesma.

As duas gestoras que responderam ao questionário acreditam que as HTPC têm contribuído para o trabalho das professoras em sala de aula. A seguir detalhamos como elas acreditam que ocorre esta contribuição:

QUADRO 24 – maneira que têm ocorrido a contribuição das HTPC para o trabalho das professoras em sala de aula

Categoria	Frequência
Tudo o que está sendo estudado e planejado tem contribuído para o trabalho das professoras	2
Têm trabalhado as necessidades das professoras	1
É necessário vivenciar com o grupo na HTPC o que deverá ser feito com os alunos	1

Fonte: dados da pesquisa 2012.

São diversas as contribuições das HTPC para o trabalho das professoras em sala de aula que gestoras da escola X apontam, dentre elas estão a abordagem das necessidades das professoras, os estudos e planejamentos que contribuem para o seu trabalho. Além disso, um ponto essencial para que as atividades e estudos das HTPC sejam inseridos no trabalho docente é que as professoras possam vivenciar aquilo que irão fazer com os alunos.

Sobre este aspecto, durante as observações identificamos que a orientadora desenvolveu uma metodologia de formação na HTPC, fazendo com que as professoras realizem as atividades que serão realizadas com os alunos.

Sobre a elaboração da pauta das HTPC, as gestoras explicam que sua origem está naquilo que os professores indicaram como sendo prioridades durante o Planejamento participativo que é realizado no início do ano.

Além disso, as necessidades que surgem ao longo do ano, e que não foram previstas anteriormente, têm espaço para serem introduzidas na pauta da HTPC.

QUADRO 25 – como é elaborada a pauta da HTPC

Categoria	Frequência
Levando em conta o que é levantado no Planejamento Participativo	2
Considerando as necessidades que surgem durante o ano	2

Fonte: dados da pesquisa 2012.

De acordo com as gestoras da escola X, identificamos que a participação das professoras é garantida desde a elaboração das HTPC, por meio do levantamento de temas de estudo dentro do grupo através do planejamento participativo.

Relacionando com outra pesquisa sobre o tema, retomamos o estudo de Bozzini (2005), que procurando compreender o diferencial de uma escola em que todas as docentes aprovaram as HTPC, identificou o incentivo à participação de toda a comunidade escolar, aspecto semelhante ao identificado na escola X, onde o trabalho coletivo e a participação nas HTPC são mais consolidados e, conseqüentemente, estes espaços-tempo são vistos mais fortemente como oportunidades de formação contínua na escola.

Lopretti (2007) também identificou em sua pesquisa que os espaços-tempo de formação na escola contavam com a efetiva participação de todos.

Também de acordo com Domingues (2004), a base das HTPC e da formação nelas desenvolvida, é a junção do trabalho da escola enquanto instituição responsável, e da participação dos professores na construção de sua profissionalidade.

Segundo Domingues (2004), é indispensável nestes espaços-tempo a sistemática intervenção dos professores no projeto de formação oferecido pela escola.

Além disso, de acordo com as duas gestoras da escola X os saberes e fazeres das professoras fazem parte das discussões das HTPC, as formas como isto ocorre são explicitadas no Quadro a seguir.

QUADRO 26 – maneiras que os saberes e fazeres das professoras são inseridos nas discussões das HTPC

Categoria	Frequência
Em geral as HTPC tratam sobre as práticas pedagógicas	2

Fonte: dados da pesquisa 2012.

Neste sentido, as gestoras entendem que o tema prioritário abordado ao longo das HTPC são as práticas pedagógicas e que assim, englobam aquilo que os professores sabem e fazem em sala de aula nas discussões destes espaços-tempo de formação. De acordo com as gestoras que responderam ao questionário, as HTPC são entendidas como um momento de formação na escola. Elas apresentam como justificativas as seguintes categorias:

QUADRO 27 - HTPC como um momento de formação na escola

Categoria	Frequência
Os professores refletem sobre suas práticas	2
Os professores aprendem uns com os outros	1
Estudam para melhorar suas aulas	1
Recebem suporte para atuar junto aos alunos	1

Fonte: dados da pesquisa 2012.

Ao explicarem porque as HTPC são entendidas como um momento de formação na escola, gestoras apresentam diversos argumentos, que são coerentes com a ideia que já haviam apresentado, de que as HTPC precisam acontecer porque são momentos de formação contínua em serviço na escola, tal como foi constatado por Adams (2004) e Lopretti (2007).

Assim, a principal característica que define as HTPC como momentos de formação é o fato de que nelas os professores refletem sobre sua prática. Mais uma vez, as gestoras da escola X estão de acordo com a definição de Freire (2002) e Santos (2005) sobre esta formação.

Além disso, defendem que na HTPC os professores aprendem com seus pares, o que denota a valorização dos saberes experienciais como conteúdos de formação.

O estudo de teorias também é apontada como um aspecto da formação das professoras nas HTPC e, por fim, as gestoras apontam a sua própria atuação, por meio do suporte oferecido às professoras, como um instrumento de formação contínua em serviço nas HTPC.

QUADRO 28 – sugestão em relação à HTPC da escola

Categoria	Frequência
Ter mais tempo	1
Que não tivessem que atender a tantas questões colocadas de última hora e externas à escola	1

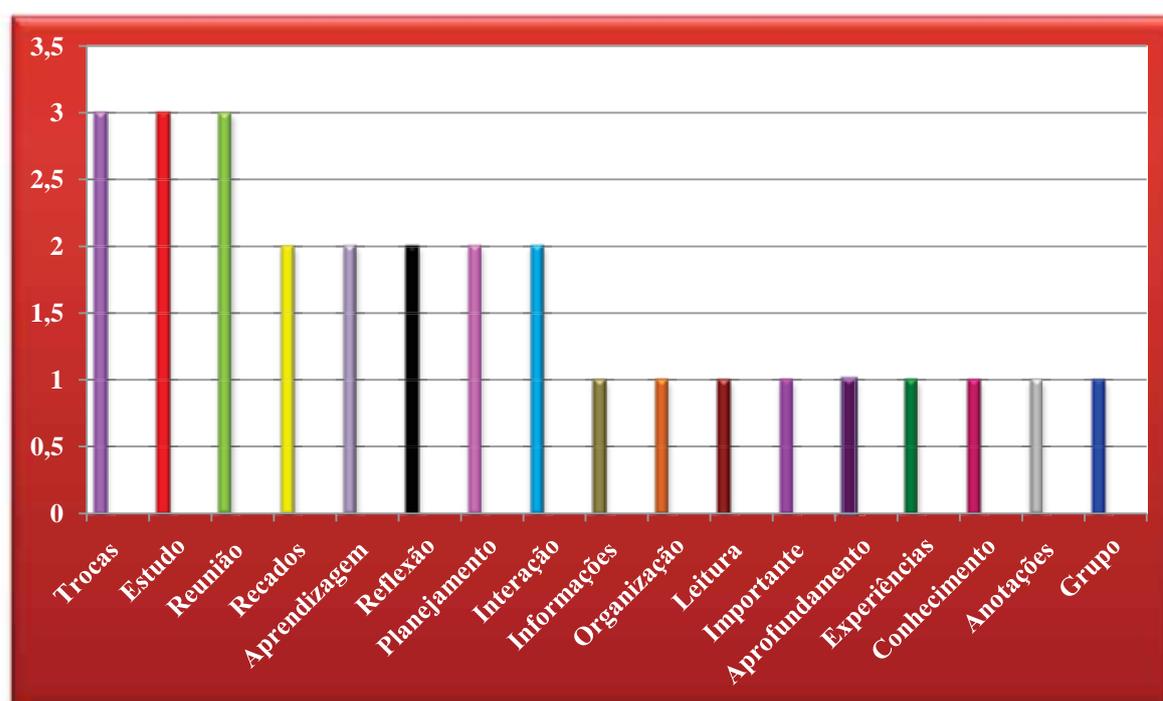
Fonte: dados da pesquisa 2012.

Ao expressarem suas sugestões para a HTPC da escola X, é retomado, assim como aconteceu com as professoras, o aspecto do tempo. Reforçando que a melhoria da HTPC depende da disponibilidade de mais tempo para a sua realização. Outro ponto, que assume um tom de crítica inclusive as esferas superiores da hierarquia escolar, é o excessivo número de tarefas que são colocadas para a escola, com pouca antecedência e em descompasso com o Planejamento Participativo da escola e que para serem atendidas, tomam o lugar das prioridades elencadas pela própria escola. Esta crítica denota falta de comunicação e de um trabalho mais próximo à realidade e às necessidades da escola por parte da secretaria municipal de educação e outras esferas da educação. Somente assim, no lugar de sensação de invasão da escola por determinações externas, haverá o enriquecimento da formação contínua em serviço dos professores por meio de ações conjuntas e contextualizadas.

6.7 – Análise das concepções das professoras sobre as HTPC da escola Y

Na escola Y, sete professoras responderam ao nosso levantamento de suas concepções sobre HTPC. As palavras elencadas por estas profissionais relativas às HTPC são apresentadas Na Figura 3 abaixo:

FIGURA 3 – Concepções das professoras sobre as HTPC da escola Y



Fonte: dados da pesquisa 2012.

Dentre as palavras mais citadas para referir às HTPC da escola Y estão: TROCAS, ESTUDO e REUNIÃO.

As trocas entre as professoras, que, como já destacamos podem ser relacionadas principalmente aos saberes experienciais das professoras, foi uma das palavras mais utilizadas pelas professoras. Esta visão das HTPC como trocas, mais uma vez está de acordo com os estudos anteriores sobre os espaços-tempo de formação nas escolas (BUENO, 2007; MARIOTINI, 2007; MENDES, 2008; YAMAMOTO, 2008).

A palavra “reunião” também bastante lembrada destaca o caráter coletivo das HTPC, em que todas as professoras estão reunidas ao mesmo tempo na escola. O estudo, por sua vez, dentro deste contexto de troca e coletividade, define estes espaços-tempo de formação apontado a sua principal finalidade.

Depois disso, lembradas por duas vezes pelas professoras da escola Y aparecem as seguintes palavras: recados, aprendizagem, reflexão, planejamento, interação. Estas palavras, por sua vez, apresentam sentidos diferentes entre, e não podem ser vistas como complementares, sendo que em grande medida são até mesmo opostas.

Quando as professoras evocam a palavra “recados” para descrever as HTPC de sua escola ganha destaque na definição das HTPC uma palavra que não está diretamente relacionada à formação dos professores, mas pelo contrário, é uma atividade burocrática de repasse de informações. Além disso, o fato desta palavra ter sido citada apenas na escola Y demonstra que se trata de algo marcante da característica das HTPC desta escola. Ao longo da análise dos questionários sobre estes espaços-tempo de formação e dos relatórios de observação aprofundaremos nossa compreensão do motivo desta palavra ter sido destacada. Lembramos que esta atividade de repasse de recados ao longo das HTPC também foi identificada nas pesquisas de Bozzini (2005), Bueno (2007), Sousa (2007) e Mendes (2008).

As palavras aprendizagem, reflexão e planejamento, destacam atividades realizadas durante as HTPC. Importante destacar que na escola X a palavra “planejamento” também foi uma das mais citadas.

A palavra interação, por sua vez, demonstra o sentido de coletividade e interação entre os pares no decorrer das HTPC.

Por fim, foram citadas apenas uma vez pelas professoras da escola Y diversas palavras sobre o seu entendimento sobre estes espaços-tempo de formação na escola, são elas: informações, organização, leitura, importante, aprofundamento, experiências, conhecimento, anotações, grupo.

Assim, a palavra importante denota a opinião da professora sobre as HTPC de sua escola, a palavra grupo, novamente, trás um sentido de coletividade, enquanto as demais descrevem ações que certamente fazem parte destas reuniões na escola.

A seguir apresentamos as justificativas das professoras da escola Y para a escolha das palavras que melhor definem as HTPC de sua escola.

Diante da escolha da palavra “estudo” em primeiro lugar a PY1 justificou que:

“Coloquei a palavra estudo por ser esse o foco principal deste momento: estudo, aprimoramento”.

Ao escolher a palavra “estudo” em primeiro lugar de importância a PY6 justificou que:

“Estudo: o professor precisa ser um pesquisador, estudar sempre”.

Dentre as palavras que melhor definem as HTPC, duas professoras citaram “estudo”. A compreensão de que as HTPC são momentos privilegiados para o estudo se referem tanto a esta atividade em si, quanto ao fato de fazer parte da profissão docente, sendo assim o professor pesquisador é aquele que nunca deixa de estudar.

Percebemos assim que as professoras defendem uma perspectiva de formação que as considera como pesquisadoras de sua prática, e também percebem-se enquanto seres inacabados como afirma Freire, e, portanto, sempre necessitando de formação, de estudo, de aprimoramento.

Ao enumerar a palavra “leitura” em primeiro lugar de importância para definir HTPC a PY2 afirmou que:

“Ler o material a ser planejado e organizado durante a semana de aula com as crianças”.

De acordo com a PY2, por sua vez a palavra que melhor define o espaço-tempo das HTPC é leitura. Ler o material é algo marcante nas HTPC vivenciadas e faz parte da metodologia mais utilizada pela orientadora pedagógica da escola Y durante as HTPC, isto é: a leitura em voz alta de textos teóricos.

Apresentaremos mais detalhadamente esta forma de realizar a HTPC e seus efeitos sobre as professoras ao longo da análise do relatório de observação da escola Y.

A PY3 justificou a escolha da palavra “aprofundamento” em primeiro afirmando que:

“Aprofundamento das experiências, onde podemos tirar dúvidas, fazer troca entre os pares, colocar nossas dificuldades”.

Para a professora PY3 as HTPC são um momento de aprofundamento. Assim, por meio do esclarecimento de dúvidas e das trocas com as colegas é possível aprofundar e também aperfeiçoar sua prática em sala de aula.

Assim, o sentido do aprofundamento é, por meio das trocas de saberes experienciais com as colegas, aprimorar-se enquanto profissionais.

A professora que denominamos PY4 enumerou a palavra “trocas” em primeiro lugar com a seguinte explicação:

“Momento de ouvir falar e refletir sobre assuntos relacionados na unidade entre professores da mesma série/ano ou não”.

Ao afirmar que as HTPC são momentos de ouvir falar sobre os assuntos relativos à unidade a professora pode estar indicando uma posição mais passiva, em que o falar, o expressar-se durante a formação contínua em serviço nas HTPC, é substituído pelo “ouvir falar”, sobre o que acontece na unidade, sobre o que as professoras da escola têm feito. Assim, ainda que a professora afirme que estes momentos são propícios à reflexão, sempre é preciso retomar a importância da reflexão coletiva, no contexto de uma formação em que os professores tenham uma participação efetiva.

Mais uma vez, por meio da análise do relatório de observação da escola Y teremos mais clareza sobre como ocorre a participação das professoras neste espaço-tempo de formação, e assim compreender melhor a fala das docentes sobre a HTPC vivenciada.

Quanto à professora PY5, a escolha da palavra “reunião” foi justificada com a seguinte afirmação:

“É o momento de reunir todos os professores, orientador e muitas vezes a diretora. É um momento muito importante porque o corpo docente está todo junto”.

Para a PY5, a palavra reunião é a que melhor define as HTPC já que toca em seu aspecto mais importante, que é a possibilidade de reunir todo o corpo docente e a gestão. Compreendemos assim, que este é um dos poucos momentos em que todos se reúnem na escola, por isso é relevante.

Cabe ressaltar que quando afirma que muitas vezes a diretora está presente nas HTPC a professora trás uma informação importante: não é sempre que a diretora participa deste espaço-tempo de formação.

Além disso, a análise do relatório de observação da escola Y irá trazer outros dados importantes, como qual a principal função assumida pela diretora da escola nas HTPC e como se dá a sua participação.

A professora PY7 justificou a palavra “grupo” em primeiro lugar com a seguinte explicação:

“É um momento em que o grupo pode se interar com os seus pares, estudar teorias e avanços de professores e alunos. Estabelecer metas e possibilidades para superação de falhas e ou dificuldades diagnosticadas no processo ensino-aprendizagem. Bem como no papel educacional da escola na formação e humanização da clientela escolar, no período que frequentará o ambiente escolar”.

Ao justificar que a palavra grupo é a que melhor define as HTPC a professora PY7 também destaca a possibilidade de reunião do corpo docente em torno de assuntos inerentes à educação.

Junto o grupo pode de interar do trabalho que vem sendo realizado, estabelecer metas e superar falhas sempre com o fim último de melhorar o processo de ensino e aprendizagem. Para a docente, espaço-tempo da HTPC também é relevante por reunir o grupo em torno de questões mais gerais da educação, como a formação e humanização dos alunos que estão na escola pública.

6.8 – Aprofundamento das concepções sobre as HTPC das professoras da escola Y

A seguir analisamos as respostas das professoras sobre as HTPC de sua escola. Assim como na fase anterior, sete professoras da escola Y participaram desta fase da pesquisa.

Todas as sete professoras que responderam ao questionário sobre HTPC na escola Y acreditam que esta atividade deve continuar acontecendo na escola. Ao serem questionadas elas deram as justificativas que apresentamos no Quadro:

QUADRO 29 – motivos pelos quais deve haver HTPC na escola Y

Categoria	Frequência
Há trocas de experiências	5
É um momento importante	3
Formação e estudo de teorias e avanços de professores a alunos	3
Momento de discutir falhas e/ou dificuldades	2
Organização e planejamento das aulas	2
Momento de avaliar e reavaliar a função docente	1
Reflexão sobre a prática	1
Estabelecimento de metas	1
Para completar a carga horária	1
As HTPC devem passar por mudanças	1

Fonte: dados da pesquisa 2012.

Para defender a existência das HTPC na escola as professoras da escola Y apresentaram diversos argumentos, dentre eles, o mais citado foi que as HTPC precisam continuar existindo nas escolas porque nelas ocorrem trocas de experiência.

Trata-se de um dado relevante, já que esta troca de experiência tão citada pelas professoras envolve os saberes docentes (TARDIF, 2010).

Além disso, esta característica foi destacada pelas professoras e gestoras da escola X, e também nos estudos anteriores sobre os espaços-tempo de formação na escola (BUENO, 2007; MARIOTINI, 2007; MENDES, 2008; YAMAMOTO, 2008).

Assim tamanha é a importância atribuída às trocas de experiências feitas nestes espaços-tempo de formação que elas justificam a sua realização nas escolas. Também é possível perceber que nesta escola as HTPC são um dos poucos momentos em que toda a equipe de professoras e gestoras se reúne para pensar sobre seu trabalho, estudar, interagir e isto é importante e necessário para as professoras.

A importância do espaço-tempo de formação nas HTPC é outro dos argumentos empregados para a defesa da permanência das HTPC.

Outra das categorias que foram mais citadas pela professoras coincide com o objetivos que precisamos responder em nossa pesquisa, assim, defendem as HTPC por entendê-las como momentos de formação e estudo de teorias e avanços de professores e alunos.

Também são citados os argumentos de que é nas HTPC que se organiza falhas e dificuldades e também é realizada a organização e o planejamento das aulas.

Indicando atividades relevantes na HTPC e que justificam a sua existência estão as atividades de reflexão sobre a prática, principal atividade da formação de professores segundo Freire (2002), e o estabelecimento de metas.

Ressaltamos que um dos argumentos para que haja HTPC na escola é que se trata de uma oportunidade de completar a carga horária.

Por fim, apesar de defender que as HTPC devem sim continuar a ser realizadas nas escolas, o argumento de uma professora é em tom de crítica, pois afirma que estes espaços tempo precisam passar por mudanças. Mais adiante esta crítica é retomada e são apontados alguns caminhos pela professora do sentido das mudanças que se espera.

A seguir são apresentadas as principais dificuldades das professoras para a realização de uma boa HTPC e que nos ajudam a compreender porque ao defender a permanência das HTPC também é apontada a necessidade de mudanças.

QUADRO 30 - dificuldades para a realização de uma boa HTPC na escola Y

Categoria	Frequência
Assuntos que não priorizam a educação/excesso de recados	2
Pouco tempo para a organização e planejamento das aulas	2
Não acontecem trocas de experiências por falta de tempo	2
Deveriam agrupar os professores por série	1
A HTPC nesta escola deveria ser de 4 horas consecutivas e não dividida em duas vezes	1
Não respondeu	1

Fonte: dados da pesquisa 2012.

De acordo com as respostas das professoras da escola Y, as dificuldades para a realização de uma boa HTPC estão na maneira como estes espaços-tempo são

conduzidos e organizados e também nas condições oferecidas para o mesmo, como o tempo escasso.

Assim, um dos pontos de mudanças mais citados é a abordagem de assuntos que não priorizam a educação é o excesso de recados. Quanto a isto, lembrados que a palavra “recados” foi uma das mais lembradas para definir as HTPC da escola Y.

De acordo com Bozzini (2005) os recados também foram identificados entre os assuntos mais abordados nas HTPC.

Além disso, Bueno (2007) destaca entre as falhas detectadas nas HTPC que estudou o repasse de recados no início destas reuniões, que como veremos adiante, também foi uma prática adotada nas HTPC da escola Y que observamos.

Sousa (2007) identificou como um aspecto das HTPC pesquisadas a utilização do método expositivo para informes, avisos e assuntos relativos aos aspectos organizacionais da escola.

Por fim, conforme o estudo de Mendes (2008) sobre as HTPC no município de Presidente prudente, dentre os aspectos de reprovação destes espaços-tempo de formação está o excesso de recados repassados ao longo das mesmas. Entendemos, assim, que não somente por parte da escola Y, mas também de outras instituições do município de Presidente Prudente este aspecto é visto como um entrave que precisa ser superado.

Em seguida, duas mudanças necessárias nas HTPC dependem do fator temporal, sendo elas a necessidade de mais tempo para a organização e o planejamento das aulas e também o fato de não acontecerem trocas de experiências por falta de tempo. Assim, apesar da importância atribuída as trocas de experiências, a ponto de justificar a existência das HTPC na escola estas ainda não ocupam um tempo ideal.

Outra dificuldade apontada é a realização das HTPC com todas as professoras da escola e não por série, que acaba dificultando a escolha de temas que contemplem à todos diante da diversidade de conteúdos e exigências dependendo do ano em que se trabalha.

Outra característica da escola Y, devido à presença de professoras do estado lecionando na rede municipal é que há diferenças entre o Estado e a prefeitura, sendo que uma delas são as horas destinadas à HTPC. O Estado de São Paulo, de acordo com o estudo sobre a Lei do Piso salarial é um dos que precisam se adequar à legislação, principalmente no tange às atividades extraclasse. Esta necessidade fica clara porque enquanto as professoras da rede municipal tem quatro horas de HTPC semanais, no Estado as professoras têm apenas duas horas. Assim na escola Y, as HTPC são divididas em duas reuniões semanais de duas horas

cada uma, sendo que uma delas, que acompanhamos no período de observação reúne todas as professoras da escola e a outra apenas as professoras da rede municipal de ensino que têm duas horas a mais de HTPC. Esta divisão das HTPC em dois dias também é vista como um obstáculo à sua boa realização.

Os dados da pesquisa mostram que todas as professoras que responderam ao questionário na escola Y acreditam que as atividades realizadas têm contribuído para o seu trabalho em sala de aula. Diante deste questionamento as professoras que esta contribuição tem ocorrido das seguintes maneiras:

QUADRO 31 – maneira que têm ocorrido a contribuição das HTPC para o trabalho das professoras em sala de aula

Categoria	Frequência
Trocas, contribuições, compartilhamentos entre as colegas	3
Transmissão das informações que coloca as professoras em sintonia com os acontecimentos	2
Reflexão sobre a prática e o papel dos professores através de teorias, filmes e falas	2
Preparo das aulas	1
Textos e atividades que trazem informações para usar em sala de aula	1

Fonte: dados da pesquisa 2012.

Semelhante ao que identificamos na escola X, as trocas entre as professoras são apontadas como a principal contribuição das HTPC para o seu trabalho em sala de aula. Novamente, as oportunidades de trocas, que englobam os saberes docentes são colocados como o centro das contribuições destes espaços-tempo para a formação e o trabalho das professoras pesquisadas, assim como foi identificado em pesquisas anteriores (BUENO, 2007; LOPRETTI, 2007; MENDES, 2008; YAMAMOTO, 2008).

Em seguida a transmissão de informações que atualiza as professoras sobre o que acontece é vista como uma contribuição das HTPC para o seu trabalho em sala de aula. Assim, ainda que se incomodem com o excesso de recados, quando se trata de transmitir informações úteis para o seu trabalho em sala de aula, tais informações não são vistas de forma negativa.

A reflexão sobre a prática docente feita por meio de filmes, textos e teorias abordadas e vista de forma positiva pelas professoras como uma contribuição das HTPC ao seu trabalho.

Por fim, a possibilidade de preparar aulas e os textos e atividades que tem aplicação prática são consideradas contribuições das HTPC ao exercício do trabalho docente na escola Y.

QUADRO 32 – como é elaborada a pauta da HTPC

Categoria	Frequência
A pauta apresenta os assuntos e objetivos da HTPC	3
Elaborada pela orientadora, com a ajuda da diretora, visando atender as necessidades do grupo	3
De acordo com as metas a serem atingidas	1
Prioriza informes e leituras	1

Fonte: dados da pesquisa 2012.

Diante de nossa indagação sobre como é elaborada a pauta das HTPC da escola Y, as professoras nos esclarecem tanto sobre a sua organização quanto sobre os conteúdos que aborda.

Assim, afirmam que a pauta aborda os assuntos e conteúdos que serão tratados na HTPC naquele dia.

Além disso, as professoras explicam que a responsabilidade pela elaboração da pauta é da orientadora pedagógica com a contribuição da diretora, tendo em vista as necessidades do grupo.

As metas a serem atingidas pela escola também são uma preocupação que traduz nas pautas das HTPC da escola Y.

Por fim, uma das professoras afirma que as HTPC priorizam informes e leituras. Destacamos que, mais uma vez, os recados ou informes aparecem nas respostas das professoras da escola Y sobre estes espaços-tempo de formação vivenciados. Sendo assim, este aspecto requer uma análise atenta, em termos quantitativos e qualitativos do quanto os informes e recados estão presentes nas HTPC, para marcarem diversas vezes as respostas das professoras.

Ao serem questionadas se o que as professoras sabem e fazem faz parte das discussões das HTPC quatro dentre as sete professoras que responderam ao questionário disseram que em parte/as vezes o que elas sabem e fazem faz parte das discussões das HTPC e apenas 2 responderam que sim, seus saberes e fazeres estão inseridos nas HTPC.

QUADRO 33 – maneiras que os saberes e fazeres das professoras são inseridos nas discussões das HTPC

Categoria	Frequência
Porque refletem, compartilham o que fazem em sala de aula durante as HTPC	3
É nas trocas realizadas na HTPC que se melhora o trabalho e amplia conhecimentos, assim estes momentos deveriam ser prioridade	1
Apesar de os professores terem suas particularidades e diferenças de interesses as discussões enriquecem e aprimoram a teoria e a prática docente	1

Fonte: dados da pesquisa 2012.

Aos justificarem a maneira como seus saberes e fazeres estão presentes nas HTPC de sua escola a principal explicação apontada pelas docentes é o fato de refletirem e compartilharem o que fazem em sala de aula nas HTPC. Mais uma vez é destacado o caráter de trocas de saberes que das HTPC.

Também em relação as trocas, uma professora explica que esta é uma fonte de conhecimentos para as professoras e que, portanto, deveriam ser prioridade nas HTPC. Diante disso, entendemos que apesar da importância atribuída, nesta escola as trocas entre as professoras não tem um espaço prioritário nas HTPC.

Sob uma perspectiva diferente, mas também tratando sobre a interação entre as professoras, uma docente defende que apesar das diferenças entre as professoras, a discussão com as colegas enriquece tanto a sua teoria quanto a prática.

Ao serem questionadas se consideram as HTPC como momentos de formação na escola seis das professoras que responderam ao questionário consideraram que sim, enquanto uma respondeu que “nem sempre”. O Quadro a seguir apresenta as explicações das professoras:

QUADRO 34 - HTPC como um momento de formação na escola

Categoria	Frequência
Se aprende com as colegas e as teorias estudadas	2
É formação quando se reflete sobre a prática	1
Há inúmeros momentos de trocas	1
Há estudos de textos, atividades, filmes	1
É formação quando se compartilha práticas e se discute teorias	1
Nem sempre é formação, pois grande parte do tempo é ocupada por questões não pertinentes à educação	1

Fonte: dados da pesquisa 2012.

Diante deste Quadro percebemos que apesar de seis professoras terem respondido que a HTPC é um espaço-tempo de formação na escola, duas professoras utilizam a palavra “quando” como uma condição para que a HTPC seja entendida como formação.

Neste sentido, quando não há reflexão e compartilhamento de práticas e discussão de teorias a HTPC não é considerada formação. Assim, para estas duas docentes, a HTPC pode ou não ser considerada formação dependendo da maneira como é encaminhada.

Já a docente segundo a qual as HTPC nem sempre representam uma formação, explica que enquanto boa parte das HTPC for ocupada por assuntos que não são importantes para a educação esta não podem ser consideradas como um espaço-tempo de formação na escola.

Sobre as opiniões diversas das professoras sobre o caráter formativo das HTPC, destacamos a pesquisa de Bozzini (2005) que identificou uma divisão ainda mais acentuada, já que metade das docentes aprovou e outra metade reprovou as HTPC de sua escola. Para muitas docentes, estas reuniões poderiam auxiliar em seu trabalho, mas não estão cumprindo esta função. Tal insatisfação é semelhante aquela identificada na professora da escola Y, segundo a qual as HTPC nem sempre oferecem formação.

Além disso, os dados obtidos na escola Y em que uma professora declarou que as HTPC “nem sempre” são formação, enquanto outra, em depoimento registrado ao longo de nossas observações foi mais taxativa, afirmando que não considerava as HTPC, da forma como vinham sendo realizadas, como formação, se aproximam dos dados obtidos por Emilio (2001), que identificou entre as professoras a ideia de que as HTPC não são espaços de formação na escola.

QUADRO 35 – sugestão em relação à HTPC da escola

Categoria	Frequência
Que haja mais momentos de trocas/discussões com as colegas	2
Que haja mais tempo destinado ao planejamento de atividades	1
Menos tempo para informes, formação e recepção de pais	1
Que seja realizada em um único dia por quatro horas seguidas	1
Que haja um momento coletivo e outro somente com as professoras da mesma série	1
Que sempre melhore na qualidade dos textos e que sejam sempre dinâmicas	1
Que a HTPC continue sendo organizada com o compromisso de atender às necessidades de professores e alunos	1
Que continue da mesma maneira	1

Fonte: dados da pesquisa 2012.

Ao apresentarem suas sugestões em relação às HTPC de sua escola são retomadas algumas críticas que já haviam aflorado em outras respostas e também identificadas algumas contradições.

A sugestão mais citada pelas professoras retoma a importância de que haja mais tempo de discussões e trocas entre as professoras nas HTPC. Ao longo das respostas, ainda que identifiquemos algumas contradições, a constante retomada deste tema nos leva a pensar que as trocas entre as professoras são o ponto mais importante das HTPC, mas que ainda não é reservado o espaço que se espera para esta atividade, pelos responsáveis pela organização das HTPC.

As demais sugestões são bastante variadas, mas trazem diversas insatisfações das professoras sobre a forma que as HTPC têm sido conduzidas na escola Y.

Uma das sugestões é que as professoras tenham mais tempo para planejar atividades ao longo das HTPC.

Para outra o tempo para informes, formação e recepção de pais deveria ser reduzido. Quanto a estas respostas precisamos nos deter atentamente. Mais uma vez, em tom de crítica, os informes e recados são vistos de forma negativa pelas professoras, por reconhecerem que eles não têm um caráter formativo. Aparentemente para estas professoras, o repasse de informes tem ocupado o tempo de atividades mais relevantes.

Além disso, a prática de deixar os momentos de HTPC para atender pais de alunos era constante na escola Y, e feita com o aval das gestoras. Ao longo da análise dos

relatórios de observação retomaremos mais detalhadamente este aspecto, mas já é possível adiantar que um momento de formação de professores não deveria ser interrompido constantemente, provocando o afastamento das professoras da sala de HTPC por diversos minutos e se isto vem acontecendo as professoras têm sido prejudicadas ao ter que dividir o seu tempo entre a formação e o atendimento de pais.

Novamente retomando um aspecto já identificado, uma professora sugere que a HTPC tenha um momento coletivo, mas que haja também um tempo para que as professoras que lecionam nos mesmos anos possam se reunir e discutir temas em comum.

Identificamos também três sugestões que parecem defender as HTPC tal como vem sendo realizadas, sugerindo que a qualidade dos textos continue sempre melhorando e que a formação dos professores seja sempre abordada de forma dinâmica.

De acordo com outra sugestão as HTPC devem continuar visando atender as necessidades docentes.

Por fim, para uma professora as HTPC devem continuar da mesma maneira. Sobre esta resposta, se considerarmos que a educação está em constante transformação, sempre enfrentando novos desafios e que os professores são incompletos, sua formação está em permanente transformação, considerar que as coisas devem continuar como estão pode denotar uma atitude pouco reflexiva da docente em relação ao contexto e às características inerentes ao seu trabalho.

As mudanças e aperfeiçoamentos na formação de professores diante da complexidade da escola pública de nossos dias certamente precisam ser constantes, e englobadas no processo formativo, por exemplo, por meio e sua avaliação constante pelo grupo.

A partir da análise dos relatórios das escolas X e Y, percebemos que na escola X, em diversos momentos as professoras tiveram um espaço aberto para avaliar as HTPC e expressar suas concordâncias e discordâncias, já na escola Y, a avaliação das HTPC não foi realizada nenhuma vez durante o tempo em que estivemos na escola observando.

6.9 – Análise das concepções da gestora da escola Y sobre as HTPC

Na escola Y apenas a orientadora pedagógica da escola respondeu ao nosso questionário sobre as suas concepções sobre a HTPC. A seguir apresentamos as suas respostas às questões que propomos.

Foram elencadas as seguintes concepções sobre as HTPC da gestora da escola Y:

QUADRO 36 - Concepções da gestora da escola Y sobre as HTPC

Formação
Aprendizagem
Troca
Planejamento

Fonte: dados da pesquisa 2012.

Devido à pouca participação das gestoras da escola Y nesta fase da pesquisa, não podemos afirmar que as palavras levantadas caracterizam as ideias da gestão como um todo, porém, trazem a visão da principal responsável pela HTPC na escola sobre estes espaços-tempo de formação.

A palavra escolhida em primeiro lugar para definir as HTPC foi formação. Assim, de acordo com o que buscamos em nossa investigação, para a orientadora pedagógica a HTPC é um momento de formação, porém, nesta escola nenhum professor utilizou esta palavra explicitamente, ainda que tenha se referido a ações formativas por meio de outras palavras.

As palavras aprendizagem, troca e planejamento, se referem às atividades principais desenvolvidas neste espaço-tempo de formação segundo a orientadora pedagógica da escola.

Apesar de ter escolhido a palavra “formação” como sendo a mais importante para se referir à HTPC, a orientadora pedagógica não justificou esta resposta, ainda assim, mais uma vez a ideia de que as HTPC são espaços-tempo de formação é confirmada, tal como constataram Adams (2004) e Lopretti (2007).

6.10 – Aprofundamento das concepções sobre as HTPC da gestora da escola Y

Diante de nosso questionamento a gestora da escola Y afirmou que deve haver HTPC na escola, a seguir apresentamos a sua justificativa para esta resposta:

QUADRO 37 – motivos pelos quais deve haver HTPC na escola Y

É necessário que o grupo de professores tenha formação continuada neste espaço e que este venha de encontro com as reais dificuldades encontradas para trabalhar em sala. É importante que os professores troquem experiências.

Fonte: dados da pesquisa 2012.

De acordo com a orientadora pedagógica, deve haver HTPC na escola. Ela justifica esta resposta afirmando que se trata de uma oportunidade de que os professores tenham uma formação continuada em sintonia com seus problemas e dificuldades e defende que é importante que os professores troquem experiências. Sobre este ponto é preciso destacar que as professoras, por diversas vezes, reclamam que o tempo da HTPC é gasto com atividades que não são formativas, e que o tempo para as trocas de experiências nem sempre é suficiente.

QUADRO 38 - dificuldades para a realização de uma boa HTPC na escola Y

Tema único para formação com todos os professores (1º ao 5º ano).

Fonte: dados da pesquisa 2012.

Para a orientadora pedagógica, a principal dificuldade enfrentada nas HTPC é a escolha de um tema único para os professores de todos os anos. Mais uma vez, podemos relacionar com as falas das professoras, que sugerem mudanças em relação a isso, como um tempo da HTPC para discussões entre professoras que trabalham no mesmo ano.

O esforço por encontrar temas comuns de estudo nas HTPC apontado pela orientadora pedagógica da escola Y também foi apontado por Santos (2000) em sua pesquisa que abordou as HTPC de professores do Ensino Médio.

QUADRO 39 – maneira que tem ocorrido a contribuição das HTPC para o trabalho das professoras em sala de aula

Toda formação que é passada em HTPC para os professores é depois trabalhada em sala de aula com os alunos e a prova de que este trabalho vem dando certo são os resultados positivos que a unidade vem alcançando.

Fonte: dados da pesquisa 2012.

De acordo com a orientadora pedagógica da escola, a principal contribuição das HTPC para o trabalho das professoras são os resultados positivos alcançados por esta escola nas avaliações externas.

Sobre esta resposta é preciso estar atentos para os efeitos que as avaliações externas podem estar causando na escola, reduzindo toda a ideia que se tem de qualidade do trabalho e da formação dos em serviço dos professores aos resultados alcançados pelos alunos nas avaliações externas, sem levar em conta outros aspectos da unidade escolar, o contexto de trabalho dos professores, a situação socioeconômica dos alunos.

As críticas feitas às HTPC da escola, de forma geral, demonstram a insatisfação das professoras sobre diversos aspectos da formação realizada na escola. Por meio da análise da fala de uma professora registrada durante as observações nas HTPC e também dos dados obtidos por meio dos relatórios de observação podemos perceber que, para além dos resultados positivos que a escola Y apresenta nas avaliações externas, as docentes têm um grande desejo de mudanças.

QUADRO 40 – como é elaborada a pauta da HTPC

De acordo com os temas e assuntos que precisam ser de conhecimento e aprendizado do grupo.

Fonte: dados da pesquisa 2012.

A pauta da HTPC, segundo a orientadora pedagógica abordam temas e assuntos que as professoras precisam conhecer e aprender.

Assim, a relação entre as necessidades que se originam do trabalho docente em sala de aula e as exigências externas de determinadas aprendizagens estão presentes nas respostas da orientadora pedagógica.

QUADRO 41 – maneiras que os saberes e fazeres das professoras são inseridos nas discussões das HTPC

Sim, há um momento destinado a esta troca.

Fonte: dados da pesquisa 2012.

A resposta da orientadora pedagógica foi bastante breve no que se refere á forma como os saberes e fazeres das professoras são inseridos nas HTPC. Novamente retornando às respostas das professoras, nem todas concordam que isto faz parte das HTPC, enquanto outras sugerem, pela sua importância, que os momentos destas trocas sejam prioridade na escola.

Ao ser questionada se as HTPC são um momento de formação na escola a gestora da escola Y respondeu que sim, mas não justificou sua resposta.

Além disso, apresentamos abaixo a sugestão da orientadora pedagógica para as HTPC de sua escola:

QUADRO 42 – sugestão em relação à HTPC da escola

Que seja organizada como vem acontecendo.

Fonte: dados da pesquisa 2012.

Quando a gestora da escola Y afirma que não há nada para mudar na HTPC e que ela deve continuar acontecendo da mesma maneira, há um descompasso entre a sua ideia sobre as HTPC e as diversas críticas e problemas apontados pelas professoras. Assim, seria necessário abrir espaço para ouvir estas críticas e as sugestões das docentes, para que estes espaços-tempo possam ser aperfeiçoados com a contribuição de todos.

Torna-se necessária, portanto, uma postura mais crítica e reflexiva, no sentido apresentado por Zeichner (1993), Contreras (2002), Ghedin (2006) e Pimenta (2006) para que haja uma reflexão coletiva sobre a prática, levando em conta não somente a realidade da sala de aula, mas a educação de forma ampla.

6.11 Declarações de uma professora da escola Y sobre as HTPC

Durante as observações que realizamos na escola Y fomos abordadas algumas vezes por uma docente que tinha grande necessidade de expressar suas ideias sobre as HTPC e sobre a educação de forma geral.

Estas declarações sempre ocorriam em certos momentos durante a HTPC, no início ou ao final das reuniões. A primeira vez que conversamos com esta docente foi após apresentarmos a intenção de nossa pesquisa. Depois disso, foi possível entrar em contato com a rica e complexa visão da educação pensada e sentida por uma professora experiente e que não se cansava de refletir sobre a educação.

Com mais de quarenta anos de experiência docente esta professora trouxe grandes contribuições à nossa pesquisa.

É preciso chamar a atenção para o fato de que a professora que fez estas declarações não estava presente no dia em que fomos autorizados a aplicar nosso questionário sobre as HTPC da escola e, devido às condições colocadas pela gestão da escola, não foi possível obter as respostas desta docente aos nossos questionamentos.

No entanto, a partir das declarações obtidas em conversas com esta docente, às quais ela pediu que fossem incluídas nos dados da pesquisa, tivemos respostas que abrangem as perguntas feitas em nosso questionário e vão além dele em muitos aspectos.

Uma observação necessária é que a necessidade de se expressar que a docente apresentava poderia ter sido sanada dentro da própria escola. Apenas na escola Y tivemos esta reação de uma docente, que utilizou de nossa pesquisa como um instrumento para dar voz às suas ideias, reflexões, inquietações.

Assim, a escola Y demonstra a necessidade de desenvolver maior comunicação entre professores e gestores.

No quadro abaixo apresentamos as declarações da professora da escola Y tal como foram registradas em nosso caderno de observação e, abaixo, procedemos à análise de suas falas para as reflexões que permeiam nossa esta pesquisa.

QUADRO 43 – declarações de uma professora da escola Y sobre as HTPC vivenciadas

Data	Declarações sobre as HTPC da escola Y
<p>Declaração obtida na observação do dia 04/06/2012</p>	<p>Uma professora me pergunta quem sou, presumindo que sou uma estagiária ou uma professora nova na escola. Digo que sou pesquisadora de mestrado na UNESP, que estudo a formação de professoras nas HTPC. Estas professoras estavam na mesa, próximas a mim.</p> <p>Uma outra professora, próxima a essa comenta que fizeram uma pesquisa polêmica na cidade sobre a HTPC, e que os professores disseram que são horas de tempo perdido.</p> <p>Então a primeira professora que me abordou afirma: sabe, eu concordo com isso, é tempo perdido sim. Eu rendo muito mais trabalhando em casa do que aqui. Vou juntando materiais, coisas que podem enriquecer minhas aulas, penso e planejo minhas aulas em longo prazo. Encontrei um material que pode ser interessante para minhas aulas lá em agosto, então já guardei.</p> <p>A senhora é professora do Estado? (pergunto porque a maioria das professora de mais idade desta escola são funcionárias do Estado que passaram a trabalhar em escolas municipais após a municipalização, “emprestadas aos municípios).</p> <p>Ela responde que sim, que é professora aposentada pelo Estado e que agora está trabalhando na prefeitura. Me diz que eu posso imaginar o quanto ela conhece isso tudo (ou seja, a escola). Ela diz que o problema é que os professores estão sendo orientados por pessoas que não sabem o que é trabalhar nas salas de ensino fundamental. Segundo ela, a organização do Estado era bem melhor. Muitos daqueles que tem orientado os professores, segundo esta professora, nunca entraram em uma sala de aula, mas quando estão em uma posição de comando “sobem no salto”. Ela diz não acreditar que a municipalização foi uma coisa boa.</p>
<p>Declaração obtida na observação do dia 11/06/2012</p>	<p>Você anotou tudo o que eu disse da última vez? (só não quero ser identificada, mas você pode anotar tudo, viu?). Quero deixar a minha mensagem. Talvez o pessoal da universidade defenda a HTPC, ou pense assim “quem é essa professora para falar alguma coisa?”. Mas vou te dizer eu estudo muito, leio muito, me dedico à literatura, sei falar outras línguas (inglês). Eu só tenho 45</p>

anos de experiência como professora. Eu acho sim, que a HTPC é uma perda de tempo.

Mas, a senhora acha que teria uma forma de a HTPC não ser perda de tempo (perguntei)?

Tem, tem sim! (responde prontamente a professora). Mas veja bem, um exemplo que acontecia com os trabalhadores de fábrica no Japão, enquanto eles eram extremamente cobrados, por resultados, cada vez melhores resultados, eles começaram a ficar doentes, e não produziam. Então começaram a humanizar mais o ambiente de trabalho, o chefe perguntar como o trabalhador estava, como estava a sua família, não porque realmente se preocupava com o empregado, mas por entender que nós não somos máquinas, sempre prontas à produzir mais.

No meu trabalho com as crianças, eu vou além, gosto de colocar tarefas cada vez mais complexas. Trabalhei outro dia com a interpretação de uma poesia, que o poeta fez com base em um quadro onde havia meninos com asas. Ela me disse o nome do poeta e perguntou se eu conhecia, mas eu respondi que não. Ela me disse: Levei o quadro, lemos a poesia, e instiguei as crianças não apenas a uma leitura superficial, mas sim a buscar o significado daquela poesia, sua relação com o quadro, e as crianças interpretaram, foram capazes de compreender o sentido profundo daquela obra. É desse tipo de trabalho que estou falando, as crianças são capazes de ir além de textos empobrecidos, superficiais. Um dos livros didáticos que tínhamos para escolher ia nesta direção, neste trabalho mais complexo com os textos, a interpretação, mas muitas colegas minhas me criticaram dizendo que era difícil demais, que o livro era muito complexo e o trabalho não ia dar certo. Tentei conversar com a coordenadora sobre o trabalho que faço, mas ela foi dizendo que não, que o trabalho que eles propõe na escola não vai nesta direção...

Mas eles sempre dizem que o desafio das escolas é o trabalho com interpretação de textos (eu disse...)

É sobre o que eu falo de subir no salto, de nos ver de cima...

É sobre isso que a senhora fala, as HTPC não seriam perda de tempo se fossem abordados estes temas de estudo mais complexos, como este que a senhora propôs?

Sim, sim, mas isso não acontece. Por exemplo, está acontecendo a Rio +20, abordando temas sobre o meio-ambiente, é algo importantíssimo, atual, mas você pensa que aqui na escola discutimos alguma coisa sobre isso? Nada.

Eu não sei se o pessoal da universidade, do seu grupo de estudos vai estar de acordo com isso que estou falando, talvez eles defendam as HTPC fortemente, mas é o que eu penso.

Não mas a senhora pode falar sim, hoje na universidade muitos autores defendem isso, o saber dos professores, que é importante, que precisa ser valorizado na própria escola e também na universidade. Lá também há muitos problemas, nas metodologias, por exemplo, criticar aulas expositivas sendo que esta é a prática mais comum de se dar aulas, falar em trabalho coletivo sendo que lá é muito raro este trabalho acontecer.

Nossa que pena, que pena a formação de professores esta assim. Por exemplo, neste caso da aula expositiva, depende muito da forma como professor trabalha, eu posso estar usando uma aula expositiva para explicar certo conteúdo aos meus alunos, e num determinado momento, eu questiono, eu pergunto “o que vocês pensam sobre isso?”. A partir do momento que instigo as crianças, que questiono e abro espaço para que falem, deixa de ser uma aula expositiva passiva, os alunos tornam-se participantes do processo.

Pra você ver, em outros países os professores da educação básica tem um salário maior do que os professores universitários, mas aqui, eles ganham muito mais do que a gente.

São muitos problemas que enfrentamos, cheguei atrasada porque estava lá fora conversando com uma mãe, que reclamou de mim. Hoje falta reconhecimento.

Nenhuma mãe chega no professor para dizer “gostei de você ter trabalhado tais conteúdos com o meu filho”, ou não, para exigir de mim que trabalhe certos temas que considera importantes, não. Recebo reclamações porque não estou colocando seu filho para sentar na frente, porque chamei a sua atenção.

Hoje não se ensina em casa o valor da educação para as crianças. A educação em nosso país parece não ter valor, só se fala em futebol...

E se tem gastado muito com isso, disse eu me referindo à construção milionária dos estádios para a copa do mundo.

Sim, é isso. Em outros países, na França, na Argentina, o povo vai para as

	<p>ruas, protesta pelos seus interesses. Antigamente eu participava de movimentos junto com os demais professores, quando morava em São Paulo, íamos para os protestos vestindo preto dos pés à cabeça, de luto, e enfrentávamos a polícia, os cavalos em cima de nós. Hoje isso se perdeu, esse tipo de coisa não acontece mais.</p> <p>Às vezes eu gostaria de ser mais inocente e mais passiva. Talvez não devesse ler tanto, pensar tanto sobre estas questões, eu sofreria bem menos.</p>
<p>Declaração obtida na observação do dia 13/08/2012</p>	<p>Ao final da reunião, uma das professoras, com a qual eu já tinha conversado sobre as HTPC e que as considera uma perda de tempo, teve uma breve conversa comigo. Eu estava descendo as escadas para sair da escola quando ela me chamou e disse: “Você viu o que aconteceu hoje na HTPC? Só se fala de leitura, ou senão de matemática. Mas eu pergunto: e os demais conteúdos? História, Geografia, Ciências? Podem dizer o que for, mas eu considero estes conteúdos muito importantes!”</p> <p>“Mas as avaliações externas cobram apenas português e matemática...” disse eu.</p> <p>Ela pareceu indignada, e afirmou “As professoras parecem ovelhas obedientes, ninguém fala nada sobre isso, você pode ver”.</p> <p>“Mas esta concentração apenas no Português e na Matemática é comum também em outras escolas”, afirmo.</p> <p>A professora então completa: é por isso que eu disse para você que a HTPC é uma perda de tempo!</p> <p>Depois disso nos despedimos...</p>

Fonte: dados da pesquisa 2012.

As declarações feitas por uma professora no dia 04/06/2012 e que são retomadas outras duas vezes, em HTPC subsequentes foram bastante esclarecedoras sobre a complexidade da relação de uma docente com as HTPC e o motivo de este ser considerado, por esta professora, como horas de tempo perdido.

Primeiramente, a professora expressa o que pensa sobre as HTPC, a saber, que são horas de tempo perdido. Contudo, ela vai além e expressa sua ideia sobre o trabalho pedagógico, que é firmada em princípios bastante individuais, a saber, prepara as aulas de acordo com seus saberes, mas tem uma concepção individual do mesmo.

Seu depoimento, também traz outra informação importante: se podemos apontar como limite nesta professora a concepção individualizada que tem de seu trabalho, aqueles responsáveis pela formação de professores também possuem limites, já que, segundo a professora, estão distantes da prática das salas de aula, e, em última instância dos saberes experienciais dos professores, e também lhes falta humildade, no sentido freireano, já que deixam às professoras a sensação de que estão “em cima do salto” e conseqüentemente, distante dos professores.

Em outra HTPC, no dia 11/06/2012 tivemos a oportunidade de continuar a conversa com a professora que nos abordou sobre a HTPC da escola, aprofundando o que ela pensa sobre a HTPC e a educação de forma geral.

A professora faz questão de que suas ideias sejam anotadas e façam parte de minha pesquisa, demonstrando a importância de deixar a sua mensagem.

Em seguida, traz duas evidências claras, que confirmam a visão de Tardif (2010) de que os saberes docentes ainda não ocuparam o espaço que merecem nas discussões sobre educação. primeiramente a professora se certifica de que sua identidade não seja revelada, já que, apesar de reconhecer a importância de suas declarações, tem medo de que isso traga conseqüências negativas. Protegida pelo anonimato pode falar sobre questões polêmicas.

A professora também demonstra sentir-se desvalorizada no ambiente acadêmico, ao declarar que o “pessoal da universidade” a verá como alguém que não tem o poder necessário para falar sobre a educação. Legitimada por quatro décadas de trabalho na escola, e pelo constante estudo e reflexão sobre o seu trabalho, ela tem convicção de que suas ideias são importantes, mas acredita que o ambiente acadêmico não está preparado para aceitá-la. Mais uma vez, a percepção da professora está de acordo com Tardif (2010) ao tratar da pouca valorização dos professores no que tange aos seus saberes.

Em continuidade, ao ser questionada sobre a possibilidade de as HTPC não serem perda de tempo, a professora amplia sua análise deste espaço-tempo de formação, indicando a necessidade de mudanças urgentes e profundas na forma de conceber a formação de professores na escola.

Ela afirma com veemência que as HTPC poderiam deixar de ser uma perda de tempo, desde que esta formação na escola deixasse de estar centrada e cobranças por resultados, que a faz sentir-se em situação semelhante aos operários de uma fábrica no Japão, que estavam adoecendo diante da extrema cobrança por resultados e do tratamento impessoal

que recebiam de seus superiores. Sentir-se como uma máquina, cuja única função é alcançar os melhores resultados é um dos motivos de considerar as HTPC como uma perda de tempo.

Em seguida, a professora declara que realiza um trabalho extremamente rico em sua sala de aula, abordando a interpretação de textos, buscando com os alunos o sentido implícito das obras, relacionando literatura e artes plásticas. O trabalho com interpretação de textos foi reconhecido nas HTPC da escola Y como uma das dificuldades da escola, no entanto, a professora afirma que tratou sobre o trabalho que realiza em sua sala de aula, que teve bons resultados com os alunos interpretando o sentido mais profundo das poesias, mas que esta afirmou que o trabalho da escola é em outra direção. Utilizando este exemplo que viveu na escola a professora explica que é isto que considera como “subir no salto”. Trata-se da atitude daqueles que estão em posições superiores às professoras na hierarquia educacional de desconsiderar os seus saberes.

Falta neste sentido, “humildade” e “diálogo” no sentido freireano, dois aspectos que fazem parte de seu pensamento sobre a educação e que estiveram presentes durante a sua experiência prática na Secretaria de Educação da Cidade de São Paulo. Considerar estes dois aspectos poderia ser um rico caminho para a formação dos professores na escola e o enfrentamento das dificuldades no processo de ensino e aprendizagem. Ter os saberes experienciais das professoras como pontos de partida para estudo, reflexão e diálogo na escola é o que Tardif (2010) aponta como sendo essencial, mas que, infelizmente ainda está distante de se tornar realidade.

A professora volta a tratar sobre qual seria a aceitação de suas ideias dentro da universidade, acreditando que não pode discordar das ideias que provêm do meio acadêmico. Acredita que se a universidade estiver defendendo certa ideia, ela não pode ser contrária.

Por fim, demonstrando domínio e consistência a professora trata de outro tema preocupante, mas que faz parte da realidade de sua profissão, isto é, aspectos ligados ao mal-estar docente (ESTEVE, 1999). Ela aponta que os professores da educação básica, apesar da complexidade de seu trabalho e das dificuldades que enfrentam tem um salário muito inferior ao dos professores universitários, mas que em outros países esta situação se inverte e os professores da educação básica tem o devido reconhecimento salarial. Trata do pouco reconhecimento social que recebe dos pais por seu trabalho.

Afirma que nunca é abordada pelos pais para discutir sobre os pontos positivos de seu trabalho, sobre a importância de ter abordado determinados conteúdos com

seus filhos, as abordagens dos pais são sempre para fazer alguma reclamação por ter chamado a atenção de alguma criança, por ter trocado um aluno de lugar.

Reflete que esta atitude faz parte de um contexto mais geral em que não ensina às crianças o valor da educação e no qual o próprio país em que vivemos não tem a educação como uma prioridade.

Afirma, diante destes problemas que em outros países da Europa e mesmo da América Latina como a Argentina existe a cultura de ir para as ruas e protestar contra estes problemas, exigir mudanças, mas no Brasil isto não tem acontecido.

Especificamente em relação aos professores, lembra-se da época em que eram extremamente ativos na luta por seus interesses e direitos, afirma que participou de protestos em São Paulo, os professores enfrentavam os riscos do enfrentamento com a polícia, e que esta cultura se perdeu. Para Freire, a luta por seus direitos é um aspecto indissociável do trabalho docente.

Por fim, no dia 13/08/2012 em nossa última conversa com uma professora da escola Y, refletimos sobre os efeitos das avaliações externas no andamento das HTPC e da educação de forma geral.

A professora constata com indignação que as discussões nas HTPC giram apenas em torno dos conteúdos de língua portuguesa e matemática.

Segundo ela os conteúdos de história, geografia, ciências entre outros são muito importantes e não podem ser deixados de lado. Ela se incomoda profundamente com o fato de as colegas aceitarem esta limitação dos conteúdos abordados em vista das avaliações externas sem nenhuma resistência, e conclui que este é mais um dos motivos de considerar as HTPC como uma perda de tempo.

Diante da riqueza das declarações desta professora, que entende que tanto no sistema educacional em que trabalha quanto no meio acadêmico, entre aqueles que “pensam” sobre a educação, ainda que nem sempre “façam” a educação, as ideias e reflexões de uma professora de rede não terão vez, foi possível refletir, de acordo com os objetivos desta pesquisa de mestrado, e de acordo com os teóricos estudados que todos perdem enquanto professoras como esta não tiverem vez e nem voz nos debates sobre educação.

Perde a rede de ensino, ao não buscar em suas próprias docentes a resposta para desafios no processo de ensino e aprendizagem que parecem insuperáveis, perde o meio acadêmico ao deixar de lado a complexidade dos saberes docentes, tecidos na prática das salas de aula, na realidade da escola vivida ao longo de décadas, perde a educação de forma geral,

que só poderá construir a sua qualidade para todos quando passar a valorizar o trabalho que provém das mãos, das ideias e reflexões dos professores.

6.12 – Análise dos relatórios de observação da escola X: adentrando o cotidiano das HTPC

Tendo em vista as ideias das professoras da escola X sobre as HTPC vivenciadas, neste capítulo analisaremos as informações obtidas por meio da observação do cotidiano deste espaço-tempo de formação na escola.

Procuramos aprofundar as questões levantadas sobre estes espaços-tempo, que para as professoras se resumem nas palavras “discussão” e “planejamento” e para as gestoras são entendidos como momentos de “trocas”.

6.13 – Rotina das HTPC da escola X

Na escola X as HTPC eram realizadas em uma sala específica, onde havia uma mesa grande com cadeiras e três computadores para uso das professoras. Nesta sala as professoras permaneciam as duas horas da HTPC destinadas ao planejamento de suas aulas e também as duas horas destinadas ao momento de formação coletiva.

As professoras só eram deslocadas desta sala se o tema da HTPC assim exigisse e isto foi feito duas vezes, devido à escolha de livros didáticos, que foi organizada nas mesas da biblioteca da escola e quando foi necessário o uso de computadores, em duas das HTPC observadas, em que as professoras ficaram na sala de informática da escola.

Nesta escola, o corpo docente era dividido por anos, em dois grupos distintos para assistir à HTPC. Neste sentido não acompanhamos todas as professoras da escola durante o período de observação, mas apenas aquelas que lecionavam nos primeiros, segundos e terceiros anos. Isto foi feito para aproximar as discussões das HTPC das necessidades específicas dos anos em que as professoras trabalham.

A rotina das HTPC da escola X também apresentou outra característica marcante: a presença da diretora da escola em todas as HTPC, do começo ao fim das reuniões. Houve HTPC em que a diretora fazia poucas intervenções, outros em que assumia um papel mais preponderante, como na discussão dos resultados da escola nas avaliações externas ou em um dia em que a orientadora pedagógica não estava presente na HTPC. Também era comum a diretora da escola participar das atividades formativas junto com as professoras.

Na escola X também observamos que a gestão da escola teve a iniciativa de aproximá-la da universidade. Sendo assim, a formação em três HTPC observadas foi realizada em parceria com professoras da FCT/UNESP das áreas de língua portuguesa e matemática.

Além disso, a partir das dificuldades detectadas na escola, estava em andamento um projeto sobre indisciplina e violência na escola, que levou à escrita de um projeto, também em parceria com uma equipe de professoras da FCT/UNESP e que em alguns momentos era retomado nas HTPC.

Nesta escola havia um esforço para realizar o planejamento ao longo prazo das HTPC, sendo que a principal fonte para a elaboração destas reuniões era o planejamento participativo da escola que ocorre no início do ano.

A seguir discutiremos mais detidamente a participação de cada uma das profissionais da escola nas HTPC, compreendendo como é organizado e realizado este espaço-tempo e como se dá a participação das professoras no mesmo.

Procuramos também compreender como se realiza a formação contínua de professores nas HTPC. Também nos detemos em como os saberes docentes são abordados ao longo das HTPC observadas.

6.14 – Análise da participação de professoras e gestoras da escola X nas HTPC observadas

Denominamos de intervenções/falas ao longo das HTPC todas as vezes que as professoras e gestoras participaram de alguma maneira das reuniões. Assim, identificamos o total de vezes que cada uma das profissionais participou das HTPC e depois subdividimos estas participações de acordo com as seguintes categorias: saberes docentes, que depois dividimos em “o que ensinar”, “como ensinar”, “por que ensinar” e “experiência de ensinar” de acordo com o que definimos partir dos autores abordados no segundo capítulo desta dissertação; proposta de atividade nas HTPC; crítica reflexão; recados internos/externos; questionamento; interpretação de texto; outros.

Além disso, de acordo com a metodologia de pesquisa proposta, as professoras e gestoras puderam ler e fazer alterações no relatório de observação das HTPC de sua escola. Possibilitamos assim, que fossem mantidas em sigilo questões selecionadas pela escola segundo seus critérios.

As instruções que seguiram juntamente com o relatório da escola foram de que as anotações e observações sobre a escola deveriam ser lidas e os trechos que gostariam

que fossem retirados ou escritos de outra forma deveriam ser destacados e os motivos para a alteração justificados. As profissionais também ficaram livres para fazer sugestões, correções e/ou completar informações do relatório.

Sendo assim, o gráfico abaixo apresenta a quantidade e o tipo de intervenções realizadas nos relatórios de observação das HTPC da escola X:

FIGURA 4 - Alterações no relatório de observação da escola X



Fonte: dados da pesquisa 2012.

Em posse do relatório de observação das HTPC de sua escola foram feitas 19 alterações em trechos do relatório, escrevendo de outra maneira, mas sem omitir a informação.

Depois disso, foram feitas 18 correções de erros de português ao longo do relatório.

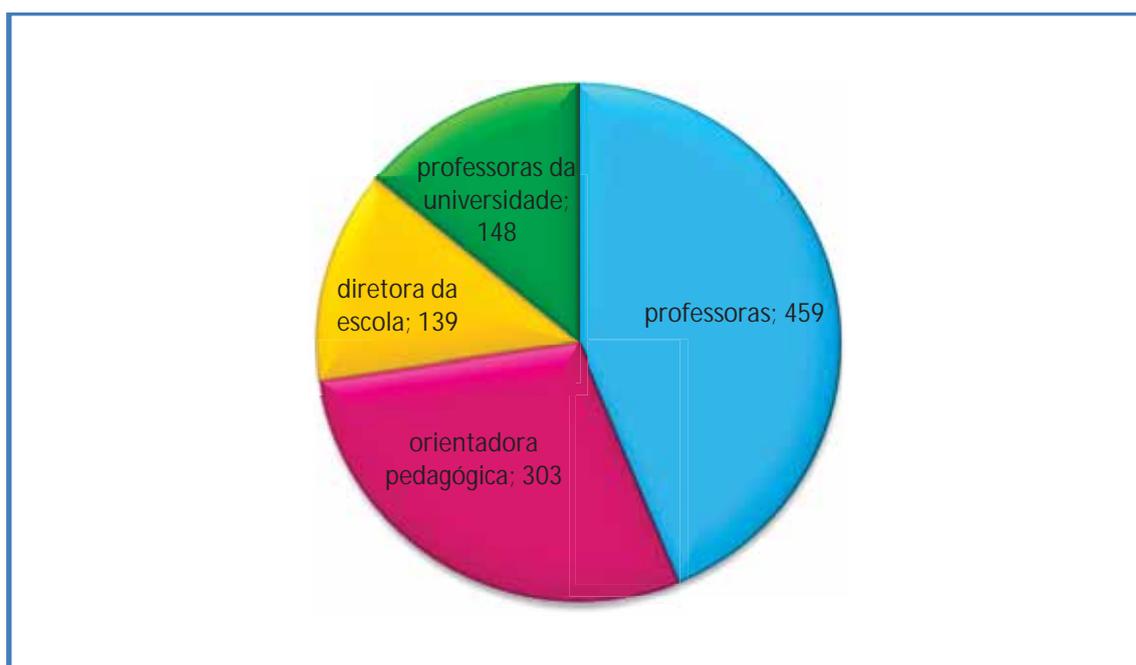
Os trechos retirados do relatório, que foram totalmente omitidos por se entender que prejudicariam a escola de alguma maneira foram 8.

Por fim, 8 trechos do relatório de observação foram complementados, a saber, foram acrescentadas informações para esclarecer aquilo que havíamos anotado durante a observação das HTPC.

Destacamos que, apesar do relatório da escola X ter sido bastante extenso, o número de trechos retirados por completo foi pequeno, demonstrando que na avaliação das profissionais da escola, existe a confiança de que o trabalho de formação realizado no interior da escola pode ser divulgado nesta pesquisa. Trata-se de um passo importante para que professores e gestores compreendam a importância de seu trabalho prático e de suas ideias e saberes para a educação de forma geral.

Passo importante para entendermos a organização das HTPC, é analisar o número de vezes que professoras e gestoras participam destes espaços-tempo de formação, lembrando que denominamos estas participações de intervenções/falas.

FIGURA 5 – Intervenções/falas da diretora da escola, da orientadora pedagógica, das professoras da escola X e das professoras da universidade



Fonte: dados da pesquisa 2012.

No total registramos 1049 intervenções falas das profissionais da escola X ao longo das HTPC observadas, sem contar a participação de professoras universitárias e da própria pesquisadora ao longo destas reuniões.

A quantidade de intervenções/falas das profissionais da escola X não deixa dúvidas de que a maior participação nas HTPC é das professoras. Por 459, as professoras se

posicionaram nas HTPC, expondo ideias, dúvidas, saberes etc. o que representa 43,7% das participações registradas.

Em segundo lugar, como era de se esperar por se tratar da principal responsável pela formação docente na escola, a orientadora pedagógica fez 303 intervenções/falas durante as HTPC observadas, isto é, 28,9%.

As professoras da universidade que participaram da formação das professoras nas HTPC realizaram ao todo 148 intervenções/falas, isto é 14,1%.

Por fim, a diretora da escola, cujo papel, além de administrativo também é pedagógico, teve 139 participações durante o período em que observamos as HTPC da escola X, um percentual de 13,2%.

Já sabemos, neste sentido, que mais da metade das intervenções/falas registradas durante as observações na escola X são de professoras.

No entanto, é importante analisar como se dá esta participação e qual é o seu conteúdo para sabermos qual é o lugar reservado aos saberes docentes ao longo das HTPC.

A seguir analisamos o conteúdo da participação de professoras e gestoras da escola X nas HTPC, começando pela diretora da escola.

6.15 – Análise das intervenções/falas da diretora da escola X nas HTPC

TABELA 62 - Temas abordados nas intervenções/falas da diretora da escola X

Tema	Quantidade de vezes	Percentual (%)
Saberes docentes	56	40,3%
Proposta de atividade na HTPC	37	26,6%
Crítica/reflexão	18	12,9%
Recados	12	8,6%
Outros	11	7,9%
Questionamentos	4	2,9%
Interpretação de texto	1	0,7%
Total	139	100,0%

Fonte: dados da pesquisa 2012.

Como já vimos, ao todo a diretora da escola X realizou 139 intervenções/falas ao longo das HTPC observadas.

Destas intervenções/falas 56 foram relativas aos saberes docentes, o que representa 40,2%.

Assim, na maior parte das vezes em que a diretora da escola participou das HTPC foi para tratar sobre os saberes docentes, o que demonstra, mais uma vez, que ela assume o aspecto pedagógico de sua atuação na escola.

TABELA 63 – Categorias de saberes docentes presentes nas intervenções/falas da diretora da escola X

Saberes docentes	Quantidade de vezes	Percentual (%)
Como ensinar	21	37,5%
O que ensinar	17	30,3%
Experiência de ensinar	13	23,2%
Por que ensinar	5	8,9%
Total de saberes docentes	56	100,0%

Fonte: dados da pesquisa 2012.

Detalhadamente, constatamos que: 21 tratam sobre os saberes relativos à “como ensinar” (37,5%); 17 das intervenções/falas da diretora da escola foram sobre “o que ensinar” (30,3%); 13 tratam sobre os saberes experiências das professoras da escola, que denominamos “experiência de ensinar” (23,2%); 5 das intervenções/falas da diretora da escola foram sobre “por que ensinar”, a saber, os saberes políticos (8,9%).

Dentre os saberes docentes abordados pela diretora da escola a maior parte era relativa à como ensinar, o que demonstra o foco em atividades práticas assumidas nos espaços-tempo de formação nesta escola.

Os saberes experienciais das professoras, que ainda ganham seu espaço no meio educacional, também parecem estar conquistando o seu espaço dentro da escola, já que, ocupam o terceiro lugar dentre os saberes abordados pelas professoras da escola X.

Destacamos também, que os saberes que definimos como políticos, também foram pouco abordados pela diretora da escola, mas ainda assim, de forma bastante

contundente, sempre que era necessário um direcionamento para o trabalho das professoras, como veremos a seguir.

Além disso, de acordo com as observações que realizamos 37 foram relativas às propostas de atividades nas HTPC, que é um percentual de 26,6%.

Em continuidade, identificamos 18 intervenções/falas sobre crítica/reflexão levantados pela diretora da escola ao longo das HTPC observadas, isto é, 13,0%.

No período observado a diretora da escola também realizou 12 intervenções/falas sobre recados internos/externos passados às docentes (8,6%).

Dentro da categoria “outros” a diretora realizou 11 intervenções/falas (7,9%).

A categoria referente à recados da escola e da rede de forma geral e aquela que denominamos de outros, por abordar comentários e falas que não se referem diretamente à formação das professoras ocuparam um percentual bastante reduzido das participações da diretora da escola X nas HTPC.

A diretora da escola também foi responsável por 4 questionamentos ao longo das HTPC observadas (2,9%).

Por fim, identificamos 1 intervenção/fala em que a diretora realizou a interpretação de um texto (0,7%).

QUADRO 43 - Saberes docentes relativos à “como ensinar” abordados pela diretora da escola X

Temas abordados	Frequência
O remanejamento dos alunos por níveis de alfabetização formando salas homogêneas foi uma alternativa para garantir a sua aprendizagem (é possível fazer um trabalho intensivo com alunos que estão no mesmo nível, tem mais tempo de apoio pedagógico por sala, precisam da adesão coletiva das professoras da escola e irão realizar um período de teste desta experiência; o ensino fundamental de nove anos contribui para a alfabetização das crianças)	8
Como lidar com a indisciplina na escola (apenas suspender alunos não resolve seus problemas de comportamento; a suspensão só deve ser empregada em casos graves como os que já vivenciaram em que um aluno ameaça a vida dos demais)	5
Como trabalhar valores com os alunos (o trabalho com valores e regras tem a	2

característica de ser diário, sistemático; como parte do projeto com valores na escola haverá aulas de teatro com alunos indisciplinados, sendo que esta trabalho se estenderá também para as docentes)	
Como trabalhar com o livro didático (os alunos evoluíram, conseguem acompanhar os livros didáticos mais complexos, assim não devem temer em escolhê-los	1
O trabalho prático de construção de conceitos é muito importante e os efeitos desta aprendizagem serão percebidos em todos os níveis de escolaridade	1
O apoio pedagógico é um dos projetos mais importantes da escola para a evolução de suas notas	1
Utilizam critérios sérios para repetir os alunos que precisam e garantir sua aprendizagem	1
Orienta uma docente a seguir o trabalho das colegas em relação à leitura	1
Todos devem assumir a responsabilidade dos resultados da escola nas avaliações externas, pois seu trabalho é coletivo	1

Fonte: dados da pesquisa 2012.

Ao tratar sobre os saberes relativos à como ensinar (TARDIF, 2010; PIMENTA, 1999) a principal preocupação da diretora da escola X foi com a alfabetização. Nesta escola, alfabetizar todas as crianças é um desafio que tem sido enfrentado por meio do trabalho conjunto e isto se reflete nas intervenções/falas desta gestora.

De acordo com o Quadro, durante oito vezes a diretora se referiu a este assunto e, em todas elas, falou sobre o remanejamento de alunos entre as salas para garantir a sua aprendizagem.

Esta estratégia foi criada nesta escola para garantir um trabalho intenso de alfabetização. Após a aplicação de sondagens os alunos são divididos por níveis de alfabetização de acordo com a teoria da Psicogênese da Língua Escrita. A partir daí são formadas salas com alunos no mesmo nível ou níveis próximos para que as professoras possam focar em suas necessidades e fazê-los alcançar o nível alfabético, a saber, dominar a língua escrita.

Além desta iniciativa construída pela escola para garantir a alfabetização dos alunos, a diretora reconhece a contribuição do método sociolinguístico de alfabetização criado por uma professora da FCT/UNESP e implantado nas escolas do município pela

SEDUC e também do Ensino Fundamental de Nove Anos que garantiu mais tempo para a alfabetização dos alunos.

A segunda preocupação da diretora da escola X sobre como ensinar foi a indisciplina e a violência na escola. Desafio diário e fator que prejudica o processo de ensino e aprendizagem a diretora considera as preocupações das professoras, mas argumenta que diante deste problema afastar o aluno da escola por meio de suspensão e outras ações não é uma solução. Manter a criança na escola, salvo em casos em que esta é responsável por situações de violência extrema, trabalhando para mudar seu comportamento é a melhor resolução.

Relacionado ao enfrentamento da indisciplina e da violência na escola está o ensino de valores que precisa ser diário, sistemático. Dentro desta perspectiva, em parceria com a universidade, as aulas teatro foram uma alternativa pedagógica para educar as crianças da escola que apresentam os maiores problemas de comportamento.

Além destas preocupações que foram as mais citadas por esta gestora, ela também abordou em suas intervenções/falas sobre como utilizar o livro didático e também sobre a importância do trabalho prático de construção de conceitos nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Também falou sobre a importância do apoio pedagógico, para auxiliar as professoras no processo de ensino e aprendizagem; sobre os critérios empregados para repetir os alunos, sempre focando a sua aprendizagem.

Por fim, a diretora orientou uma docente com dúvidas a seguir a metodologia de suas colegas em relação à leitura e chamou a atenção das profissionais para a responsabilidade coletiva de professoras e gestoras nos resultados obtidos nas avaliações externas.

A partir destes saberes sobre como ensinar, fica evidente que as preocupações da diretora da escola X, em sua maioria na alfabetização dos alunos e no enfrentamento da indisciplina e violência na escola por meio do ensino de valores como os aspectos principais para garantir o sucesso dos alunos no processo de ensino e aprendizagem de forma geral.

QUADRO 44 - Saberes docentes relativos à “o que ensinar” abordados pela diretora da escola X

Temas abordados		Frequência
Língua portuguesa	Alfabetização (têm como objetivo que os alunos estejam alfabetizados e dominando sílabas complexas no segundo semestre do segundo ano; devem evitar ter que retomar conteúdos da alfabetização no terceiro ano)	4
	Produção de texto (será necessário aplicar uma sondagem de produção de textos para verificar a aprendizagem dos alunos)	1
Matemática	Conteúdos de matemática (não devem deixar a matemática de lado nos primeiros anos, a nota em matemática da escola está pior do que em Língua Portuguesa e precisam refletir sobre as dificuldades no trabalho com a matemática)	5
Ciências	Devem ensinar os conteúdos sobre o corpo humano utilizando desenhos e não fotos reais de acordo com orientações da SEDUC	1
Conteúdos variados	Precisam abordar os conteúdos das disciplinas, os que são cobrados nas avaliações externas, os conteúdos dos livros didáticos e da série correspondente	2
	Apresenta os níveis alcançados pelos alunos nos conteúdos das avaliações externas e os critérios para se alcançar cada nível	1
	Em geral os conceitos avaliativos empregados pelo município correspondem aos critérios do SARESP	1
	Evoluíram de forma geral em língua portuguesa e matemática, mas os quartos e quintos anos decaíram	1

Fonte: dados da pesquisa 2012.

Os saberes relativos a “o que ensinar”, tal como definimos no segundo capítulo desta dissertação (PIMENTA, 1999; FIORENTINI; SOUZA Jr.; MELO, 2007; TARDIF, 2010; FREIRE, 2010), abordados pela diretora da escola X durante as HTPC observadas se referiram principalmente à disciplina de língua portuguesa.

Em segundo lugar, identificamos os conteúdos de matemática, com a constante insistência de que, apesar da importância da alfabetização e do ensino de língua portuguesa, este conteúdo não pode ser deixado para trás. A diretora lembrou que os resultados dos alunos em matemática nas avaliações externas são piores do que em língua portuguesa.

O Quadro acima também demonstra que a diretora da escola abordou brevemente um conteúdo de ciências ao discutir sobre a abordagem do corpo humano com as professoras durante a seleção dos livros didáticos.

Nas intervenções/falas desta gestora também foram abordados os conteúdos de forma geral, com a preocupação de que sejam abordados nas aulas os conteúdos cobrados nas avaliações externas, aqueles presentes nos livros didáticos e também os que correspondem ao ano em que os alunos estão.

Ela detalha os conhecimentos exigidos pelas avaliações externas, lembrando que houve evolução nas aprendizagens dos alunos em língua portuguesa e matemática, mas que a situação está mais crítica nos quartos e quintos anos, que registraram a queda nas aprendizagens.

Além disso, a diretora da escola destacou que os conceitos avaliativos cobrados no município, a saber, Plenamente Satisfatório (PS), Satisfatório (S) e não satisfatório (NS) de forma geral correspondem aos critérios de avaliação do SARESP.

Mais uma vez os dados demonstram que o foco da diretora da escola X, quando se trata dos conteúdos relativos à “o que ensinar” são os conteúdos de língua portuguesa e matemática.

Apenas uma vez esta gestora falou sobre o corpo humano, que é um conteúdo de ciências.

Por fim, quando trata dos conteúdos de forma geral a diretora defende a importância de que os alunos aprendem os conteúdos de sua série, o que fará com que alcancem melhores resultados nas avaliações externas.

Estas avaliações, somada às dificuldades reconhecidas da escola de ensinar os conteúdos de língua portuguesa e matemática podem explicar a presença maciça dos mesmos quando a diretora tratou sobre “o que ensinar”. E ainda que haja críticas em relação a isso, sua fala está de acordo com a necessidade que as professoras apresentam em seu contexto de trabalho.

QUADRO 45 - Saberes docentes relativos à “experiência de ensinar” abordados pela diretora da escola X

Temas abordados	Frequência
Os alunos estão evoluindo, alcançando níveis de excelência nas avaliações externas ainda que seja em pequeno número, acompanhando os conteúdos de suas séries quando as professoras passaram a focar o seu trabalho na alfabetização utilizando o método sociolinguístico complementado com suas atividades	7
O trabalho em grupo realizado por uma professora é muito importante e trouxe melhoras no comportamento das crianças	2
A mudança na dinâmica do Conselho de Classe visa estimular as trocas e discussões entre as professoras	2
O caderno de planejamento das professoras nunca deve ser jogado fora, mas sim modificado, melhorado, adaptado	1
Anota sugestões das professoras para aperfeiçoar o programa Multimídia Educacional	1

Fonte: dados da pesquisa 2012.

Nos quadros anteriores percebemos que um grande número de intervenções/falas da diretora da escola X sobre “o que” e “como ensinar” foi sobre a alfabetização.

Quando se trata das experiências de ensinar (PIMENTA, 1999; FIORENTINI; SOUZA Jr.; MELO, 2007; TARDIF, 2010) das professoras a alfabetização também foi identificada em primeiro lugar.

Assim, verificamos que a diretora busca formar as professoras para melhor alfabetizar, abordando conteúdos e também práticas de ensino como o método sociolinguístico criando por uma professora da FCT/UNESP, mas ela não deixa de reconhecer que o trabalho de alfabetização só está sendo bem-sucedido na escola graças à experiências das docentes.

É através dos saberes experienciais das professoras que os alunos evoluíram domínio da leitura e da escrita, conseqüentemente passando a alcançar melhores resultados nas avaliações externas.

A diretora também destaca a importância do trabalho em grupo realizado por uma professora para a aprendizagem das crianças e a melhora em seu comportamento. Através de sua experiência a professora vem alcançando bons resultados em duas áreas que preocupam a escola, que são a aprendizagem e o combate à indisciplina e à violência.

Explica que a gestão da escola introduziu mudanças na dinâmica burocrática do Conselho de Classe visando estimular as trocas e discussões entre as professoras. Entendemos que nesta atitude está presente a valorização dos saberes experienciais das professoras.

A diretora também lembrou em suas falas que o caderno de planejamento das professoras deve ser modificado, adaptado às novas situações, mas nunca jogado fora. Demonstra compreender que os cadernos de planejamento das professoras reúnem seus saberes experienciais, e que estes devem ser preservados. Por fim, à medida que anotava as sugestões das professoras sobre um *software* de aulas digitais, percebemos que a diretora entende que por meio das suas experiências as professoras podem contribuir para o campo educacional, neste caso aperfeiçoando um instrumento de ensino e aprendizagem.

QUADRO 46 - Saberes docentes relativos à “por que ensinar” abordados pela diretora da escola X

Temas abordados	Frequência
Muitas mães mostram-se perdidas na educação dos filhos, tem filhos detidos e não sabem como salvar os mais jovens do crime	1
Expulsar a criança da escola não acaba com o problema da violência, não a ensina a mudar de atitude	1
Diante da reclamação sobre a escolha dos livros didáticos afirma que a democracia não é perda de tempo, é trabalhosa e que o livro escolhido não foi uma obra tão ruim	1
Nem tudo é salário, há coisas que o dinheiro não paga o trabalho também é realização pessoal	1
por que ensinar: para ser bem-sucedido nas avaliações externas é preciso focar nos conteúdos, mas em escolas de periferia como esta nenhum aluno pode ser deixado para trás, não se pode contar com aulas particulares, a escola tem que e adaptar aos alunos e não eles à escola. Não é fácil este trabalho, mas nesta realidade é assim que deve ser feito	1

Fonte: dados da pesquisa 2012.

Os saberes políticos (FREIRE, 2002), que levam os professores a entender o motivo de ensinar e a se posicionarem a favor das classes populares ou da burguesia, dos opressores ou dos oprimidos, são parte indispensável dos saberes necessários aos professores.

Neste sentido, foram cinco as intervenções/falas das professoras da escola X em que identificamos os saberes políticos.

Primeiramente, quando tratou sobre a situação dramática de muitas mães de alunos da escola, que não sabem como podem salvar seus filhos mais jovens da criminalidade, para a qual muitas já perderam os filhos mais velhos.

Em outro momento, a diretora defendeu que não cabe à escola expulsar os alunos indisciplinados ou que apresentam outros problemas, nem afastá-los, mas assumir o papel educativo de mudar suas atitudes.

A diretora também explicou às docentes, em outro momento, que os processos democráticos na escola são trabalhosos, que nem sempre os resultados obtidos democraticamente agradam à todos, mas que uma atividade baseada na democracia, como a seleção dos livros didáticos na rede não pode ser considerada inútil, mas sim ser fortalecida em todos os âmbitos da educação.

Quanto ao próprio sentido do trabalho docente, segundo a diretora da escola X o salário é um aspecto importante, mas ser professor vai além, porque sempre se busca a realização pessoal. Analisando esta intervenção/fala podemos compreender que o sucesso do trabalho docente se funda em diversos aspectos do bem-estar docente citados por Lapo (2008) sendo que o salário é apenas um deles.

Além disso, a diretora também refletiu sobre o sentido e o peso das avaliações externas em uma escola de periferia. Afirmou que em meio à todas as dificuldades e desafios cotidianos, parte do contexto social amplo do qual a escola pertence, ainda precisam preocupar-se com os resultados destas avaliações, que apesar de serem bastante pontuais e não levaram em conta as especificidades da escola, mas apenas a aprendizagem dos alunos em língua portuguesa e matemática e os índices de retenção, adquirem um enorme peso, a medida que introduzem a escola em *rankings*.

Reconhecendo a influência dessas avaliações no trabalho da escola a diretora lembrou que nas escolas de periferia como esta, o peso da educação pública na vida das crianças é imenso. Estes alunos das classes populares não podem contar com aulas particulares e nem mesmo com condições de vida que contribuam para a sua educação.

Portanto a diretora chama a atenção das docentes para o fato de que nenhum aluno pode ser deixado para trás, pois isto seria afastá-lo da única oportunidade de garantir seu direito fundamental à educação.

Diante dos saberes políticos abordados pela diretora da escola X durante a formação contínua das professoras nas HTPC, identificamos seu esforço para que as professoras compreendam seu trabalho de forma contextualizada e que, para além de resultados generalizantes obtidos nas avaliações em larga escala, que parecem desconsiderar estes contextos, seu compromisso maior seja com os alunos das classes populares que formam o alunado da escola. Na fala da diretora, nada pode ser mais importante do que isto para as professoras, nem mesmo conquistar melhores notas e posições.

QUADRO 47 - Intervenções/falas da diretora da escola X relativos à “recados internos/externos”

Temas abordados	Frequência
Identificaram o mal uso da impressora da escola e agora este equipamento ficará sob responsabilidade da bibliotecária da escola e não será mais deixado na sala dos professores	2
A escola ainda não tem autorização dos pais para publicar fotos das crianças no <i>Blog</i> da escola porque precisam esclarecer os pais, dentre outras coisas, sobre o que é um <i>Blog</i>	1
Haverá um almoço com o prefeito para professoras e alguns alunos;	1
Trata sobre as folgas das professoras que trabalharam na festa junina da escola	1
A escola passou por uma visita-surpresa de uma representante da SEDUC e de uma professora da UNESP para verificar a implantação do método sociolinguístico	1
Quanto à limpeza das salas de aula, percebeu que lápis e peças de jogos pedagógicos estavam sendo jogados fora	1
O IDEB da escola caiu e irão trabalhar em uma HTPC as principais dificuldades dos alunos	1
Avisa que haverá reunião do Conselho de Escola e pede a participação de todos, pois irão decidir sobre a compra de material permanente	1
Os livros “o segredo da Tartanina” não foram comprados com a verba da SEDUC e	1

som do GEPAC	
Lembra que o uso de celulares em sala de aula só deve ser feito em casos extremos	1
No dia do professor não haverá aula no município;	1

Fonte: dados da pesquisa 2012.

Os recados repassados pela diretora da escola X ao longo das HTPC remetem a assuntos variados e às decisões da escola ou da secretaria municipal de educação.

Por meio destes recados esta gestora avisou as professoras que devido ao mal-uso da impressora da escola esta seria retirada da sala dos professores e para ficar sob os cuidados da bibliotecária.

Além disso, a diretora também abordou sobre as autorizações dos pais para inserir fotos dos alunos no *blog* na escola, sobre um almoço com o prefeito, as folgas das professoras que trabalharam na festa junina da escola dentre outros.

Todos estes recados são informações necessárias às professoras sobre o andamento geral da unidade escolar, neste que é um dos poucos momentos em todo o grupo está reunido com as gestoras. Ainda assim, parece haver um esforço da diretora da escola para sintetizar estes recados interno e externos de forma que não atrapalhem o andamento das atividades formativas. O fato de estes recados serem repassados sempre ao final das HTPC também demonstra que as atividades formativas e as discussões entre as professoras estão em primeiro lugar de importância nestas reuniões, sendo a transmissão de recados e informes uma atividade secundária.

Prova disso, é que nenhuma das palavras escolhidas pelas professoras e gestoras para descrever as HTPC de sua escola foi referente à recados nas HTPC, e nas respostas ao questionários sobre as HTPC desta escola também não identificamos críticas em relação aos mesmos.

QUADRO 48 - Intervenções/falas da diretora da escola X relativos à categoria “crítica/reflexão”

Temas abordados	Frequência
Críticas e reflexões em relação à aplicação das entrevistas <i>on-line</i> na HTPC	6
A ideia de mudar a dinâmica de realização do Conselho de Classe, organizando-o	2

por anos, visa priorizar a aprendizagem dos alunos nas discussões e não questões quantitativas e burocráticas	
Diante da afirmação de uma professora que gostaria de Participar da escolha dos livros didáticos de todos os anos a diretora afirma que, infelizmente, não haverá tempo	1
Percebe o quanto uma orientação da SEDUC demorou a ser enviada por <i>e-mail</i> à escola	1
Prevê que a existência de “salas difíceis” este ano pode resultar em quedas nas notas das avaliações no próximo ano	1
Apesar dos progressos a nota geral da escola caiu no SARESP e, provavelmente o IDEB também irá cair	1
Têm 80% dos alunos com resultados ruins nas avaliações externas e não se pode afirmar que todos eles têm problemas graves de comportamento	1
A SEDUC não permite que haja apoio pedagógico no primeiro ano e muitos diretores de escola são contra isso	1
Avaliações externas orientam o trabalho da escola, mas é preciso pensar em ir além delas	1
Têm muito para trabalhar na HTPC em pouco tempo	1
Percebeu que em muitos dias estão perdendo tempo da parte coletiva da HTPC	1
Foram levantadas prioridades para o uso das verbas durante o planejamento participativo, mas tem pouco dinheiro para tudo que foi elencado	1

Fonte: dados da pesquisa 2012.

Dentre todas as vezes que a diretora da escola X fez críticas ou reflexões sobre fatos da realidade da escola ou da educação de forma geral a maioria delas foi referente a situação pontual da aplicação de um teste-piloto para a informatização das entrevistas *online* sobre os alunos da rede. Por se tratar de uma atividade que em si não era formativa, mas que ocupou o tempo de toda uma HTPC, a aplicação deste teste-piloto entrou em confronto com a concepção das gestoras da escola de que as HTPC são um espaço-tempo de formação, daí as muitas críticas a respeito desta atividade.

Também identificamos nas intervenções/falas da diretora da escola X que, à partir da crítica à maneira tradicional como o Conselho de Classe era realizado, a gestão da escola implantou mudanças, visando superar a maneira burocrática e quantitativa de se

realizar esta atividade e transformando-o em mais uma atividade de formação dos professores, com foco nos aspectos pedagógicos.

Em outro momento a diretora reconhece que não há tempo nas HTPC para que as professoras participem da escolha dos livros didáticos de todos os anos, ficando limitadas à seleção de livros para o ano em que lecionam.

A diretora também criticou a demora para que uma orientação da Secretaria de Educação sobre a aplicação do método sociolinguístico de alfabetização fosse enviada à escola. Além disso, previu que as salas “difíceis” que a escola teve no ano em que realizamos a pesquisa poderiam contribuir para a queda das notas da escola nas avaliações externas.

Esta profissional também refletiu que o fato de 80% dos alunos da escola apresentarem resultados abaixo do esperado nas avaliações externas não pode ser justificado apenas por problemas de comportamento. Além disso, segundo ela, de forma geral as gestoras do município, critica o fato de a Secretaria de Educação não permitir que haja apoio pedagógico nos primeiros anos, com o argumento de que o foco deste ano não é a alfabetização.

Outra reflexão que registramos desta gestora, mais uma vez esclareceu o posicionamento da gestão da escola X sobre as avaliações externas. À medida que incentivou as professoras a direcionarem os seu trabalho para além destas avaliações, identificamos o reconhecimento de seu caráter limitado. Sendo assim, levou as professoras a pensarem em uma educação mais ampla para os alunos, apesar das dificuldades enfrentadas, e até mesmo em função desta complexidade do trabalho em escolas de periferia, que exige muito mais do trabalho docente.

Por fim, a diretora da escola X esclareceu melhor a falta de tempo como principal empecilho para a realização de uma boa HTPC, afirmando que em uma de suas críticas e reflexões que têm pouco tempo de HTPC para as muitas demandas colocadas para este espaço-tempo de formação.

Por fim, esta gestora chamou as docentes a valorizarem as HTPC da melhor maneira possível, evitando perder o tempo da parte coletiva desta reunião com atrasos.

Deste modo, ainda que as críticas e reflexões da diretora da escola X sejam diversificadas, abordando um leque de temas que nem sempre parecem ter relação entre si, é no contexto dinâmico do trabalho de professoras e gestoras que estas reflexões ganham sentido, e é por meio delas que podemos compreender que as HTPC, devido ao seu caráter coletivo, além de serem momentos de formação contínua em serviço, também são uma

oportunidade para expor críticas e apresentar reflexões sobre aquilo que tem afetado o trabalho destas profissionais.

QUADRO 49 - Intervenções/falas da diretora da escola X relativos à categoria “outros”

Temas abordados	Frequência
Auxilia as professoras com dificuldades nas entrevistas <i>on-line</i> e afirma que o treinamento terá de ser retomado no próximo ano	2
Haverá um Conselho de Classe por anos e outro coletivo tratando de uma experiência nova na escola	2
Uma turma cuja sala está em reforma terá que continuar em uma sala de leitura da biblioteca, ainda que os alunos de outra docente tenham que fazer suas leituras na sala de aula	1
As notas do SARESP são divulgadas apenas para as escolas pesquisadas, mas o IDEB é público	1
A diretora se retira da HTPC para atender a um telefonema para a escola	1
Percebe que a HTPC já passou do horário de terminar.	1
Diz estar satisfeita por poder ler meus relatórios de observação	1
Lembra que esquizofrenia não é uma deficiência	1
Anota a dúvida sobre dar ou não medicação para os alunos na escola	1
Anota a dúvida sobre dar ou não medicação para os alunos na escola	1

Fonte: dados da pesquisa 2012.

A categoria “outros” reúne as intervenções/falas da diretora da escola, que não estão diretamente relacionadas à formação docente, comentários informais, ou falas que, apesar de sua relevância no contexto observado não contribuem para responder aos nossos objetivos de pesquisa.

Ainda assim, fizemos a opção por apresentar todas estas intervenções/falas no Quadro acima, para que o leitor tenha ciência de tudo que foi abordado nas HTPC observadas.

Duas destas intervenções da diretora da escola foram sobre o treinamento e auxílio das professoras para lidar com as entrevistas *on-line* dos alunos. Também registramos

comentários sobre a organização do Conselho de Classe e orientações para resolver um problema de falta de sala devido a um alagamento.

Dentro desta categoria também estão a explicação sobre como são divulgadas as notas do SARESP e da Provinha Brasil, o pedido de licença para atender a uma ligação para a escola e o aviso de que já havia passado da hora de terminar a HTPC. Sendo assim, mais uma vez nos deparamos com a dinâmica e a rapidez dos acontecimentos dentro da escola que acabam fazendo parte da formação contínua em serviço nas HTPC.

QUADRO 50 - Intervenções/falas da diretora da escola X relativos à categoria “proposta de atividade na HTPC”

Temas abordados	Frequência
Treinamento para o uso das entrevistas informatizadas dos alunos (indicação dos passos para acessar os sistema, passos para o preenchimento das entrevistas, registro das sugestões e críticas das professoras	23
Explica antes de dar início às atividades do Conselho de Escola que buscam mudar o caráter burocrática desta atividade e pedem para que façam uma avaliação da experiência ao final	4
Apresenta os resultados do SARESP na escola, mostrando que 69% dos alunos estão em um nível básico ou abaixo do básico, e apresenta também alunos faltosos, indisciplinados e que fazem uso de medicamentos	3
Explica que a decisão de mudar o horário de início e de fim da HTC visa evitar atrasos e que será rigorosa em relação a isso	2
Reconhece que o tema da alfabetização gera muitas discussões, mas afirma que precisam passar para o próximo ponto da pauta da HTPC	1
Não podem ocupar todas as HTPC com um curso de 180 horas oferecido pela UNESP, pois tem assuntos importantes a tratar	1
Junto com a orientadora e as professoras definem os dias e horários do apoio pedagógico e qual professora ficará com cada turma	1
Desculpa-se pelo atraso para iniciar a HTPC e lembra que a orientadora não estará presente	1
Distribui e lê a pauta de HTPC	1

Fonte: dados da pesquisa 2012.

Esta categoria que aborda o encaminhamento de atividades, sejam elas formativas ou não, no interior das HTPC busca descrever quais são as ações propostas pelas gestoras nas HTPC.

Considerando o fato de que a aplicação do teste piloto para as entrevistas *on-line* ficou sob a responsabilidade da diretora da escola X, já que a orientadora pedagógica não estava presente, entendemos por que a maior parte das propostas de atividades nas HTPC encaminhadas por esta gestora foram referentes a este treinamento.

Em seguida, os dados do Quadro apresentam a participação da direta da escola no encaminhamento das atividades do Conselho de Classe que foi realizado durante uma HTPC, explicando o seu sentido, finalidade e propondo uma avaliação ao final.

Em outra proposta de atividade a diretora da escola divulgou e propôs a discussão sobre os resultados da escola no SARESP.

Neste sentido, percebemos que a gestão da escola utiliza dados e resultados da aprendizagem dos alunos como as discussões do Conselho de Classe e os resultados das avaliações externas como conteúdos para formar os professores.

Em outro encaminhamento de atividades registrado a diretora explicou às docentes os motivos de mudar o horário de início e fim das HTPC, sendo que o principal deles foi evitar atrasos. Em certa medida esta decisão também confirma o entendimento de que as HTPC são espaços-tempo de formação.

Por outro lado, o fato de as professoras da escola valorizarem muito os momentos das HTPC voltadas para o planejamento semanal, pode levá-las a uma menor valorização dos momentos de estudo coletivo, neste sentido as gestoras cumprem seu papel de levar as professoras a valorizarem as HTPC como um todo.

QUADRO 51 - Intervenções/falas da diretora da escola X relativos à categoria “questionamento”

Temas abordados	Frequência
Trazem uma proposta que poderá ou não ser acatada pelas docentes;	1
Pergunta sobre dúvidas das professoras sobre o sistema de entrevistas e diz que anotou sugestões e críticas para aprimorá-lo;	1

Questiona se as professoras têm mais alguma sugestão para as entrevistas	1
Pergunta se as professoras têm mais alguma observação a fazer na HTPC	1

Fonte: dados da pesquisa 2012.

Quanto aos questionamentos, que são uma forma de convidar as professoras a participar das HTPC com suas ideias, críticas, reflexões e saberes, identificamos quatro indagações da diretora da escola às docentes.

As indagações foram sobre temas diversos, como a opinião das professoras sobre uma proposta trazida pela gestão, as opiniões das docentes sobre o teste-piloto das entrevistas *on-line* e, por fim, perguntou sobre observações das professoras em relação a HTPC.

Consideramos os questionamentos que levam a avaliação das HTPC sempre muito relevantes, pois as professoras são convidadas constantemente a participar do aperfeiçoamento destes espaços-tempo de formação na escola.

De forma geral, durante as diversas atividades propostas as professoras são questionadas e, assim, convidadas a participar.

QUADRO 52 - Intervenções/falas da diretora da escola X relativos à categoria “interpretação de texto”

Temas abordados	Frequência
Há uma mudança no cenário do texto lido pela orientadora, do urbano para o rural	1

Fonte: dados da pesquisa 2012.

Por fim, registramos em nosso relatório de observação que uma das intervenções/falas da diretora da escola X foi sobre a interpretação de um texto de literatura proposto pela orientadora pedagógica. Apesar de ter ocorrido apenas uma vez, a diretora costumava participar dos momentos de formação elaborados pela orientadora pedagógica em silêncio, demonstrando que, em certa medida as HTPC também eram um espaço-tempo para a sua própria formação.

Além disso, apesar de sua presença constante nas HTPC, inclusive nos momentos de leitura e interpretação de textos, a pouca participação das professoras denota a sua

compreensão de que este é um momento voltado preponderantemente para a formação contínua em serviço das professoras da escola e também pode resultar de sua preocupação em não influenciar as respostas das professoras.

6.16 – Análise das intervenções/falas da orientadora pedagógica da escola X nas HTPC

TABELA 64 - Temas abordados nas intervenções/falas da orientadora pedagógica da escola X

Tema	Quantidade de vezes	Percentual (%)
Saberes docentes	105	34,6%
Proposta de atividade na HTPC	105	34,6%
Recados	42	13,8%
Crítica/reflexão	31	10,2%
Questionamentos	15	4,9%
Outros	10	3,3%
Total	303	100,0%

Fonte: dados da pesquisa 2012.

Ao todo a orientadora pedagógica da escola X realizou 303 intervenções/falas ao longo das HTPC observadas.

Destas intervenções/falas 105 foram relativas aos saberes docentes, o que representa 34,6%.

TABELA 65 – Categorias de saberes docentes presentes nas intervenções/falas da orientadora pedagógica da escola X

Saberes docentes	Quantidade de vezes	Percentual (%)
Como ensinar	54	51,4%
O que ensinar	30	28,5%
Experiência de ensinar	8	7,6%
Por que ensinar	3	2,8%
Total de saberes docentes	105	100,0%

Fonte: dados da pesquisa 2012.

Detalhadamente, constatamos que: 54 tratam sobre os saberes relativos à “como ensinar” (51,4%); 30 das intervenções/falas da orientadora pedagógica da escola foram sobre “o que ensinar” (28,5%); 8 tratam sobre os saberes experiências das professoras da escola, que denominamos “experiência de ensinar” (7,6%); 3 das intervenções/falas da orientadora da escola foram sobre “por que ensinar”, a saber, os saberes políticos (2,8%).

Além disso, de acordo com as observações que realizamos 105 das intervenções/falas da orientadora pedagógica foram relativas às propostas de atividades nas HTPC, isto é 34,6%.

No período observado a orientadora pedagógica da escola também realizou 42 intervenções/falas sobre recados internos/externos passados às docentes, um percentual de 13,8%.

Em continuidade, identificamos 31 intervenções/falas sobre críticas/problemas levantados pela orientadora pedagógica da escola ao longo das HTPC observadas (10,2%). A orientadora pedagógica da escola também foi responsável por 15 questionamentos ao longo das HTPC observadas (4,9%). Dentro da categoria “outros” a orientadora realizou 10 intervenções/falas (3,3%).

QUADRO 53 - Saberes docentes relativos à “como ensinar” abordados pela orientadora pedagógica da escola X

Temas abordados	Frequência
Trata sobre o ensino de valores por meio da literatura, analisam pontos positivos e negativos de coleções de livros sobre valores e como devem ser abordados, quais as intervenções necessárias; é interessante nomear os valores mas o essencial é que os alunos os vivenciem na prática; precisam considerar a fase de desenvolvimento do aluno ao tratar sobre valores; devem incluir livros sobre valores em seu planejamento semanal; deixará à disposição exemplos de dinâmicas sobre valores	13
Como alfabetizar (foram elogiadas por uma representante da SEDUC e por uma professora da FCT/UNESP pela aplicação do método sociolinguístico em suas salas; precisam seguir a orientação de propor atividades diferentes para os alunos em diferentes níveis de alfabetização; a sistematização do método sociolinguístico é interessante; o MEC vem reconhecendo a importância das sílabas; os alunos passam por sondagens; é preciso definir o que entendem como um aluno alfabético; nenhum	9

aluno deve ser deixado para trás no processo de alfabetização; só devem falar os nomes dos desenhos da sondagem se os alunos não conhecerem	
Como ensinar leitura (realização de atividades práticas de leitura com as professoras utilizando textos de literatura para adultos e que podem ser adaptadas com textos infantis; características e importância da leitura compartilhada)	7
Como devem reorganizar-se para o remanejamento de alunos entre as salas e o apoio pedagógico (as professoras terão que planejar suas aulas juntas; o apoio pedagógico e a reorganização das salas são estratégias para enfrentar as dificuldades; a professora do apoio pedagógico é apenas uma auxiliar e são as professoras titulares da sala as responsáveis por elaborar as atividades; devem explicar para os alunos os motivos de estarem mudando de sala)	5
Como tratar sobre sexualidade e abuso sexual de crianças (fala sobre exemplos de questionamentos que podem ser feitos às crianças; lembra que mudanças no comportamento é o primeiro sinal do abuso sexual)	5
Como ensinar matemática (chama a atenção para um livro didático que apresenta músicas e brincadeiras para ensinar matemática; convidou uma professora da FCT/UNESP para trabalhar sobre o ensino da matemática por meio de jogos)	3
Como avaliar (a Provinha Brasil segue um modelo nacional e a alternativa é preparar os alunos; poderão utilizar um simulado do SARESP no lugar das suas provas convencionais; precisam relacionar as fichas de avaliação dos alunos com o seu plano de ensino)	
Como abordar as regras de comportamento (a linha <i>skineriana</i> recebe críticas no meio acadêmico devido ao uso de recompensas, porém há os que acreditam que crianças pequenas não tem maturidade e precisam de recompensas para seguir as regras, por isso este é um campo em debate)	2
Orienta as professoras a fazerem questionamentos sobre os textos lidos para os alunos; mais importante do que das respostas é fazer boas perguntas para as crianças	2
Devem começar a abordar a produção de textos	1
O aluno com deficiência não pode se transformar no aluno do tutor	1
Formar salas com alunos “difíceis” não contribui para o trabalho de professores e a aprendizagem dos alunos	1
Pode que leiam os bilhetes de avisos junto com os alunos	1
É preciso um olhar crítico sobre todo material trabalhado em sala de aula	1

Fonte: dados da pesquisa 2012.

Em primeiro lugar nas discussões sobre como as professoras devem ensinar, considerando os autores estudados (PIMENTA, 1999; TARDIF, 2010) identificamos o tema da educação em valores. Através da análise de livros de literatura infantil e de paradidáticos sobre valores, propostas de atividades e dinâmicas as professoras foram orientadas a tratar sobre os valores com os alunos, sempre tendo em vista a vivência práticas dos mesmos e que as professoras precisam ser exemplos da vivência de valores na prática.

Considerando que a indisciplina e a violência são um problema a se superado nesta escola e que a educação em valores apreem como a base para garantir melhoras na educação das crianças como um todo, entendemos o motivo deste tema ter sido a primeira preocupação da orientadora pedagógica sobre como ensinar.

Em segundo lugar nas discussões, coincidindo com as preocupações da diretora da escola, estão as intervenções/falas da orientadora pedagógica da escola sobre como alfabetizar. Ela abordou desde a sistematização da alfabetização dos alunos até a aplicação de sondagens para avaliar sua aprendizagem. Além disso, retomou junto às professoras a definição do que se entende como um aluno alfabético, essencial para orientar os objetivos das professoras alfabetizadoras.

Relacionada à alfabetização, a leitura também foi abordada pela orientadora pedagógica através de atividades práticas de leitura e interpretação de textos com as professoras e a orientação de que as atividades que vivenciaram poderiam ser adaptadas para os alunos. Também houve a discussão teórica, após a atividade prática, dos pressupostos da “leitura compartilhada”.

Tanto em relação ao ensino de valores quanto ao trabalho com literatura percebemos exemplos de vivências de atividades práticas como uma metodologia de formação contínua em serviço empregada pela orientadora pedagógica da escola X.

Esta gestoras também abordou com as docentes como elas devem lidar com a reorganização das salas de acordo com o nível de alfabetização dos alunos e com o apoio pedagógico. Lembrou que devem explicar aos alunos sobre os motivos de mudarem de sala e que são as docentes titulares da sala as responsáveis por elaborar as atividades que serão aplicadas como reforço aos alunos pela professora do apoio pedagógico, que é apenas uma auxiliar.

Também registramos orientações sobre como as docentes devem lidar com o tema da sexualidade e do abuso sexual de crianças. A proposta de trabalhar este tema teve origem de uma parceria entre a universidade e a Secretaria Municipal de Educação e foi repassada às escolas.

A abordagem de como trabalhar a matemática foi apenas o sexto assunto presente nas intervenções/falas da orientadora pedagógica. Todavia, e preciso destacar que esta gestora tomou a iniciativa de convidar uma professora da FCT/UNESP da área de matemática para abordar o ensino desta disciplina através de jogos em uma das HTPC observadas.

É uma característica da formação em serviço de professores na escola X o estabelecimento de parcerias com a universidade. A partir das dificuldades detectadas e das necessidades docentes a orientadora busca na universidade o apoio para a formação contínua.

Esta gestora também abordou em suas falas a avaliação dos alunos, sendo que uma das formas foi a utilização de questões das avaliações externas. Sobre este ponto é preciso salientar de acordo com Freitas (2007) que a utilização de modelos das avaliações externas para as avaliações dos alunos precisa ser repensada, pois as avaliações em larga escala e aquelas que são aplicadas cotidianamente para os alunos servem a objetivos diferentes.

A orientadora também trata sobre a importância de questionar os alunos durante o trabalho com a literatura e que precisam abordar também a produção de textos.

Lembra que os alunos com deficiência que têm tutores são de responsabilidade das professoras titulares da sala.

Ela também observa que formar salas apenas com alunos “difíceis” não contribui positivamente para professores e alunos.

Pede para que leiam e esclareçam os bilhetes de avisos com os alunos e que tenham um olhar crítico sobre todo material utilizado em sala de aula. Também apresentou sugestões de atividades de acordo com a Provinha Brasil.

No que diz respeito aos saberes relativos à “como ensinar” abordados pela orientadora pedagógica da escola X, ainda que haja uma grande preocupação com os conteúdos cobrados nas avaliações externas a abordagem sobre a educação em valores, que foi o mais presente nas intervenções/falas da orientadora pedagógica demonstra a busca por ir além destas avaliações. Percebemos assim, a busca pela conquista de uma educação mais abrangente e de melhor qualidade para os alunos.

QUADRO 54 - Saberes docentes relativos à “o que ensinar” abordados pela orientadora pedagógica da escola X

Temas abordados		Frequência
Língua portuguesa	Leitura e produção de texto (a pós-alfabetização é um desafio; os alunos erraram questões de leitura na Provinha Brasil; podem começar a produção de texto no segundo ano; indica o livro “23 histórias de um viajante”; aborda a interpretação de texto de forma prática com as docentes; realiza na prática a leitura compartilhada; pede que a professora da FCT/UNESP aborde conteúdos de produção de texto do SARESP com as professoras; apresenta um livro sobre o abuso sexual; lembra que a escola tem um dicionário de regência verbal;	14
	Alfabetização (com os alunos alfabéticos e silábicos devem trabalhar com os livros didáticos, reescrita de histórias, consideram alfabetizadas crianças que dominam sílabas complexas de uso frequente, devem alfabetizar os alunos na série correta)	3
Matemática	Os livros de matemática costumam ser poluídos, com muitas informações; trará questões da Provinha Brasil para que uma docente identifique os conteúdos cobrados em matemática; precisarão do auxílio de uma professora da FCT/UNESP para reelaborarem os planos de ensino de matemática; a escola poderá realizar sondagens de matemática em relação à reversibilidade e ao valor posicional	4
Valores	Lê um livro de literatura infantil sobre valores; analisam coleções de livros paradidáticos e apostilas sobre valores.	3
Conteúdos variados	Os livros didáticos devem estar de acordo com os conteúdos exigidos pelo SARESP e pela Provinha Brasil; reservou mais tempo para a escolha dos livros didáticos de língua portuguesa e de matemática porque estes são conteúdos básicos	3
	Devem fazer planos de ensino detalhando os conteúdos que já foram trabalhados e os que ainda serão abordados; precisam dar conta dos conteúdos de seus planos de ensino até o final do ano;	2

	O trabalho com as demais disciplinas nos primeiros anos pode ser incluído em língua portuguesa e nas palavras geradores do método sociolinguístico	1
--	--	---

Fonte: dados da pesquisa 2012.

Se ao tratar sobre como ensinar, sobre as práticas de ensino o principal foco das intervenções/falas da orientadora pedagógica da escola foram os valores, quando se tratou sobre o que ensinar (PIMENTA, 1999; FIORENTINI; SOUZA Jr.; MELO, 2007; TARDIF, 2010; FREIRE, 2010), identificamos em primeiro lugar os conteúdos de língua portuguesa, em especial a leitura e a interpretação de textos.

De acordo com a orientadora pedagógica a pós-alfabetização é o novo desafio a ser enfrentado pela escola. Sendo assim, durante a formação nas HTPC ela abordou as dificuldades dos alunos nas avaliações externas, apresentou sugestões de livros de literatura infantil, discutiu sobre a leitura compartilhada e, mais uma vez recorreu à parceria com a universidade para a formação das professoras sobre o uso do jornal e as estratégias de leitura.

Além disso, a docente da FCT/UNESP que trabalha na área de língua portuguesa também ofereceu um curso de 30 horas baseado nas necessidades das professoras fora de sua jornada de trabalho e, à pedido da orientadora pedagógica incluiu entre os temas do curso os conteúdos de língua portuguesa cobrados no SARESP.

No que tange à alfabetização a orientadora pedagógica pontuou os conteúdos que devem ser trabalhados com os alunos de acordo com o nível de alfabetização em que se encontram, sempre tendo por base a definição de um aluno alfabético, que é o objetivo que seu trabalho busca alcançar.

Em matemática os conteúdos mais citados foram aqueles presentes nos livros didáticos e, novamente, nas avaliações externas. Além disso, a orientadora pedagógica admitiu suas limitações no conhecimento dos conteúdos de matemática. Novamente, busca na parceria com a universidade o auxílio para reformular os planos de ensino de matemática das professoras e para formá-las nesta disciplina. Ainda sobre a dificuldade com os conteúdos de matemática, a orientadora tratou sobre a importância de terem uma sondagem desta disciplina, assim como já tem para avaliar a alfabetização, e neste caso, precisam do auxílio da SEDUC.

Sobre os valores, discutiu com as professoras os conteúdos presentes em livros de literatura infantil, paradidáticos e apostilas sobre o tema.

Por fim, no que tange aos conteúdos de forma geral, a orientadora tratou sobre o trabalho com os conteúdos presentes nos livros didáticos, a elaboração dos planos de

ensino das professoras e também sobre a importância e a possibilidade de incluir o trabalho com as demais disciplinas, como história, ciências, geografia, juntamente com a aplicação do método sociolinguístico, por meio da palavra geradora.

QUADRO 55 - Saberes docentes relativos à “experiência de ensinar” abordados pela orientadora pedagógica da escola X

Temas abordados	Frequência
É muito importante trocar experiências durante a HTPC que é um momento de partilha, de organização coletiva das aulas da semana	2
Anota sugestões e críticas das professoras sobre os livros didáticos	1
A atividade central da HTPC será o relato de experiência de uma docente que está realizando um trabalho sobre regras de comportamento	1
Comenta junto com a diretora que até mesmo a expressão de uma professora que está desenvolvendo um trabalho sobre regras mudou e está mais leve	1
Com os alunos pré-silábicos utilizarão uma apostila elaborada pelas próprias docentes	1
Pede para que a professora que apresentou o relato de experiência auxilie uma colega no trabalho com os alunos de diferentes níveis	1
O trabalho intensivo das profissionais trouxe avanços na aprendizagem dos conteúdos, mas ainda há alguns problemas	1

Fonte: dados da pesquisa 2012.

O Quadro acima apresenta os saberes relativos à experiência de ensinar (PIMENTA, 1999; FIORENTINI; SOUZA Jr.; MELO, 2007; TARDIF, 2010) abordados pela orientadora pedagógica da escola X. Durante as observações das HTPC da escola X, identificamos que por duas vezes a orientadora pedagógica lembrou a importância de as professoras trocarem experiências ao longo das HTPC. Mesmo durante as duas horas de HTPC dedicadas ao planejamento das aulas, destacando que este momento também é coletivo.

Durante a escolha dos livros didáticos, esta gestora fez diversas anotações dos comentários, críticas, e sugestões das professoras sobre este processo. Este tipo de

registro nos mostra que as manifestações das professoras, baseadas em seus saberes e experiências são valorizadas.

Além de realizar a parceria com a universidade para a formação docente, em uma das HTPC observadas uma professora da escola foi a protagonista desta formação contínua em serviço, ao apresentar um relato de experiência sobre o seu trabalho com grupos, focando o respeito às regras em sala de aula.

Este docente teve o espaço da HTPC aberto para mostrar às demais colegas o trabalho realizado com os alunos, as teorias nas quais se baseia, os pontos positivos e negativos identificados em sua própria atuação. Este foi um exemplo de formação contínua, de acordo com o defende Freire (2002), isto é, focado na reflexão sobre a prática. A partir da reflexão sobre seu trabalho, a professora deu início a uma discussão, que gerou a formação de suas colegas, sempre com as necessárias intervenções da orientadora pedagógica, para manter o foco da discussão.

Destacamos que esta postura da orientadora pedagógica da escola X, de colocar uma professoras e seus saberes experienciais como centro da formação em uma HTPC demonstra, mais uma vez, a valorização dos saberes docentes e de seu potencial formativo, assim como defende Tardif (2010).

Além disso, ao incentivar as professoras a debaterem sobre o relato de experiência apresentado, demonstrou que, apesar de bem-sucedido, não havia a pretensão de apresentar modelos prontos para as demais docentes, mas de apresentar alternativas e possibilidades.

Observa, por fim, que o trabalho bem sucedido da professora mudou até mesmo sua expressão, que era bastante tensa, e está mais leve. Com isso, percebemos que a orientadora é bastante atenta até mesmo às condições emocionais das professoras da escola.

Ao orientar as professoras que, na reorganização das turmas, ficarão com as salas de alunos pré-silábicos, que é a fase inicial da alfabetização, a orientadora pedagógica lembra que será utilizada uma apostila elaborada pelas próprias professoras.

Este dado revela que a contribuição do método de alfabetização Sociolinguístico, elaborado por uma professora da academia, conta com a efetiva contribuição dos saberes experienciais das professoras por meio da apostila de alfabetização elaborada por elas. Mais uma vez, vemos consolidada uma parceria entre a universidade e os saberes experienciais das professoras.

Diante disso, a orientadora pedagógica reconhece que o trabalho das professoras na alfabetização trouxe avanços para a aprendizagem dos alunos de forma geral, ainda que precisem avançar em muitos pontos.

QUADRO 56 - Intervenções/falas da orientadora pedagógica da escola X relativos à categoria “por que ensinar”

Temas abordados	Frequência
As avaliações externas ajudam ao mostrar o que o aluno deve saber em cada ano, mas não devem tornar-se escravos dessas avaliações que precisam ser apenas indicadores daquilo que se espera dos alunos	1
As crianças desta escola nem sempre aprendem valores em casa e também é papel da escola, de acordo com os PCN, ensiná-los	1
Pede para as professoras ficarem atentas à ideologia dos livros sobre valores, pois eles podem estar disseminando a ideologia da classe dominante	1

Fonte: dados da pesquisa 2012.

Por três vezes durante nossas observações registramos intervenções/falas da orientadora pedagógica sobre os saberes políticos (FREIRE, 2002).

Diante dos resultados da escola nas avaliações externas e da intenção de todos em melhorar os resultados nestas avaliações, a orientadora pedagógica destacou que estas avaliações não podem se transformar em uma escravização dos professores e da escola. Além disso, na busca por melhores resultados não se pode admitir que nenhum aluno seja deixado para trás. Sua fala está de acordo com a preocupação de Freitas (2007) sobre um dos efeitos nocivos das avaliações externas, que é a ocultação dos alunos que não aprendem, nas médias finais dos resultados das escolas.

A orientadora também se preocupa que o trabalho das professoras da escola não seja limitado, focando apenas as exigências das avaliações externas, que, em si, abrangem apenas os conteúdos de língua portuguesa e matemática.

Percebemos que existe uma preocupação das gestoras da escola em evitar que as avaliações externas como a Provinha Brasil e o SARESP, sejam o centro do trabalho na escola, apesar de sua reconhecida influência. Diante desta situação dual, ainda que se busque, constantemente, por melhores resultados, durante as HTPC as professoras são levadas

a refletir sobre esta situação e a tentar fazer com que seu trabalho extrapole as avaliações externas, em relação às quais precisam ter uma relação de autonomia.

Como veremos adiante, na análise das intervenções/falas das professoras, o foco nos conteúdos de língua portuguesa e matemática durante as HTPC, também se deve à reconhecida dificuldade e até mesmo do desconhecimento, dos conteúdos das demais disciplinas, inclusive da própria matemática, que apesar de estar no foco das discussões, é um ponto de dúvidas e limitações nos saberes das professoras da escola X sobre o que ensinar. Diante disso, podemos identificar que a formação inicial de professores, principalmente dos polivalentes, que lecionam nos anos iniciais do Ensino Fundamental, pode estar falhando em relação aos conteúdos que serão ensinados pelas docentes, o que é algo bastante grave, já que, segundo Freire (2002), o domínio dos conteúdos é algo fundamental para qualquer professor.

Além disso, por meio dos saberes políticos a orientadora pedagógica levou as professoras a refletirem sobre o contexto social e econômico em que vivem os alunos de sua escola, e a entender que nem sempre eles têm em seus lares um ambiente propício para a aprendizagem de valores. Sendo assim, destaca a obrigação da escola, garantida por lei, de abarcar os valores.

Também no que se refere ao contexto social e econômico da maioria dos alunos desta escola, a orientadora pedagógica pediu que as professoras ficassem atentas, nos livros que tratam sobre valores, para não disseminarem a ideologia da classe dominante. Esta atitude demonstra a preocupação que o trabalho com valores seja situado, não servindo à mera adequação dos alunos aos interesses das classes dominantes. Além disso, a orientadora pedagógica demonstra ter feito sua opção política pelas classes populares, da qual os alunos desta escola fazem parte, e esta posição é esclarecida ao formar as professoras nas HTPC.

Neste sentido, além de seguir uma metodologia, a formação contínua em serviço oferecida pela orientadora pedagógica da escola também é baseada em um posicionamento político, que, de acordo com Freire (2002) caracteriza os professores progressistas.

QUADRO 57 - Intervenções/falas da orientadora pedagógica da escola X relativos à categoria “proposta de atividade na HTPC”

Temas abordados	Frequência
Organização sobre o trabalho sobre valores na escola através da literatura infantil, livros paradidáticos e apostilas (leitura de um livro de literatura infantil sobre valores; encaminhamento da análise de livros paradidáticos e apostilas sobre valores, realização de dinâmicas que abordam os valores)	21
Encaminhamento do estudo sobre o abuso sexual de crianças (apresentação e leitura do livro “O Segredo da Tartanina”, apresentação de como trabalhar com o livro, orientação das atitudes corretas diante da detecção do abuso sexual de crianças)	17
Encaminhamentos e orientações para a escolha dos livros didáticos (organização, regras para a escolha, controle do tempo, registro de críticas e comentários das professoras sobre o processo de escolha dos livros; divulgação do resultados final da escolha de livros didáticos no município)	11
Organização da festa junina da escola	6
Orientações para a organização da Mostra Pedagógica da escola	5
Finalização da escrita do projeto sobre valores da escola (regras, registro de opiniões, orientações)	4
Elaboração do cronograma das HTPC do segundo semestre e avaliação das HTPC (apresentação prévia do cronograma das HTPC de acordo com o Planejamento Participativo; avaliação das HTPC do primeiro semestre; entrega do cronograma final das HTPC até o final do ano)	4
Proposta de estudos sobre leitura e atividades práticas vivenciadas com as docentes, apresentação dos aspectos teóricos, avaliação da HTPC sobre leitura	4
Encaminhamento do relato de experiência de uma professora da escola sobre o trabalho em grupos (introdução sobre a proposta; agradecimentos à docente, incentivo ao debate)	3
Análise, comentários e devolução dos planos das professoras corrigidos	3
Encaminhamento, propostas de discussões e avaliação do Conselho de Classe da escola	3
Apresentação de um vídeo motivador para introduzir a discussão sobre o trabalho	2

na escola	
Avisa que serão apresentadas ao <i>software</i> multimídia educacional e que a sala de informática ficará aberta para introduzirem o programa em seu planejamento semanal	2
Apresentação e estudo sobre o jornal com uma professora da FCT/UNESP	2
Explica que a reunião será gravada para uma pesquisa de uma professora da FCT/UNESP	1
Pede que entreguem a pauta desta HTPC para as professoras que faltaram	1
Chegam em um acordo de colocar os bilhetes e avisos no caderno de casa dos alunos	1
Explica que o estudo com uma professora da UNESP faz parte de um projeto da escola em parceria com o CNPq com início em 2011	1
Entrega de questões da SEDUC sobre as bibliotecas escolares que serão respondidas em casa e tabuladas pelas gestoras	1
Entrega de questões da SEDUC sobre as bibliotecas escolares que serão respondidas em casa e tabuladas pelas gestoras	1
Orienta as professoras a sortearem o jornal da sala entre os alunos e também farão um sorteio entre os funcionários	1
Precisam esclarecer melhor as avaliações dos alunos;	1
Lembra que elencaram 16 itens para discutirem na reunião de pais, mas que podem ser acrescidos de outros	1
Sorteia livros que foram oferecidos pelas editoras;	1
Entrega a pauta e uma lista para que as professoras que irão participar do curso da professora da UNESP assinem	1
Avisa que no dia 10/08 terá um compromisso e não estará presente na HTPC	1
Proposta de atividade na HTPC: trata sobre as cópias dos simulados do SARESP e da Provinha Brasil	1
Proposta de atividade na HTPC: irão continuar estudando com uma professora da FCT/UNESP, desta vez sobre estratégias de leitura	1
Organizam a realização do simulado e de uma apresentação dos alunos	1

Fonte: dados da pesquisa 2012.

Por meio das propostas de atividades nas HTPC da orientadora pedagógica da escola X, aprofundamos nossa compreensão sobre a metodologia de formação contínua em serviço de professores adotada por ela.

Coincidindo com o saber docente que esta gestora mais abordou no que se refere à como ensinar, a maioria de suas propostas de atividades nas HTPC foi sobre a educação em valores. Este dado está de acordo com a metodologia defendida pela orientadora pedagógica, de fazer com que as professoras vivenciem na prática aquilo que depois será adaptado e aplicado aos alunos.

As principais propostas de atividades durante as HTPC foram sobre o trabalho com valores, com a leitura e interpretação de um livro de literatura infantil, a análise de coleções de livros sobre o tema e a realização de dinâmicas.

Em segundo lugar, a partir de uma determinação recebida da SEDUC, as propostas de atividade na HTPC da orientadora pedagógica abarcaram o estudo, discussões e ações a serem tomadas diante da constatação do abuso sexual de crianças, tendo como base o livro “O Segredo da Tartanina” e o seu manual de orientações ao professor. Por se tratar de um assunto polêmico e complexo, abordado por meio de um modelo de formação bem mais fechado, esta formação sobre sexualidade provocou críticas por parte das professoras e da própria orientadora pedagógica.

A escolha dos livros didáticos durante as HTPC também influenciou nas propostas de atividade na HTPC da orientadora pedagógica, sendo a terceira mais citada. Desde a organização da escolha destes livros até a apresentação do resultado final da escolha da rede, foram passadas diversas orientações às professoras.

A organização da festa junina foi abordada seis vezes nas propostas de atividades desta gestora. Apesar de não ser uma atividade formativa, é algo que envolve o coletivo da escola e a HTPC é um dos raros momentos em que todos estavam presentes para tratar deste assunto.

As orientações para a organização da Mostra Pedagógica na escola e a finalização da escrita do projeto sobre valores, também ocupou as propostas de atividade nas HTPC.

Outro assunto importante sobre o qual foram propostas atividades foi a avaliação e reflexão sobre as próprias HTPC. Coerente com a definição destes espaços-tempo pelas gestoras como trocas e formação docente registramos quatro momentos em que as professoras foram incentivadas a voltar-se sobre as HTPC vivenciadas, avaliá-las e sugerir mudanças.

Coincidindo com outro saber bastante abordado, identificamos propostas de atividades sobre leitura, como a utilização de um texto de literatura voltado para adultos que propiciou a vivência da leitura compartilhada e da interpretação de um texto, que, com as devidas adaptações, poderiam ser realizadas com os alunos. Além disso, as professoras também foram convidadas a avaliar a HTPC sobre leitura.

Por fim, ao longo das HTPC também foram encaminhadas a proposta do relato de experiência de uma professora, a devolução e discussão sobre os planos de aula das professoras corrigidos e do Conselho de Classe da escola.

Além disso, ela também apresentou um vídeo para introduzir a discussão sobre o trabalho na escola, além de propor atividades sobre um *software* educacional e da HTPC sobre o jornal.

Além disso, de acordo com o Quadro, foram encaminhadas diversas atividades referentes tanto ao interior das HTPC quanto ao trabalho a ser realizado nas salas de aula.

A partir da análise das propostas de atividade da orientadora pedagógica da escola X, identificamos que os constantes convites para a avaliação das HTPC e a escolha por propiciar a vivência prática das atividades ao invés de transmitir modelos são características da metodologia de formação contínua adotada pela orientadora pedagógica da escola X.

Com base na discussão teórica sobre as perspectivas de formação de professores, constatamos que a formação realizada pelas gestoras da escola X com as professoras estão de acordo com a perspectiva de formação dos professores como intelectuais críticos e reflexivos (ZEICHNER, 1993; CONTRERAS, 2002; PIMENTA, 2006; GHEDIN, 2006).

Por se tratar de uma perspectiva de formação que prepara os docentes para enfrentarem os desafios da escola pública atual, compreendemos por que as professoras desta escola expressaram avaliações positivas sobre as HTPC vivenciadas e apontaram a falta de tempo como algo a ser revisto nestes espaços-tempo de formação. Assim, se a formação recebida pelas professoras auxilia no enfrentamento das dificuldades práticas de seu trabalho, certamente, ela é valorizada pelas docentes.

QUADRO 58 - Intervenções/falas da orientadora pedagógica da escola X relativos à categoria “crítica/reflexão”

Temas abordados	Frequência
Críticas e reflexões sobre a abordagem do abuso sexual de crianças por meio do livro “O segredo da Tartanina” e sobre o enfrentamento do abuso sexual de forma geral (o livro é um paradidático porque apresenta um ensinamento explícito; é muito abstrato pedir para que crianças desenhem sentimentos como o livro solicita; este é um tema complexo, mais uma pesada tarefa para a escola, mas que precisa ser assumida)	9
Críticas e reflexões sobre a escolha dos livros didáticos (têm pouco tempo para analisar e escolher livros; a SEDUC os extensos guias dos livros didáticos com pouca antecedência; correm o risco de ficar sem livros se escolherem coleções diferentes do restante da rede	4
Algumas coleções de livros sobre valores problemas e, às vezes, a escola compra livros sem verificar ao certo a sua qualidade; alguns livros sobre valores apresentam uma moral religiosa e algumas apostilas sobre valores apresentam aspectos que não são exatamente valores	3
O município só está começando a construir um currículo comum no ano de 2012, a consequência disso é a disparidade nos conteúdos ensinados em casa escola	2
A realização da Mostra Pedagógica não foi uma decisão da gestão desta escola, mas sim uma determinação recebida da SEDUC e é inútil as professoras criticarem esta atividade em cima da hora	2
Lê diversas instruções da SEDUC para o trabalho com o Método Sociolinguístico e afirma que a única novidade é que devem fazer sondagens semanais e colocar em um portfólio da sala, pois o restante já está sendo feito pelas professoras	1
Em alfabetização estão caminhando, mas a pós-alfabetização continua sendo um desafio	1
Lembra que mudar as horas de HTPC de 4 para 8 dependeria de uma mudança no Estatuto do Magistério municipal	1
Preocupa-se em não influenciar a opinião das docentes, mas reafirma que muitos tutores tem tornado as crianças mais dependentes	1
Espera junto com as demais gestoras um modelo de sondagem de matemática, pois	1

só há o de alfabetização	
Concorda com uma docente que o fato de serem polivalentes dificulta o domínio ideal de conteúdos como a matemática e diz que a ausência de uma sondagem de matemática também dificulta o trabalho das gestoras de orientar e acompanhar o trabalho docente	1
Os quintos e quartos anos avançaram, conseguem acompanhar os conteúdos do Plano de Ensino e os livros didáticos e hoje estão mais preparados para o SARESP, pois a escola faz parte deste sistema e não pode fugir disso	1
Fala sobre empréstimos de livros da biblioteca da escola, a importância disto para a aprendizagem e o problema de algumas crianças terem medo de emprestar obras, estragá-las e não ter condições financeiras de repor	1
Lembra que provavelmente não terão biombos para apresentar as atividades e terão pouquíssimo espaço para isso	1
Afirma que junto com outras gestoras defendeu a realização de convênios para a compra de <i>notebooks</i> pelas professoras da rede	1
Reconhece que as exigências as SEDUC acabam recaindo sobre a HTPC limitando ainda mais o seu tempo	1

Fonte: dados da pesquisa 2012.

Por parte da orientadora pedagógica da escola X, a abordagem sobre o abuso sexual de crianças através do livro “O Segredo da Tartanina” suscitou críticas e reflexões.

Para esta gestora a metodologia do livro, ao solicitar que as crianças revelem por meio de desenhos os seus sentimentos em relação à personagem da história e que por meio disso possam identificar casos de abuso sexual, é limitada diante da complexidade da situação. Além disso, pedir para que as crianças desenhem sentimentos, que são abstratos, não é adequado.

Apesar disso, e mesmo reconhecendo que esta é mais uma pesada tarefa para a escola, a orientadora pedagógica reforça que esta é uma responsabilidade que a escola precisa assumir.

A escolha dos livros didáticos também originou críticas e reflexões da orientadora pedagógica da escola. Constata que a escolha dos livros didáticos é muito importante para o limitado tempo que se dispõe para esta tarefa. O fato de a Secretaria

Municipal de Educação não ter disponibilizado os extensos guias dos livros didáticos com antecedência também foi objeto de críticas.

Além disso, apesar da aparente autonomia da escola para selecionar a obra mais adequada aos interesses e necessidade de professores e alunos, esta gestora também refletiu sobre o risco de escolherem um livro diferente do restante da rede e não recebê-lo.

O seu próprio trabalho sobre a educação em valores também foi objeto de críticas e reflexões. A orientadora pedagógica reconheceu que, às vezes, a escola compra livros sem verificar ao certo a sua qualidade. Resultado disso foram os problemas identificados em uma coleção de livros sobre valores adquiridos pela escola. Ainda assim, ela conseguiu utilizar os pontos fracos dos livros para incentivar a reflexão e o debate entre as professoras, concluindo que sua atuação é essencial para suprir as deficiências identificadas nas obras.

O fato de se voltar para as próprias deficiências e erros, assumi-los e buscar formas de superá-los é uma atitude condizente com a postura de professores e gestores intelectuais críticos e reflexivos (ZEICHNER, 1993; CONTRERAS, 2002; PIMENTA, 2006; GHEDIN, 2006).

A orientadora também lançou um olhar crítico sobre o fato de que o município de Presidente Prudente, não tem um currículo comum para suas escolas. Tal currículo começa a ser elaborado apenas no ano de 2012, e sua ausência resulta, entre outras coisas, no descompasso entre os conteúdos abordados nas escolas municipais. Novamente percebemos que há uma reflexão coletiva sobre aspectos que extrapolam as paredes da sala de aula e da escola.

Analisando esta situação, podemos concluir que a ausência de um currículo comum para as escolas municipais, somada à fragilidade da formação inicial dos professores e gestores no que se refere aos conteúdos, também é uma explicação para a grande influência das avaliações externas na seleção dos conteúdos abordados pela escola.

A orientadora pedagógica também afirmou, em uma de suas reflexões que a realização de uma Mostra Pedagógica Municipal foi uma determinação recebida da SEDUC e que criticar esta atividade na véspera é inútil.

Também considera que o aumento das horas de HTPC sugerido por uma professora depende de mudanças amplas, que englobam o Estatuto do Magistério municipal. É preciso destacar que esta sugestão de aumento das horas de HTPC coincide com uma das principais reclamações de professoras e gestoras da escola X sobre estes espaços-tempo de formação, que é a falta de tempo.

Além disso, criticando a situação de algumas crianças que ficam aos cuidados dos tutores e recebem pouca atenção das professoras titulares da sala, lembra que alguns destes profissionais têm tornado os alunos com deficiência ainda mais dependentes ao invés de contribuir para a sua autonomia.

No que diz respeito às dificuldades de professoras e gestoras em lidar com determinados conteúdos, lembra que não dispõe de uma sondagem para avaliar os conhecimentos dos alunos em matemática e que isto dificulta o trabalho de orientação das professoras. Lembra que o fato de serem professoras polivalentes pode ser um dos causadores da fragilidade de sua formação inicial no que diz respeito à matemática e outros conteúdos.

Por fim, destacamos mais uma vez, a visão da gestão da escola sobre as avaliações externas, diante do reconhecimento que a evolução dos alunos certamente irá trazer melhores resultados nas avaliações externas e que estas fazem parte de um sistema maior ao qual a escola pertence, não sendo possível fugir disso.

Mais uma vez a orientadora pedagógica refletiu junto às docentes sobre aspectos que ultrapassam os muros da escola.

Mais uma vez explicando a queixa sobre a falta de tempo das HTPC diante de todas as demandas, ressaltamos a crítica de que as tarefas e exigências para a escola providas da SEDUC reduzem ainda mais o tempo das HTPC.

As demais críticas e reflexões levantadas pela orientadora pedagógica da escola X tratam de temas diversos, tanto referentes à escola como ao sistema de ensino de forma geral tal como podem ser conferidos no Quadro.

QUADRO 59 - Intervenções/falas da orientadora pedagógica da escola X relativos à categoria “questionamento”

Temas abordados	Frequência
Ouve o comentário de uma professora sobre o método sociolinguístico e pergunta se têm algo mais a dizer	1
Pede a autorização das professoras para tirar fotos de suas atividades em sala de aula, pois têm poucas destas fotos no acervo da escola	1
Pergunta sobre o agrupamento por níveis de aprendizagem que a professora realiza	1
Pergunta quando a professora iniciou o trabalho com regras	1

Em tom de desabafo questiona o que a escola com o melhor IDEB do município tem que sua escola não tem	1
Pergunta por que apresentou o vídeo e qual o significado deste para cada docente no campo pessoal e também em outros aspectos	1
Pergunta quais pontos da HTPC deverão ser repensados	1
Entregou questões para a reflexão que foram elaboradas a partir do cotidiano das docentes	1
pergunta sobre o título do texto que irá ler para as professoras	1
Pergunta se é possível trabalhar a leitura, tal como apresentou na HTPC, com os primeiros anos, a pré-escola, o maternal	1
Pergunta se as docentes irão apresentar fotos para ter ideia de quantas precisarão revelar	1
Pergunta se alguma professora está precisando do Material do Programa Ler e Escrever	1
Pergunta sobre o cenário do início da história	1
Pergunta, antevendo a resposta, a quem Tartanina confiará o seu segredo	1
Pergunta se as hipóteses levantadas ao analisarem a capa do livro “Sinto muito” se confirmaram	1
Pausa a leitura e faz algum questionamento como “quem era o homem do texto?”	1
Ouve as hipóteses levantadas pelas docentes sobre o texto, continua a leitura e faz um novo questionamento: “o que mudou na história agora?”	1
Prossegue a leitura do texto até que novamente pausa e questiona: “o que a autora utilizou para mostrar a passagem do tempo?”	1

Fonte: dados da pesquisa 2012.

Em meio aos questionamentos feitos pela orientadora pedagógica da escola X estão aqueles que levam as professoras a se expressarem sobre o seu trabalho em sala de aula, e desta forma expor suas experiências.

Ela também lançou uma indagação, em tom de desabafo, sobre o que a escola com o melhor IDEB do município teria a mais do que esta, para obter melhores resultados. Certamente, devido ao uso dos resultados das avaliações externas para a classificação das escolas, o estabelecimento de *rankings*, surja naquelas escolas com os IDEB

mais baixos, como é o caso da escola X, um sentimento de responsabilização e inferioridade em relação às outras escolas que parecem ter algo a mais.

Tal efeito é discutido tanto por Freitas (2007) quanto por Britto (2013) ao discutir sobre as características da educação na Finlândia. Neste país, que tem a melhor educação do mundo segundo o PISA, não existe a prática de aplicação de avaliações externas, mas sim a valorização da autonomia e da formação dos professores.

Também destacamos o questionamento da orientadora sobre os pontos da HTPC a serem repensados, estimulando assim, a avaliação, reflexão e aperfeiçoamento deste espaço-tempo de formação, a partir da contribuição das docentes.

Também registramos muitos questionamentos desta gestora sobre os textos de literatura lidos para as docentes, levando-as a interpretação e servindo de base para a elaboração de seus próprios questionamentos para os alunos.

QUADRO 60 - Intervenções/falas da orientadora pedagógica da escola X relativos à categoria “recado externo/interno”

Temas abordados	Frequência
Recados e orientações da SEDUC sobre a escolha de livros didáticos na escola	7
Nova nomenclatura para os alunos com deficiência adotada pela rede, explicitação dos motivos e aviso de que apenas as salas que tenham alunos com deficiências múltiplas terão tutores devido ao fato de que estes estavam deixando as crianças mais dependentes	6
Uma das primeiras ações do projeto sobre valores será o oferecimento de aulas de teatro para alunos que apresentam maiores problemas de comportamento	1
Durante a festa junina será sorteada uma cesta básica e anunciados os vencedores do casal caipira	1
Um aluno de cada sala será escolhido para um almoço com o prefeito e alguns professores também terão que ir	1
Estão aguardando uma autorização da SEDUC para reorganizar as salas, além disso se alguns alunos não se adaptarem retornarão para suas salas	1
Repassa o recado sobre um concurso de desenho do município e os critérios para escolher um trabalho por sala	1
Avisa sobre um curso do Pró-Letramento em alfabetização e linguagem e	1

matemática para os quais escola terá prioridade devido a seus resultados	
Lembra o dia e os horários do Conselho de Classe	1
Haverá uma palestra da Gerdau (que tem parceria com a escola) para os quintos anos	1
Na quarta-feira à noite haverá o curso de 30 horas com uma professora da UNESP	1
Continuarão as oficinas de leitura nas HTPC que serão complementadas pelo curso de 30 horas da professora da UNESP	1
A data da Mostra Pedagógica foi adiada	1
Como o SARESP será em novembro estão planejando um simulado para ser aplicado em setembro	1
Houve pouca participação no concurso de desenho e redação sobre Educação Cívica na Escola; avisa que as professoras podem entregar trabalhos até o dia seguinte	1
Lembra a data e o horário do início das atividades teatrais com alunos indisciplinados	1
As crianças do Programa Cidadeescola visitarão um <i>shopping</i> da cidade onde ganharão camisetas, bonés e mudas de plantas	1
Não poderão contar com os biombos da SEDUC para expor os trabalhos durante a Mostra Pedagógica	1
A próxima HTPC será com a diretora abordando um treinamento para a informatização das entrevistas dos alunos da rede	1
Existe a possibilidade de instalarem a <i>internet</i> sem fio nas salas para que as entrevistas informatizadas possam ser feitas nas próprias salas de aula nos <i>notebooks</i> particulares das professoras	1
Afirma que se não for instalada a <i>internet</i> sem fio as entrevistas <i>on-line</i> serão feitas na sala de informática da escola	1
Devem verificar as datas de excursões pedagógicas e pegar as autorizações na Secretaria da escola	1
Pede que os alunos que forem mandados à diretoria para pegar materiais sejam identificados com um bilhete	1
Em todas as salas há crianças com problemas de faltas	1
Lembra que as crianças tem chance de perder até três obras e chama a atenção para	1

o caso de professoras que recebem livros dos alunos e não os devolvem	
De forma geral as escolhas das professoras coincidem com as escolhas dos livros feitas pelo restante da rede	1
Diz que o Pró-Letramento é baseado nas avaliações externas e anota os nomes das professoras interessadas no curso	1
A professora da UNESP que estava realizando um curso de 180 horas no ano anterior sobre produção de textos elaborou um curso de 30 horas somente com as necessidades detectadas no curso anterior. Decidem que este curso será nas quartas-feiras à noite	1
Importância que as crianças do Programa Cidadeescola usem o uniforme para não “fugirem” como vem fazendo	1
As danças da festa junina foram organizadas de forma alternada para que as professoras pudessem dividir roupas e acessórios pertencentes à escola	1
Lembra sobre o horário de início e de fim da festa junina	1

Fonte: dados da pesquisa 2012.

A partir da análise do relatório de observação da escola X, identificamos que a maior parte dos recados repassados pela orientadora pedagógica para as professoras dizem respeito à seleção dos livros didáticos.

Outros recados foram referentes à nomenclatura e às decisões da SEDUC sobre os tutores das crianças com deficiência.

Em seguida, podemos conferir no Quadro uma grande quantidade de recados referentes às datas de eventos, excursões das turmas e assuntos variados.

Ainda que tenha repassado mais recados do que a diretora da escola, percebemos a preocupação da orientadora pedagógica da escola X em repassar aqueles que afetam mais diretamente o trabalho das professoras e de sintetizar os demais, em sua maioria repassados ao final da HTPC.

QUADRO 61 - Intervenções/falas da orientadora pedagógica da escola X relativos à categoria “outros”

Temas abordados	Frequência
Faz o sorteio de agendas oferecidas pelas editoras	1
Instala o <i>data show</i> para projetar um vídeo	1
Discutem sobre a reposição de aulas e os dias letivos	1
Cita as libras como uma forma de linguagem	1
Apenas a orientadora consegue solucionar um exercício de raciocínio lógico proposto pela professora da FCT/UNESP	1
Sorrindo diz que uma professora foi “branda” ao imitá-la em uma dinâmica	1
Afirma que não conhecia a versão da história da Chapeuzinho Vermelho em que a personagem morre	1
Dá o exemplo de uma professora Universitária que lecionava sobre História e religião africana e cometeu um ato de racismo com um aluno negro	1
Lembra que quando os alunos pegam água para as docentes acabam bebendo um pouco em seus copos	1
Uma das coleções de livros traz um gerenciador de provas	1
A escolha é uma importante tarefa para as docentes que irão utilizar os livros didáticos nos próximos anos	1

Fonte: dados da pesquisa 2012.

Na categoria “outros” registramos poucas intervenções/falas da orientadora pedagógica da escola X, demonstrando o seu esforço para não perder o foco principal de seu trabalho nas HTPC que era a formação dos professores e o estímulo às discussões e trocas de experiências entre elas.

Apresentamos a seguir a análise das intervenções/falas das professoras da escola X, registradas durante o período de observações.

6.17 – Análise das intervenções/falas das professoras da escola X nas HTPC

TABELA 66 - Temas abordados nas intervenções/falas das professoras da escola X

Tema	Quantidade de vezes	Percentual (%)
Saberes docentes	154	33,6%
Crítica/reflexão	111	24,2%
Outros	79	17,2%
Interpretação de textos	33	7,2%
Questionamentos	18	3,9%
Total	458	100,0%

Fonte: dados da pesquisa 2012.

Ao todo as professoras da escola X realizaram 458 intervenções/falas ao longo das HTPC observadas. Destas intervenções/falas 154 foram relativas aos saberes docentes, o que representa 33,6%. Assim, o principal foco das professoras da escola X durante as HTPC observadas foram os seus próprios saberes.

TABELA 67 – Categorias de saberes docentes presentes nas intervenções/falas das professoras da escola X

Saberes docentes	Quantidade de vezes	Percentual (%)
O que ensinar	76	49,3%
Como ensinar	51	33,1%
Experiência de ensinar	21	13,6%
Por que ensinar	3	1,9%
Total de saberes	154	100,0%

Fonte: dados da pesquisa 2012.

Detalhadamente, constatamos que: 76 das intervenções/falas das professoras da escola foram sobre “o que ensinar” (49,3%); 51 tratam sobre os saberes relativos à “como ensinar” (33,1%); 21 tratam sobre os saberes experiências das professoras da escola, que

denominamos “experiência de ensinar” (13,6%); das intervenções/falas 3 das professoras da escola foram sobre “por que ensinar”, a saber, os saberes políticos (1,9%).

Em continuidade, identificamos 111 intervenções/falas sobre críticas/reflexões levantados pelas professoras da escola ao longo das HTPC observadas, isto representa um percentual de 24,2%.

Dentro da categoria “outros” as professoras realizaram 79 intervenções/falas, a saber, 17,2%.

Por fim, de acordo com as HTPC observadas, as professoras fizeram 33 intervenções/falas em que apresentaram sua interpretação sobre os textos propostos, que representa 7,2%.

As professoras da escola também fizeram 18 questionamentos ao longo das HTPC observadas, um percentual de 3,9%.

QUADRO 62 - Saberes docentes relativos à “como ensinar” abordados pelas professoras da escola X

Temas abordados	Frequência
Como ensinar matemática (escolhem livros de matemática que não que não sejam poluídos com muitas informações, utilizam jogos comuns e jogos digitais para ensinar matemática, sempre analisando a qualidade dos jogos e as estratégias empregas pelos alunos)	11
O remanejamento de alunos formando salas no mesmo nível de alfabetização é a solução encontrada diante da dificuldade de trabalhar atividades diferenciadas para cada nível de alfabetização; para o trabalho ser bem-sucedido precisam confiar umas nas outras	6
Falam sobre como trabalham com a leitura em sala de aula (realiza uma “tempestade de ideias” antes da reescrita de contos; não gosta que os alunos utilizem a palavra “numa” em seus textos; exploram a capa, o título da história com os alunos; falam sobre livros que gostam para incentivar os alunos a emprestá-los na biblioteca	6
Falam sobre como ensinar utilizando um programa de aulas digitais	2
Discutem que para trabalhar com os alunos com deficiência precisam de tutores em sala e que estes tutores deveriam ser auxiliares pedagógicos de todos os	2

alunos e não apenas “cuidadores” dos alunos com deficiência	
Precisam fazer com que os alunos consigam acompanhar os conteúdos dos livros	1
Discutem sobre uma sondagem para identificar a produção de textos das crianças e seu domínio das sílabas complexas	1
No desenho de uma flor presente na sondagem de alfabetização, muitas crianças escreveram margarida, rosa, planta e irá considerar todas as interpretações que a criança fizer sobre o desenho	1
Gosta deste formato de estudo adotado pela orientadora pedagógica na HTPC, de vivenciar a atividade para tê-la como base para elaborar as suas próprias atividades com os alunos	1
Acredita que devem explicar para os alunos indisciplinados que irão participar de atividades de teatro porque isto será bom para eles	1
O ensinar as crianças a cuidarem de seu próprio corpo é preciso ter cuidado para não provocar bloqueios em sua sexualidade	1
Devido ao fato de os simulados do SARESP serem questões de múltipla escolha uma docente afirma que prefere elaborar provas à parte para elaborar a aprendizagem dos alunos	1
Argumenta que nenhum tipo de prova garante muita coisa e que não podem ter certeza da aprendizagem dos alunos; acredita que as provas servem mais para prestar contas aos pais, porque mesmo sem elas consegue perceber os avanços e dificuldades dos alunos avaliando-os cotidianamente	1
Observa sobre a dinâmica proposta que muitos alunos são perversos, desejariam coisas ruins e depois não aceitariam realizar	1
Os alunos se recusam até mesmo a fazer coisas simples, como sentar no centro da roda e “chocar” na brincadeira “pato-ganso”;	1
Diante de um livro paradidático que apresenta alguns problemas, afirma que jamais deixaria uma criança sozinha com esta obra	1
Para seus alunos do primeiro ano, que são pequenos, o livro precisa ter menos páginas para que não percam o foco da história	1
Para seus alunos do primeiro ano, que são pequenos, o livro precisa ter menos páginas para que não percam o foco da história	1
Explicou que um homem que gosta de homens é homossexual e que seus colegas pertencem ao gênero masculino ou feminino e que só na idade adulta irão decidir	1

de quem gostar	
O livro que pegou trata sobre o respeito e se adapta aos alunos pequenos, já que não aponta o que é errado e sim o que deve ser feito	1
O tema valores já vem sendo trabalhado em sua sala com as fábulas	1
Pede para a orientadora que traga exemplos de dinâmicas sobre valores	1
Diz que realizou uma dinâmica com os alunos em que eles deveriam desfazer o nó de um barbante utilizando apenas uma das mãos e ajuda de um colega	1
Estudou uma teoria que apresenta diferentes estilos de aprendizagem: um ativo, em que se aprende mais em grupo, e outro passivo em que a pessoa precisa estar só para aprender	1

Fonte: dados da pesquisa 2012.

De acordo com o Quadro acima foram muitas as intervenções/falas das professoras da escola X tratando sobre como ensinar (PIMENTA, 1999; TARDIF, 2010).

No que se refere à como ensinar, percebemos que durante o processo de análise e escolha dos livros didáticos e também por meio do diálogo com uma professora de matemática do curso de Pedagogia da FCT/UNESP, as professoras da escola X falaram diversas vezes sobre como ensinar matemática, o que fez deste saber o mais citado entre as docentes sobre “como ensinar”. Assim as docentes falaram sobre os critérios empregados para a escolha dos livros de matemáticas e as atividades e jogos utilizados para o ensino desta disciplina.

Em segundo lugar, remanejamento de alunos para a formação de salas com crianças no mesmo nível de alfabetização, para possibilitar um trabalho mais focado nas necessidades dos alunos, gerou discussões sobre como ensinar entre as professoras, principalmente sobre a necessária confiança no trabalho umas das outras para o sucesso da experiência.

Esta estratégia para a alfabetização, originada dentro da própria escola na parceria entre professoras e gestoras é um exemplo de produção de saberes dentro da escola. Neste sentido, diante das dificuldades inerentes ao seu contexto de trabalho, como a indisciplina e a violência, a formação de salas de alfabetização mais homogêneas foi a alternativa encontrada para terem mais tempo de apoio pedagógico, como a presença de uma professora auxiliar em sala, e poderem ficar as atividades nas necessidades apontadas pelas crianças.

Além disso, apesar de termos classificado este saber na categoria “como ensinar” é inegável que este também é um saber experiencial sobre como ensinar, que são uma síntese de todos os demais saberes (TARDIF, 2010).

O trabalho sobre leitura em sala de aula também foi registrados entre as intervenções/falas das professoras sobre “como ensinar”. Eles foram expressos tanto nos momentos de formação das professoras com a orientadora pedagógica quanto nos diálogos com a professora da área de língua portuguesa da FCT/UNESP. Isto demonstra que a constante busca de parceria entre a escola e a universidade estreitou os laços entre as professoras da educação básica e as professoras da universidade, já que registramos diálogos e trocas entre elas.

Sendo assim, as professoras trataram sobre as estratégias que empregam para trabalhar a produção de textos, como a realização de uma tempestade de ideias com os alunos e também sobre como estimulam o interesse dos alunos pelos livros.

Além disso, as professoras discutiram sobre como trabalhar com um programa de aulas digitais.

Outro assunto que foi foco das intervenções/falas das professoras sobre como ensinar foi o trabalho com crianças com deficiência. As docentes tem uma visão diferente daquela defendida pela SEDUC sobre os tutores das crianças com deficiência. Para elas, não basta apenas os alunos com deficiências múltiplas terem tutores, é necessário contar com estes profissionais em todas as turmas em que houver crianças com qualquer deficiência. Além disso, defendem que o papel dos tutores deveria ser ampliado, passando de “cuidadores” das crianças com deficiências, para auxiliares dos professores e de todos os alunos, deficientes ou não, que estiverem na sala de aula.

As demais discussões das professoras sobre como ensinar foram em torno de uma variedade de assuntos, como é possível constatar no Quadro. Elas trataram sobre como avaliar os alunos, como trabalhar com livros didáticos, abordar o tema da sexualidade enfocando o cuidado e a preservação do próprio corpo, sobre o ensino de valores além de diversas estratégias sobre como trabalhar a leitura em sala de aula.

Também falaram que aprovam a metodologia das HTPC empregada pela orientadora pedagógica, de realizar atividades práticas para depois adaptá-las no trabalho com as crianças.

Identificamos, neste sentido, que a partir dos temas centrais de formação nas HTPC as professoras apresentaram a discutiram sobre os saberes que empregam para ensinar os alunos.

QUADRO 63 - Saberes docentes relativos à “o que ensinar” abordados pelas professoras da escola X

Temas abordados		Frequência
Língua portuguesa	Conteúdos sobre leitura (comentam sobre textos da autora Marina Colassanti; diferença entre poesia e poema; estratégias de leitura; importância do domínio da norma “padrão” da língua falada e escrita; produção de texto)	13
	Discutem sobre os conteúdos presentes nos livros de língua portuguesa (qualidade dos textos; letras em caixa alta e cursivas; o alfabeto; diversidade dos textos; sugestões de livros de literatura; separação de sílabas)	10
	Conteúdos sobre o jornal em sala de aula	2
Valores	Trabalhou os valores presentes nas fábulas; o planejamento docente também precisa abarcar valores; o trabalho que uma colega apresentou em seu relato de experiência é um exemplo do trabalho com valores; não concorda com uma apostila sobre valores que apresenta a liberdade como um dom	6
Matemática	Admitem que há problemas em seus planos de ensino de matemática; o conhecimento do valor posicional e dos “nomes” dos números é essencial; não têm clareza dos conteúdos cobrados em matemática na Provinha Brasil; alguns livros apresentam a sequência numérica de forma confusa; às vezes preocupam-se demais com os registros em matemática em detrimento da parte prática	5
Geografia	Observam os conteúdos dos livros de geografia, as ilustrações que podem ser utilizadas para tratar sobre paisagens etc.; a correspondência entre os conteúdos do livro e o que costuma ensinar em sala de aula; comenta sobre o equívoco de um aluno em uma prova de geografia; um livro apresenta erroneamente o Polo Norte como o topo do mundo; acredita que um livro de geografia apresenta a mulher de forma machista	5

Sexualidade	Ao tratar sobre sexualidade com os alunos o mais importante é abordar o cuidado e a preservação do próprio corpo; é preciso tratar sobre o fortalecimento das emoções	4
História	Lembra-se de um aluno que respondeu na prova de História que foi o Mano Menezes quem descobriu o Brasil	1
Ciências	Aprenderam em um curso na FCT/UNESP que não há problema em utilizar fotos de verdade para ensinar sobre o corpo humano	1
Conteúdos variados	Preocupam-se com a sequência dos conteúdos e observam que não há um consenso sobre certos conteúdos como os Planetas que ora aparecem em Ciências, ora em Geografia; observa que estes conteúdos são apresentados com enfoques diferentes em cada livro	2
	Um dos livros do primeiro ano começa bem, mas de repente há um salto e começa a exigir demais o domínio de conteúdos da criança	1
	Se os livros não apresentarem os conteúdos estipulados no Plano de Ensino da escola será preciso incluí-los	1
	As docentes dos primeiros e segundos anos afirmam que o trabalho com matemática e língua portuguesa toma boa parte de seu tempo	1
	O Método Sociolinguístico foca na alfabetização e se os alunos já estão alfabetizados como os seus não faz sentido seguir o método tão à risca	1
	A partir do terceiro ano é possível abordar todas as disciplinas chegando ao final do livro didático, pois fazia isso; porém, no primeiro e no segundo ano o trabalho com língua portuguesa toma muito tempo	1
	Trabalham os conteúdos de acordo com o seu planejamento e no momento das provas bimestrais seguem os modelos das provas do SARESP	
	O ideal seria fazerem planejamentos coletivos em cada ano com a colaboração de todos	1
	Uma professora tem interesse em fazer um curso do Pró-Letramento de língua portuguesa e matemática, mas afirma que	1

	está fazendo uma Pós-Graduação à distância pela UFMG e que os dias coincidem	
	Os livros de História, Geografia e Ciências, principalmente no terceiro ano trazem conteúdos densos e textos longos que exigem total domínio da língua escrita	1

Fonte: dados da pesquisa 2012.

No que diz respeito à como ensinar (PIMENTA, 1999; TARDIF, 2010), as professoras da escola X abordaram os conteúdos de língua portuguesa, valores, matemática, geografia sexualidade, história, ciências além de tratarem sobre possibilidades e desafios no trabalho com os conteúdos de forma geral.

É preciso destacar que as professoras falaram sobre os conteúdos de história, geografia e ciências, em um momento bastante pontual das HTPC observadas, a saber, durante a seleção dos livros didáticos destas disciplinas, já que discutir sobre estes conteúdos, ou passar por formações voltadas especificamente para eles não foi uma prática comum registrada nas HTPC desta escola.

Em diversos momentos os professores trataram sobre conteúdos de língua portuguesa, sendo que os abordados em maior número foram sobre leitura, como a importância do domínio da norma padrão e as estratégias de leitura utilizadas em sala.

As professoras também demonstraram a preocupação em identificar quantos e quais conteúdos estavam presentes nos livros didáticos de língua portuguesa e em analisar a qualidade dos mesmos. Outro assunto na área de língua portuguesa foram as especificidades dos textos jornalísticos.

Quanto aos valores, além de apresentar e discutir sobre as fontes em que buscam estes conteúdos, como as fábulas e apostilas, as professoras falaram da importância de introduzir o trabalho com valores em seu planejamento semanal. Além disso, destacaram que o trabalho apresentado no relato de experiência da colega é um exemplo de construção de valores na escola.

É interessante destacar que, ao tratarem sobre os conteúdos de matemática, as professoras esclareceram melhor a observação já feita pela orientadora pedagógica sobre a dificuldade e mesmo o desconhecimento sobre este conteúdo. As professoras demonstraram que os conteúdos de matemática trazem muitas dúvidas, revelando a fragilidade de sua formação na área.

Ainda assim, os conteúdos citados pelas docentes em matemática foram sobre a importância de ensinar sobre o valor posicional e os nomes dos números, as sequências numéricas presentes nos livros didáticos. Em contrapartida reconhecem que há problemas em seus planos de ensino de matemática, apresentam dificuldades em identificar os conteúdos de matemática cobrados em uma avaliação externa e também refletem, junto com a professora de matemática da FCT/UNESP, que às vezes priorizam os registros em detrimento da construção prática dos conceitos matemáticos.

Nas intervenções/falas sobre os conteúdos de geografia, as professoras se pautaram nos livros didáticos como a principal fonte de conhecimentos na área. Porém, estes livros são avaliados de acordo com o que costumam trabalhar em sala de aula. Além disso, demonstram que alguns momentos os livros didáticos são apenas instrumentos na aula, como no caso da utilização de suas imagens para o ensino dos conteúdos de paisagem, relevo etc.

As professoras também avaliam a ideologia presente nos livros de geografia, como no caso em que uma professora considera que o papel da mulher na sociedade é apresentado de forma preconceituosa.

Além das críticas aos livros didáticos uma professora também observa o equívoco de um livro paradidático que apresenta o Polo Norte como o topo do mundo.

Uma professora também tratou sobre o equívoco cometido por um aluno, em uma avaliação, demonstrando que não compreendeu a diferença entre planta e mapa, mesmo depois de ter abordado este conteúdos repetidas vezes, empregando diferentes estratégias. Consideramos que ao falar sobre um caso mal sucedido de seu trabalho certamente a professora está refletindo sobre o mesmo, e reunindo saberes para compreender os motivos do erro do aluno e criar estratégias de ensino para evitar que isto se repita.

Em geral, quando se tratou sobre sexualidade as professoras concordaram que é necessário abarcar tanto o aspecto físico do cuidado com o próprio corpo quanto os aspectos psicológicos, afetivos, como o fortalecimento das emoções.

Uma docente também falou brevemente sobre o conteúdo de história, ao citar outro caso de aprendizagem mal sucedida em que um aluno escolheu uma alternativa absurda em uma avaliação para responder quem descobriu o Brasil.

No caso de ciências, identificamos também uma breve discussão sobre o conteúdo do corpo humano e a possibilidade de utilizar fotos de verdade para ensiná-lo.

Além de tratarem sobre os conteúdos de maneira mais delimitada, identificamos intervenções/falas das professoras da escola X que abordam os conteúdos de forma geral.

Elas reconheceram a dificuldade de ensinar os conteúdos de todas as áreas do conhecimento nas salas de alfabetização, em que o ensino da língua escrita toma boa parte do tempo.

Também criticaram a forma como os conteúdos dos livros didáticos abordam os conteúdos de história, geografia e ciências, apresentando textos longos que os alunos nem sempre tem condições de acompanhar. Além disso, os livros trazem atividades práticas muito interessantes, mas inviáveis diante do pouco tempo que têm para trabalhar estas disciplinas ao longo da semana.

Por fim, entre as discussões sobre o que ensinar, destacamos o desejo expresso por uma docente de que o planejamento do ensino dos conteúdos a serem ensinados em cada ano fosse construído de forma coletiva.

A análise das intervenções/falas das professoras da escola X relativas à o que ensinar, que revelaram preocupações sobre suas dificuldades no domínio dos conteúdos, demonstra que estes saberes têm grande importância para as professoras desta escola, confirmando a ideia de Freire (2002) de que o trabalho docente não se faz a partir do nada, mas depende do domínio dos conteúdos a serem ensinados, sendo que esta é uma característica indispensável do trabalho docente.

QUADRO 64 - Saberes docentes relativos à “experiência de ensinar” abordados pelas professoras da escola X

Temas abordados	Frequência
Experiência no ensino da leitura (identifica que seus alunos empregaram as estratégias de leitura conexão texto-texto e conexão texto-mundo numa atividade que realizou em sala; solicita que os alunos identifiquem as partes mais importantes do texto, explica que ao falar sobre o que leram precisam sintetizar e resumir; leu um conto de fadas e realizou uma “tempestade de ideias” para que os alunos recontassem o que foi lido)	7
Experiência no trabalho com a matemática (percebeu que os alunos se cansaram logo de um jogo matemático sobre quantidades; a partir das dúvidas dos alunos sobre agrupamentos numéricos incluiu em seu trabalho o material dourado)	3
Através de sua experiência criou estratégias para lidar com alunos que apresentam mal comportamento tais como procurar entender os motivos externos à escola que	2

o levaram a agir desta maneira e conversas com a sala para que lidem da melhor forma possível com este aluno	
Percebeu que a ideia de que grupos de alunos heterogêneos avançam mais não acontece na prática	1
Relacionando um vídeo com seu trabalho uma professora afirma que mesmo que leciono no mesmo ano seguidamente, precisará promover mudanças em seu caderno de planejamento; não pode usar o mesmo planejamento porque no outro ano são outras crianças, outras cabeças e também há mudanças na sociedade	1
Às vezes distribui a mesma atividade para todos os grupos de alunos, em outros momentos propõe atividades diferenciadas para os diversos níveis de alfabetização	1
Seu trabalho baseia-se em uma reinvenção da forma tradicional de organização das salas por fileiras, pois, às vezes, chamam a atenção dos alunos que se voltam para trás sem entender que elas precisam do olhar do outro para aprender	1
A correção da Provinha Brasil em sala de aula não gerou o resultado esperado em termos de aprendizagem, pois as crianças não refletiram sobre as questões, e sim ficaram mais interessadas em comparar os acertos e erros	1
Tocou no assunto da sexualidade por meio de fábulas com os alunos, mas este trabalho é delicado, trabalhoso e demanda tempo	1
Quando fala da vegetação específica de uma região; mostra as figuras, por exemplo, do mandacaru	1

Fonte: dados da pesquisa 2012.

Como consequência de ter sido um dos saberes que as professoras mais citaram ao tratar sobre “o que” e “como ensinar”, quando se trata de seus saberes experienciais (PIMENTA, 1999; TARDIF, 2010), a maioria das intervenções/falas das professoras da escola X foram sobre o seu trabalho com leitura.

Por meio dos estudos realizados na HTPC com a orientadora pedagógica e uma professora da FCT/UNESP as professoras esclareceram as teorias por trás de suas práticas, perceberam semelhanças entre o seu trabalho e as teorias sobre estratégias de leitura, além de trazer elementos novos que enriquecem a própria discussão teórica em um movimento de relação entre teoria e prática.

Apesar das reconhecidas dificuldades com o conteúdo de matemática, durante o momento de formação com a professora da FCT/UNESP as docentes falaram de suas experiências no ensino desta disciplina.

Boa parte de seus saberes tiveram origem na análise das atitudes e dúvidas dos alunos. Desta forma perceberam que certos jogos matemáticos não prendem a atenção das crianças por muito tempo. Além disso, analisando as dificuldades dos alunos percebeu a necessidade de introduzir o material dourado em suas aulas de matemática.

Através de sua experiência as professoras desenvolveram saberes para lidar com os casos de mal comportamento dos alunos em sala. A busca por entender os motivos externos à escola que levaram à indisciplina ou à violência por parte do aluno e a parceria com toda a turma para que as crianças lidem da melhor forma possível com aqueles que apresentam mal comportamento são exemplos destes saberes.

De acordo com Tardif (2010) a prática docente muitas vezes desconstrói certos discursos acadêmicos consolidados. Exemplo disso identificado dentre os saberes experienciais das professoras da escola X foi a constatação de que a ideia de que grupos de alunos heterogêneos quanto ao nível de aprendizagem aprendem mais não se confirma na prática.

Tanto no trabalho de uma professora com agrupamentos de alunos por nível de aprendizagem quanto a experiência da escola como um todo, de remanejar os alunos formando salas mais homogêneas em níveis de aprendizagem são saberes construídos a partir da experiência de professoras e gestoras que contestam uma ideia defendida por alguns acadêmicos.

Diante dos desafios do cotidiano escolar, foi por meio da formação de grupos de alunos e de salas mais homogêneas que as docentes da escola X conseguiram conquistar avanços no processo de ensino e aprendizagem.

Além disso, diante do contexto dinâmico e sujeito à transformações em que trabalha, uma professora reconhece que seus cadernos de planejamento não podem ser estáticos, apenas repetidos ano a ano, mas precisam acompanhar as mudanças que se passam na sociedade e, conseqüentemente, com seus alunos.

Em outro momento, uma professora afirma que ao constatar a impossibilidade de distribuir atividades diferentes para toda a sala, aplica a mesma atividade, mas com enfoques diferentes.

Através dos estudos e das observações das necessidades de seus alunos uma professora percebeu que a organização da sala em fileiras deveria ser substituído pela

organização em grupos, e que esta mudança contribui para a aprendizagem das crianças, que muitas vezes, precisam do olhar e da relação mais próxima com o outro para aprender.

Uma professora também afirmou que os resultados esperados na correção das questões da Provinha Brasil com sua turma não trouxe as contribuições à aprendizagem esperadas, já que a preocupação dos alunos se concentrou em comparar os seus resultados com os colegas e não em observar os próprios erros e aprender. Isto demonstra que os saberes empregados pelas docentes em sua experiência diária passam por constantes ajustes ao serem confrontados com a prática.

Uma docente falou sobre sua experiência ao tratar sobre sexualidade e outra, sobre a importância da utilização de imagens no ensino de geografia.

Assim, constatamos que por seu caráter dinâmico, variado e advindo de uma profunda ligação entre teoria e prática, os saberes experienciais das professoras agregam “o que” e “como ensinar”, além de outros saberes, em uma construção única cujo significado só pode ser compreendido se levarmos em conta a realidade de seu trabalho em sala de aula. (TARDIF, 2010).

QUADRO 65 - Saberes docentes relativos à “por que ensinar” abordados pelas professoras da escola X

Temas abordados	Frequência
Deixou o emprego em uma empresa estatal para ganhar um salário bem mais baixo, pois constatou que nasceu para transformar pessoas e que gosta de desafios	2
O professor não pode trabalhar apenas por lucro porque promove transformações nas cabeças das crianças. Diz que gosta de desafios, das “cabeças difíceis”, não por falta de inteligência, mas por questões de indisciplina; conta que pegou dinheiro de seu salário para comprar livros de literatura infantil para os alunos e que não se importa apenas com o salário no final do mês, pensa na transformação que seu trabalho irá causar e se realiza assim	1

Fonte: dados da pesquisa 2012.

Durante as observações que realizamos na escola X, registramos poucos momentos em que as professoras expressaram os seus saberes políticos. No entanto, as

manifestações das professoras, apresentadas no Quadro, abordam seu trabalho em um sentido amplo, principalmente como uma ocupação que vai muito além dos ganhos financeiros.

A palavra que dá sentido ao seu trabalho é transformação e a decisão de encarar os desafios como um incentivo. Considerando que estas docentes trabalham em uma escola de periferia, a transformação que almejam para os alunos ganha ainda mais sentido, pois se trata da dedicação à educação das classes populares, dos oprimidos como afirma Freire (1997). Almejar mudanças na vida destas crianças por meio da educação faz parte da tarefa política assumida por estas docentes.

QUADRO 66 - Detalhamento dos saberes docentes relativos à “crítica/reflexão” levantados pelas professoras da escola X

Temas abordados	Frequência
O peso e a responsabilidade de lidar com o abuso sexual acaba recaindo sobre as professoras; identificam que o livro “O Segredo da Tartanina” apresenta diversos problemas e que o trabalho sobre o abuso sexual é extremamente delicado, necessita de um longo tempo, planejamento desde o início do ano e discordam da atitude da SEDUC de exigir este trabalho no meio do ano com uma data determinada para apresentarem os resultados	11
São contra a atitude da SEDUC de retirar os tutores dos alunos com deficiência permanecendo apenas com alunos que tenham deficiências múltiplas afirmando que lecionar desta forma é inviável; criticam certas formas de inclusão defendidas por quem está em um gabinete e nunca entrou em uma sala de aula	7
Fazem diversas críticas em relação às entrevistas <i>on-line</i> demonstrando discordância em relação à escolha desta escola para um teste-piloto das entrevistas, identificando problemas e lacunas nas perguntas feitas e afirmando que a realização de entrevistas no laboratório de informática irá prejudicar a privacidade dos pais	5
Expressam sua indignação diante com o fato do livro que apresentava um CD com modelos de provas tenha sido escolhido pela rede afirmando que foi uma estratégia de <i>marketing</i>	4
Nas salas de alfabetização é muito difícil trabalhar os conteúdos das demais disciplinas	3
Há variações na qualidade dos livros dentro de uma mesma coleção	2

Com o Programa Cidadeescola aumentou muito o número de bilhetes e recados para os alunos ocupando o tempo já limitado das aulas	2
A escolha de livros didáticos torna-se frustrante e perda de tempo porque a decisão da escola não é acatada	1
Há uma política de simulação de democracia na escolha dos livros, assim as professoras não podem reclamar dos livros depois porque foram elas que escolheram	1
Costumam enviar o livro mais barato e não o melhor	1
Nenhum livro didático é considerado perfeito	1
Criticam um livro do primeiro ano que exige demais dos alunos logo em seu início	1
A SEDUC poderia ajudar fazendo uma pré-seleção de livros para não se perder muito tempo das HTPC	1
Os livros de Ciências, História e Geografia trazem projetos ótimos, com atividades externas, mas que com apenas duas aulas semanais de 50 minutos é inviável	1
Estava trabalhando conteúdos de Ciências com os alunos e quando levou a sala para analisar imagens na <i>internet</i> esta não estava funcionando	1
Não concordam com a orientação da SEDUC de colocar sondagens semanais dos alunos em um portfólio, pois seria inviável	1
Observa a demora da SEDUC (um mês) para enviar uma orientação por <i>e-mail</i>	1
Até o quinto ano conseguem proteger as crianças que ficam na escola e no projeto Cidadeescola, porém, na adolescência, que é a idade mais crítica, tornam-se facilmente vítimas da violência, dos traficantes;	1
Compreende que os alunos precisam de tempo para aprender e que as atividades práticas são muito importante, mas o desafio é convencer os pais de que fizeram atividades práticas e, por isso, os cadernos têm poucos registros	1
Sua grande frustração é que, apesar de todos os esforços, alguns alunos não aprendem	1
Afirmam que não vale a pena correrem o risco de escolher um livro diferente da rede para a escola	1
Afirma que se ficarem com um livro com o qual não concordam irão elaborar o seu trabalho de forma diferente e o livro didático ficará sem uso	1
Diante da proposta de fazer o Conselho de Classe por anos as professoras se	1

preocupam que este fique fragmentado e não tenham uma visão geral da escola; consideram importante conhecer as salas das colegas, as estratégias que utilizam	
Observam que os alunos que já estão alfabetizados não precisam seguir à risca o método sociolinguístico, conforme orientações da SEDUC;	1
Precisariam de uma auxiliar na sala para propor atividades diversificadas para os alunos em diferentes níveis de alfabetização	1
Com 32 alunos na sala de aula tudo é muito difícil	1
As salas difíceis, os problemas de indisciplina, muitos alunos por sala, são fatores da realidade que interferem nos resultados do método sociolinguístico	1
Afirmam que as professoras sempre fizeram e defenderam um trabalho tal como o Método Sociolinguístico defende, envolvendo copiar, memorizar, trabalhar sílabas, mas a concepção metodológica construtivista proposta pela SEDUC na época não permitia isso	1
Afirma em tom de desabafo que houve tempos em que trabalhavam escondidas as sílabas e que agora este aspecto está sendo considerado indispensável para a alfabetização	1
Acreditam que nem todos concordam com o método sociolinguístico na SEDUC	1
Não identificam problemas no método em si, que está de acordo com o que já faziam em alfabetização, o problema está nas exigências feitas sem considerar as peculiaridades de seu local de trabalho	1
Diante dos problemas nas condições de trabalho que não permitem trabalhar atividades diferentes para os alunos de cada nível uma professora afirma que utiliza a mesma atividade com toda a sala, mas com enfoques diferentes	1
Temem que a alfabetização com sílabas volte a ser proibida quando o grupo que apoia a professora da FCT/UNESP que o criou perder força na SEDUC	1
Sempre trabalhou conteúdos como sílabas e ortografia, mas em certo momento estes conteúdos foram excluídos ao extremo por serem considerados “mecânicos” e agora voltam a ser considerados corretos	1
Observa que o MEC ainda valoriza mais o trabalho com textos do que com sílabas	1
Comenta a demora para que reparos e consertos sejam concluídos na escola	1
Devido ao alagamento em uma sala os alunos foram remanejados para uma sala da biblioteca e uma professora reclama que está perdendo o importante momento de levar sua sala na biblioteca	1

O grande número de alunos por sala dificulta o trabalho docente; países que tem os melhores resultados no PISA têm 18 ou, no máximo, 20 alunos por sala. Diante das más condições de trabalho em muitas escolas é possível entender porque o Brasil ocupa as últimas colocações na educação	1
Mesmo com todos os problemas os resultados desta escola nas avaliações externas são comparados com todas as outras escolas do município como se não houvesse especificidades	1
Observam que a escola com o melhor IDEB enfrenta menos indisciplina e tem alunos com melhores condições financeiras	1
Uma professora cuja neta estuda na escola de melhor IDEB conta que perguntou para a neta sobre brincadeiras, para aumentar seu repertório, mas a menina respondeu que nunca brincam na sala, pois a professora diz que a escola é lugar de estudar. Discorda disso e defende a importância das brincadeiras para os alunos	1
Foi convidada para dar aulas particulares e ficou surpresa ao descobrir que a criança não estudava em uma escola particular, mas sim na escola de melhor IDEB do município	1
Diz que seu tempo é valioso e que considera a HTPC para a escolha de livros didáticos uma perda de tempo. Critica os interesses de professores que escolheram os livros mais fáceis ou com os quais irão ganhar alguma coisa e que fazem com que as escolhas de quem possui outras intenções não prevaleçam;	1
Diz que precisam de mais tempo de HTPC. O ideal seria terem 4 horas para planejamento de aulas e mais 4 horas para estudo coletivo nas HTPC. Seria importante esta dedicação integral, assim não precisariam dobrar para aumentar o salário	1
Afirma que o planejamento de cada docente é feito em casa, pois na escola não há tempo suficiente; nas duas de HTPC para planejamento, em diálogo com as colegas, realizam apenas ajustes no planejamento que já haviam feito	1
Para o planejamento na escola ser ideal precisariam de salas separadas para as docentes de cada ano, de mais tempo	1
O curso que estão fazendo em parceria com a FCT/UNESP está disperso porque os encontros estão muito longe uns dos outros	1
Não concordam que o prêmio de um concurso de desenho seja uma placa de prata afirmando que para as crianças faria mais sentido ganhar um brinquedo	1

Uma professora aponta a contradição na orientação de alfabetizar no primeiro ano lembrando que já receberam a orientação de que o primeiro ano seria um “prezão” onde a alfabetização não seria prioridade	1
As professoras do segundo ano também têm dificuldade em lidar com a diversidade de níveis dos alunos em cada sala	1
Reclamam que os desenhos da sondagem do método sociolinguístico são “feios” e confusos e que não tem autorização da SEDUC para trocar por outros	1
Algumas orientações que recebem da SEDUC são em relação aquilo que já sabem e muitas vezes as dificuldades que tem não são sanadas	1
Deveriam ter níveis definidos para a matemática, dentro da perspectiva construtivista assim como já têm para a alfabetização, para poderem remanejar os alunos por níveis e garantir também a aprendizagem da matemática	1
As dificuldades em ensinar matemática e outras disciplinas têm a ver com o próprio conhecimento que possuem do conteúdo das disciplinas; esta dificuldade não está apenas em matemática, mas também em outras disciplinas como História, Ciências, que representa uma grande dificuldade, assim precisam ter um conhecimento mais profundo destas disciplinas para poderem ensinar melhor	1
É preciso fazer com que a reposição de aulas resulte em aprendizagem, pois constatou que apenas enviar atividades para casa não tem adiantado	1
No segundo semestre há eventos e atividades que deixam as professoras sobrecarregadas	1
Percebem que alguns alunos não conseguem acompanhar a sala porque têm alguma dificuldade de aprendizagem, mas que ainda não foram diagnosticadas	
Acredita que o professor responsável por salas difíceis deveria receber um estímulo financeiro, pois trabalha muito mais do que os outros; com sua experiência daria cinto da aprendizagem em uma sala dessas, mas não o faz porque não seria valorizada adequadamente	1
Admite, com insatisfação, que faz cursos durante todo o ano para ter uma pontuação que não a deixe ficar com “salas difíceis”	1
Não é possível trabalhar com todos os alunos nos computadores ao mesmo tempo, pensa em dividi-los em grupos pequenos para que corrija as atividades e assim possam seguir adiante	1
Não dará prioridade para apresentar os trabalhos de sua sala na Mostra Pedagógica,	1

porque os alunos criam expectativas de terem seus trabalhos apresentados e depois não há sequer espaço sendo que tem que escolher apenas alguns trabalhos causando decepção e desestimulando a maioria dos alunos	
Concordam com a orientadora que a baleia ser a professora é uma forma de preconceito	1
O Projeto Cidadeescola muitas vezes têm mais verbas para comprar materiais do que o ensino regular	1
Percebem que na mesma semana haverá A Mostra Pedagógica, o simulado do SARESP e que são muitas coisas	1
Lembram que professoras e alunos desta escola foram maltratados em alguns estandes do Salão do Livro de Presidente Prudente no ano anterior; além disso, temem ser transportadas com os alunos em ônibus lotados e sem condições	1
A sociedade valoriza apenas padrões como a juventude, cabelos lisos etc.	1
Diz que a instalação de <i>internet</i> nas salas deveria ter como foco principal o pedagógico e não a realização de entrevistas <i>on-line</i>	1
Todos os dias vivem dificuldades em sala de aula e, às vezes, “explodem”; diz que se ela mesma se visse fazendo certas coisas nestes momentos de emoção, não se aprovaria	1
Afirma que aprende mais quando está só, por isso tem dificuldade em fazer parte de processos de estudo em grupo	1
Conversa com a vice-diretora sobre o comportamento de um aluno que tem mexido com as pessoas na rua e que chegou a fugir da sala pela janela	1
É difícil preparar a Mostra Pedagógica sem o oferecimento de condições mínimas	1
Precisam obedecer à todas as exigências da SEDUC, mas são oferecidas as mínimas condições	1
Afirma que as professoras não podem, mas que a SEDUC às vezes volta atrás em decisões em cima da hora	1
Precisarão de uma impressora na sala dos professores e das 4 horas de HTPC para se dedicarem à Mostra Pedagógica	1
A escola não tem livros didáticos disponíveis para todos	1
Uma professora afirma que as questões propostas pela orientadora para debate no Conselho de Classe do segundo ano são exatamente as suas dúvidas	1

Alunos com muitas faltas estão com a aprendizagem prejudicada, muitos não foram alfabetizados, deveriam repetir o ano, mas tem o direito de repor aulas com atividades	1
Gostou da nova organização do Conselho de Classe, mas acredita ser importante discutir casos específicos dos alunos, mesmo de outras salas que poderão ser seus alunos	1
A forma como a Provinha Brasil é aplicada muitas vezes confunde a criança	1
Discutem sobre os alunos indisciplinados reconhecendo que a sala mais indisciplinada passou por muitas trocas de professores e a docente que ficou com a sala demorou boa parte do ano para resolver problemas de comportamento até conseguir abordar os conteúdos	1
Tem um aluno que deseja levar livros para casa, mas a família não permite por medo de perca o livro; neste caso a criança lê os livros nos tempos vagos dentro da sala de aula e a professora guarda para que ele leia no dia seguinte	1
Afirma que a HTPC de forma geral está boa porque os temas escolhidos para estudo são aqueles apontados no Planejamento Participativo do início do ano	1

Fonte: dados da pesquisa 2012.

As intervenções/falas das professoras da escola X abarcaram críticas e reflexões sobre a educação dentro e fora da escola.

Por muitas vezes, as professoras manifestaram-se trazendo à tona críticas e reflexões variadas, cuja complexidade demandaria muito tempo para ser discutida de forma aprofundada. Porém diante da limitação do tempo, apesar de toda a liberdade para expressarem suas ideias, não havia condições de aprofundamento sobre a maioria dos temas que as professoras levantaram, muitas vezes concomitantemente ao longo das HTPC, e que podem ser conferidos no Quadro.

Dentre os principais temas que foram alvos de críticas e reflexões das professoras da escola X está o abuso sexual de crianças. As críticas se dirigiram aos problemas identificados no livro “O Segredo da Tartanina” e na metodologia de trabalho presente em seus manuais.

Além disso, as professoras reconheceram a relevância de trabalhar sobre o abuso sexual, mas entenderam que se trata de uma tarefa delicada, que exige o estabelecimento de um vínculo afetivo com a criança e que isto demanda tempo.

Neste sentido, criticaram também a forma como o tema foi introduzido na escola, no segundo semestre, quando os temas a serem trabalhados já foram definidos, e com uma data determinada para apresentar uma devolutiva.

A necessidade de mais tempo para tratar sobre o abuso sexual de crianças, com a oportunidade de planejar as atividades a serem realizadas desde o início do ano e com mais autonomia para fazer este trabalho segundo os seus saberes parece ser o centro das críticas e reflexões das professoras perante o abuso sexual de crianças.

Outro tema, que têm gerado intensas discussões nas escolas, nas redes de ensino e na academia e que ficou em segundo lugar entre as críticas e reflexões das professoras foi a inclusão de crianças com deficiência na educação regular. As professoras também mostraram discordância sobre a ação da rede municipal de retirar os tutores de alunos com deficiência da maioria das salas, permanecendo apenas naquelas em que há crianças com deficiências múltiplas. As professoras refletiram que sem as condições adequadas o trabalho com estas crianças é inviável.

Além disso, discutem que certas ideias sobre a inclusão são defendidas por quem não conhece a realidade das salas de aula das escolas públicas e pensa a educação a partir de seus gabinetes.

Outro aspecto que fez as professoras levantarem críticas e reflexões durante as HTPC foi a escolha desta escola para o teste piloto das entrevistas *on-line* dos alunos do município. As professoras criticaram tanto a escolha desta escola para a aplicação do teste piloto quanto as mudanças advindas desta informatização, como o fato de terem que aplicar as entrevistas na sala de informática, sem privacidade para os pais, que confiam nas professoras para tratar de seus problemas pessoais.

O incômodo das professoras com a ocupação do tempo da HTPC com uma atividade que não é formativa demonstra a valorização deste espaço-tempo como uma oportunidade de formação contínua na escola.

As professoras também refletiram sobre a escolha dos livros didáticos no município. Depois de passar o tempo da HTPC analisando coleções de livros didáticos em busca daquela que apresentava melhor qualidade e que estava de acordo com seus objetivos, não concordaram com a escolha que prevaleceu na rede, que selecionou a coleção de livros que acompanhava um CD com modelos de provas. Para as professoras, isto demonstra que a rede em geral foi convencida por uma jogada de *marketing* da editora, sem levar em conta aspectos muito mais importantes dos livros.

Também registramos críticas e reflexões das professoras da escola X sobre a dificuldade de trabalhar os conteúdos de todas as áreas do conhecimento nas turmas de alfabetização.

A variação da qualidade dos livros didáticos dentro de uma mesma coleção também foi alvo de críticas entre as professoras durante a seleção destes livros.

Da mesma forma, o aumento dos bilhetes e recados referentes ao programa de Educação Integral Cidadeescola também gerou críticas entre as docentes, à medida que esta tarefa limitou ainda mais o tempo das aulas.

Diante do grande número de críticas e reflexões das professoras da escola X apresentadas no Quadro acima, a partir daqui destacamos aquelas que tem maior ligação com os objetivos desta pesquisa.

É necessário registrar que cada uma das críticas e reflexões das professoras são baseadas em seus saberes docentes, principal fonte à qual as professoras recorrem para avaliar, criticar e refletir sobre a formação dos alunos, sua formação contínua e todas as demais questões que interferem em seu trabalho.

No Quadro há um número relevante de críticas sobre os livros didáticos, além daquelas citadas, sobre a tarefa aparentemente inútil de sua seleção, já que raramente o livro escolhido é aquele que será enviado para a escola.

As más condições de trabalho das professoras diante das exigências de um trabalho diferenciado foram criticadas pelas professoras. Esta situação engloba um dos fatores que causam o mal-estar docente, segundo Esteve (1999).

De forma semelhante as professoras também refletiram sobre a importância de práticas inovadoras, que resultam em menos registros nos cadernos dos alunos, diante da falta de compreensão dos pais, que acreditam que a quantidade de registros indica aprendizagem.

Sobre as condições sociais dos alunos uma professora reflete sobre a angústia de ver as crianças que saem dos anos iniciais do ensino fundamental serem desamparadas pelo estado e serem expostas a adversidades, como a violência, as drogas, o crime.

Uma reflexão na qual as professoras da escola X se alongaram foi sobre as exigências da SEDUC quanto à implantação à risca do método sociolinguístico. Novamente percebemos que as professoras resistem a serem tratadas como meras aplicadoras de modelos prontos.

Sem deixar de reconhecer a importância deste método, as professoras argumentam que em suas atuais condições de trabalho, com um número excessivo de alunos, a indisciplina e a violência que afeta as salas de aula, precisam adaptar o método à sua realidade.

Ainda sobre a alfabetização, as críticas e relatos das professoras alfabetizadoras da escola exemplificam a ideia de Tardif (2010) sobre a desvalorização dos saberes experienciais docentes. No caso da Secretaria Municipal de Educação, e até mesmo em relação ao MEC, as professoras constataram que durante muito tempo a alfabetização com metodologias silábicas não era aceita, pois estava em desacordo com a concepção adotada.

Sendo assim, convencidas de que esta era a maneira mais adequada de alfabetizar os alunos, muitas professoras assumiram que trabalhavam escondidas com seus métodos de alfabetização silábicos, guardando os cartazes com sílabas no fundo dos armários. Este fato demonstra como afirma Tardif (2010) que os saberes experienciais docentes são decisivos para que as professoras avaliem as concepções de formação e de educação veiculadas.

Diante disso, as professoras refletem que, atualmente, a partir da legitimação de um método de alfabetização silábico pela academia, e não pelos saberes experienciais das professoras, receberam o aval para alfabetizar as crianças da forma como sua experiência, há muito tempo, já havia indicado como a mais eficaz.

Sendo assim, compreendemos que o alvo das críticas e reflexões das professoras não é o método de alfabetização sociolinguístico, mas à necessidade de valorização de seus saberes experienciais sobre esta atividade.

Além de criticar a demora para a finalização de consertos em uma sala de aula, e na escola de forma geral, a crítica das professoras vai além, identificando nos problemas em suas condições de trabalho os principais motivos para o mal posicionamento da educação brasileira no cenário internacional.

O estabelecimento de *rankings* entre as escolas, a comparação entre as escolas sem levar em conta as suas especificidades também geraram reflexões das professoras.

Tomando como base a escola Y, que tem um dos melhores IDEB da cidade, as professoras refletiram que não se pode comparar aquela escola com esta, que é de periferia como se não houvesse diferenças entre elas.

A existência de alunos com melhores condições financeiras, que lhes possibilitam até mesmo pagar por aulas particulares, as diferentes metodologias adotadas, dentre outros aspectos não são levadas em conta quando se compara os IDEB das escolas.

Tais críticas corroboram os argumentos de Freitas (2007) sobre este tema. Também confirmam a sensação de responsabilidade das professoras que tem o seu trabalho avaliado a partir daqueles aspectos limitados presentes nas avaliações externas.

De acordo com Oliveira e Araujo, 2005, p.18) “[...] os testes padronizados são instrumentos necessários, mas insuficientes para a melhoria da qualidade do ensino”.

Os argumentos de Oliveira e Araujo (2005) também nos ajudam a compreender as críticas das professoras da escola X ao verem as notas de sua escola comparadas com todas as demais. De acordo com os autores os testes padronizados são limitados, já que “[...] há questões de ordem metodológica que dificultam a análise dos impactos que os insumos educacionais, o contexto socioeconômico e cultural e as práticas escolares têm sobre a aprendizagem dos alunos (OLIVEIRA; ARAUJO, 2005, p.18)”.

As professoras também eram incentivadas durante as HTPC a apresentar sugestões, críticas, reflexões e sua avaliação pessoal sobre esta reunião. Em geral as avaliações eram positivas, porém, houve críticas em relação ao gasto do tempo das HTPC com uma atividade que trouxe pouco retorno para a escola, a saber, a seleção dos livros didáticos.

Outra reflexão foi a necessidade de que o tempo das HTPC fosse dobrado. Também falaram sobre a importância de se dedicarem integralmente à profissão, com mais horas de formação, melhores condições de trabalho, sem a necessidade de dobrar a jornada de trabalho por questões financeiras.

Além disso, apesar de escolherem a palavra planejamento como uma das que melhor definem as HTPC, as professoras revelaram que, para estes momentos de planejamento serem ideais, precisariam de mais tempo e de condições para discutir o planejamento com as professoras do mesmo ano, para definir um planejamento comum para as aulas das turmas.

No que se refere às necessidades de formação, e às dificuldades em relação ao domínio dos conteúdos a serem ensinados, uma professora reflete que há um descompasso entre as orientações que a escola recebe da Secretaria de Educação e suas reais necessidades. Nas professoras fica a sensação de que as orientações recebidas se referem à conteúdos e práticas cujas dificuldades já foram superadas, enquanto isso, as grandes dificuldades, por exemplo em matemática, não são sanadas.

As professoras também refletiram que as dificuldades de ensino e aprendizagem de conteúdos como matemática, história, ciências, se devem, em boa parte, à falta de conhecimento das professoras sobre o assunto.

A realização do Conselho de Classe por anos durante a HTPC, transformando-o em uma atividade formativa foi bem avaliada pelas professoras, ainda que a visão geral do que se passa nas demais salas tenha sido considerada indispensável.

Por fim, as professoras refletiram que a forma como a HTPC vem sendo realizada está boa, pois é baseada no que as docentes apontam como necessidades durante o planejamento participativo do início do ano.

Sendo assim, entendemos que quanto mais as professoras são protagonistas das HTPC, desde a sua elaboração inicial, na definição de temas de estudo, melhor será a avaliação destes espaços-tempo de formação, e maior a sua importância para as docentes.

Compreendemos também os motivos que levaram as professoras a considerar as HTPC como momentos de formação.

QUADRO 67 - Detalhamento das intervenções/falas relativas aos “questionamentos” levantados pelas professoras da escola X

Temas abordados	Frequência
Pergunta se no sistema do MEC há uma classificação dos livros didáticos	1
Perguntam sobre o horário estipulado para a festa junina	1
Pergunta se algumas atitudes das crianças não podem gerar suspensão e convocação dos pais	1
Pergunta se pode intercalar o trabalho com o ábaco e o material dourado	1
Pergunta se pode trabalhar com a transformação de frações em números decimais nos anos iniciais do ensino fundamental	1
Pergunta se pode haver mais de uma manchete no jornal	1
Pergunta sobre a diferença entre notícia e reportagem	1
Pergunta qual deve ser sua atitude diante da suspeita de abuso sexual	1
Pergunta sobre seus horários na biblioteca	1
Pergunta se é verdade que um parágrafo sempre traz em suas primeiras frases a ideia mais importante	1

Pergunta se há alguma medicação que a escola pode oferecer, porque há este campo na entrevista, mas a SEDUC proíbe a escola de medicar a criança	1
Quanto à escola em que os alunos estudaram anteriormente questionam se a entrevista <i>on-line</i> irá aceitar escolas de outras cidades	1
Pergunta se as estagiárias de uma professora da FCT/UNESP estarão presentes somente nas HTPC ou irão também para a sala de aula auxiliar no projeto sobre valores	1
Pergunta se a HTPC será normal mesmo com a realização da Mostra Pedagógica	1
Pergunta quando irão arrumar a escola para a Mostra Pedagógica já que não tem permissão para dispensar os alunos	1

Fonte: dados da pesquisa 2012.

Em nosso relatório de observação da escola X também registramos diversos questionamentos feitos pelas professoras da escola X.

Elas fizeram perguntas sobre datas e questões burocráticas relacionadas ao seu trabalho, quanto sobre aspectos formativos, conteúdos, práticas pedagógicas.

Seus questionamentos foram direcionados tanto à diretora da escola e à orientadora pedagógica quanto às professoras da FCT/UNESP que contribuíram para a sua formação. Assim, as professoras tinham espaço, nos diferentes momentos de formação para expressar suas dúvidas sobre diversos assuntos.

QUADRO 68 - Detalhamento das intervenções/falas das professoras da escola X relativos à categoria “interpretação de texto”

Temas abordados	Frequência
Pede para que se inclua a “construção” de valores no título por se tratar de um processo	1
Pede para que se inclua “construção de valores na escola, para mostrar os limites do trabalho”	1
Buscam um consenso em relação ao título do projeto sobre valores	1
Afirma que o personagem da história era um homem solitário	1
Talvez o personagem procurasse objetos recicláveis	1

O homem da história procurava objetos das pessoas procurando a sua história	1
Nem mesmo os cães da rua notavam a presença do personagem	1
O homem não está mais sozinho, passa a ser procurado pelas pessoas da cidade em busca de seus objetos perdidos	1
Na primeira parte da história ele procurava pessoas através dos objetos e depois passa a ser procurado pelas pessoas em busca de seus objetos perdidos	1
O homem da história deixou de ser insignificante e invisível	1
Respondem que o tempo na história é marcado pelo “toque-toque” dos sapatos da moça que surge na história pedindo a ajuda do homem para encontrar o seu juízo	1
Interpretam o final da história afirmando que perder o juízo pode significar apaixonar-se ou envelhecer	1
Destaca que o homem procurava por objetos concretos no início da história, mas que a partir do momento em que a moça aparece ele passa a buscar algo abstrato, isto é, o juízo	1
Antes o homem não procurava nada específico, apenas encontrava objetos aleatoriamente, mas depois sabia o que procurava, isto é, o juízo	1
Identifica que o polvo da história é um “polvo pedófilo” e reconhece que assim como retrata o livro, os pedófilos compram as crianças com doces, brinquedos	1
Percebem a expressão de malícia do personagem polvo que seduz com brinquedos e doces	1
Concluem que a tartaruguinha tirar fotos sem o casco significa estar sem roupa	1
Diante de uma charge sobre mulheres e seu envelhecimento uma professora afirma que as mulheres da charge focam apenas no que “perderam” em sua aparência e não naquilo que ganharam de experiência ao longo do tempo	1
Falam o que entenderam de um texto em um dialeto desconhecido proposto pela professora da FCT/UNESP	1
Diz que suas principais estratégias para compreender um texto em um dialeto desconhecido foram apoiar-se no contexto e em seus conhecimentos prévios sobre a língua escrita	1
Afirmam que o “sinto muito” do título de um livro contado pela orientadora, de certa forma tinha o sentido de desculpas	1
O livro que pegou sobre valores trata de uma lagarta que vira rainha borboleta de	1

repente e não consegue reinar; depois descobre que tudo foi um sonho e desiste de querer ser rainha borboleta; critica a história por acreditar que matou o sonho ao colocar a ambição como algo negativo	
Acredita que ter ambições na vida é até mesmo positivo, mas que é preciso mostrar o esforço para se atingir os objetivos	1
Afirma que seu livro sobre valores trata de amizade, mas não apresenta uma sequência lógica e que também não colocaria o mesmo nas mãos de seus alunos sozinhos	1
Seu livro fala sobre o egoísmo e também recomenda uma leitura orientada pelo professor	1
Seu livro trata sobre ambição e apresenta um personagem que se acha melhor e quer mandar em todos; este personagem a fez lembrar-se de um de seus alunos	1
Lembra que o livro que leu apresenta a ambição como algo ruim	1
A ambição tem dois lados, pode gerar o esforço ou a competição, a ideia de “passar os outros para trás”	1
Leu dois livros sobre valores sendo que um deles fala sobre gratidão por meio de fadinhas que aprendem a ser gratas a cada momento do dia	1
Concluem que é uma nova poesia porque trata de um tema atual que é o meio ambiente	1
O texto termina do mesmo jeito que começou, representando um ciclo que lembra a reciclagem e, de certa forma, a própria vida	1
Chama a atenção para uma frase da notícia que a professora da FCT/UNESP também considera muito importante	1
Observam que o cenário do início da história parece ser tranquilo	1

Fonte: dados da pesquisa 2012.

Como resultado da metodologia de formação adotada pela orientadora pedagógica da escola nas HTPC, identificamos em nosso relatório de observação em grande número de intervenções/falas direcionadas à interpretação dos textos de literatura propostos.

Estas intervenções/falas que tratam da interpretação de textos demonstram a participação intensa das professoras nas atividades propostas.

Diante desta participação e da avaliação positiva das professoras sobre as HTPC, esta estratégia de formação parece estar atingindo a sua finalidade.

No entanto, mais uma vez constatamos que os estudos nas HPTC tem se voltado pouquíssimas vezes para os conteúdos das demais áreas do conhecimento.

QUADRO 69 - Detalhamento das intervenções/falas das professoras da escola X relativos à categoria “outros”

Temas abordados	Frequência
Nenhuma professora se interessa em apresentar um trabalho que esteja realizando sobre jornal	1
Decidem em conjunto a data de aplicação da Provinha Brasil	1
Fecham os horários das apresentações da festa junina	1
Decidem sobre as roupinhas e lenços que serão usados na festa junina	1
Irão utilizar as mesmas roupas e os mesmos acessórios, assim intercalam as apresentações	1
Passam a ensaiar no pátio porque na quadra estava muito disperso	1
Os alunos serão escolhidos de acordo com o comportamento e assiduidade nas aulas para o almoço com o prefeito	1
Uma professora lê a pauta da HTPC	1
Decidem os dias da reunião de pais e do Conselho de Classe	1
Muitas vezes os alunos jogam materiais escolares uns nos outros; quando isto acontece eles são recolhidos e os alunos ficam sem alguns materiais por um tempo para aprender a valorizá-los	1
Poderiam deixar um jornal na entrada da escola, para que alunos e pais possam ler	1
No início da HTPC ainda recortam atividades, outra docente organiza livros de literatura infantil	1
Uma professora afirma que conhece o vídeo “Quem mexeu no meu queijo” que será apresentado pela orientadora pedagógica e que ele foi passado numa época em que os funcionários de uma empresa estatal em que ela trabalhava estavam muito desmotivados	1
Uma professora lê a pauta da HTPC	1
Apresentam dados quantitativos sobre notas, faltas e indisciplina dos alunos	1

Uma professora não tem nenhum caso de indisciplina para apresentar	1
Tem três alunos indisciplinados; apresenta os conceitos dos alunos reconhecendo que as vezes falta clareza ao tentarem transpor os conceitos do município para os conceitos numéricos ou letras	1
Uma das professoras do segundo não estava presente no Conselho de Classe por estar de licença médica	1
As docentes do segundo apresentam números relativos às faltas e indisciplina de seus alunos	1
Uma de suas alunas está com um grave problema de faltas	1
Algumas professoras se interessam por coleções de livros didáticos oferecidas pelas editoras, outras não, outras ainda têm interesse apenas em determinadas coleções	1
Os alunos se identificam com a notícia do oferecimento de serviços de saúde em uma bairro de periferia porque algo semelhante foi realizado nesta escola	1
Pode haver algum interesse no fato de um órgão ligado ao lucro ter realizado uma atividade de saúde em um bairro de periferia	1
Observam o uso das aspas quando há falas de pessoas no texto	1
Manifestam-se contra o uso de cães, mas não contra o uso de ratos em pesquisas, além disso, nos incomodamos com o uso de animais em pesquisas, mas comemos a carne de diversos animais	1
Lembra que no planejamento participativo do início do ano planejaram comprar aparelhos de ar condicionado até poderem equipar todas as salas	1
A compra de computadores foi uma prioridade apontada no planejamento	1
Se o bem-estar dos alunos for uma prioridade devem optar por comprar aparelhos de ar condicionado	1
Observa que uma das psicólogas autora do livro “O segredo da Tartanina” foi professora em um curso de Pós-Graduação do qual participou	1
Uma dificuldade para tratar sobre o abuso sexual são atitudes consideradas normais pelas crianças como meninas sentarem no colo de meninos e que podem estar fazendo isto com adultos sem perceber o perigo que isto representa	1
O fato de boa parte do abuso sexual ocorrer na família é muito complicado	1
Podem para deixar as mudinhas de plantas que as crianças irão ganhar em um	1

passeio na sala das professoras para serem entregues na saída da aula	
Admite que a data do simulado foi escolhida pelas professoras mas não sabiam que a Mostra Pedagógica seria na mesma semana	1
Folheiam brevemente os cadernos de provas dos simulados	1
Comenta que são tantos eventos que tem a impressão de que o ano não será suficiente	1
Se incomoda com interrupções em suas aulas para tirar fotos;	1
Afirma que está gostando de trabalhar com o primeiro ano, mas que no início teve medo	1
A qualidade das apostilas do sistema positivo para as escolas particulares é boa, mas não conhece a qualidade dos livros da editora positivo	1
Analisa os livros organizados por coleções	1
Afirma que é preciso entender o limite emocional em que se encontrava uma professora universitária que cometeu um ato de racismo	1
Definem três coleções boas e voltam a analisar para decidirem a primeira opção	1
Alguns livros parecem grandes, mas metade é de orientações para o professor	1
Comentam que muitos alunos não superam o egocentrismo	1
Seu aluno começou a usar a palavra “sexual” para se referir aos colegas, que entendia como sendo “um homem que gosta de homem”	1
Um de seus alunos sempre aparecia com uma gíria nova; começou a usar a palavra “macumba” e, questionado, respondeu que significava algo ruim	1
Nunca pede para os alunos buscarem água, sempre trás a sua garrafa	1
Observam que na mesma semana será realizado um simulado do SARESP e a Mostra Pedagógica	1
Se a entrevista tivesse autorizações pouparia tempo e trabalho da escola	1
Escolheu como castigo que eu imitasse a orientadora pedagógica da escola	1
Escolheu como castigo que a colega cantasse uma música	1
Escolheu como castigo de uma dinâmica proposta pela orientadora que a colega tivesse que dar aula, de surpresa, para um terceiro ano	1
Desejou como castigo que a colega dançasse um <i>funk</i>	1
A entrevista também poderia questionar sobre o peso que a criança nasceu, pois o	1

professor de educação física sempre pede esta informação	
Sugere que as entrevistas tenham autorização para excursões pedagógicas, o uso da imagem das crianças em fotos e vídeos da escola, a prática de Educação Física	1
Sugere que o nome das escolas nas entrevistas <i>on-line</i> esteja ligado ao seu logradouro	1
Percebem que faltam algumas deficiências como a Síndrome de <i>Down</i>	1
Concordam que a esquizofrenia (doença de uma aluna da escola) deve ser colocada no campo “problema grave de saúde”	1
No treinamento para as entrevistas preenchem informações como “condição habitacional”, “infraestrutura habitacional”	1
Sentiram a falta de mais campos para se colocar telefones na entrevista <i>on-line</i>	1
Na entrevista os dados da mãe apresentam a opção “do lar”, mas também não encontram a opção “desempregada”	1
Não encontrou a opção para pais desempregados ou detidos na entrevista	1
Alguns campos da entrevista <i>on-line</i> ainda não estão prontos para serem preenchidos	1
Em alguns campos como o do emprego não é possível digitar o nome diretamente	1
É apenas por meio da interação que conseguem ter maior domínio da linguagem de libras	1
Observa que os nomes do pai e da mãe estão invertidos na entrevista	1
Algumas professoras têm dificuldade em entrar no sistema de entrevistas <i>on-line</i>	1
As professoras sorriem com ironia ao saber que esta escola foi escolhida para o teste-piloto das entrevistas <i>on-line</i>	1
Algumas professoras trocam de computadores porque os seus estavam com defeito	1
Diante do fato de que somente a orientadora pedagógica conseguiu resolver um exercício de raciocínio lógico uma professora brinca que foi por isso que ela passou em primeiro lugar em um concurso municipal na área de educação	1
Divertem-se tentando responder um exercício de raciocínio lógico proposto pela professora da FCT/UNESP	1
Muitos alunos têm dificuldade em identificar o tema principal dos textos, não sabem sobre o que texto tratava	1

Fala do prazer de sentir o cheiro de um livro novo	1
Caetano Veloso tem uma música que fala da sensação tátil com o livro	1
Chegam à conclusão de que o texto lido em um dialeto desconhecido fala sobre um homem que convida um amigo para ir á praia, mas como este estava ocupado resolve ir sozinho; ele tira as roupas para entrar no mar e estas são roubadas	1
Uma professora chega atrasada na HTPC enquanto um texto em um dialeto desconhecido é lido entre risos e com a orientação da professora da FCT/UNESP	1
Chegam à conclusão que a palavra “esquipáticas” usado em uma poesia de Drummond tem o sentido de esquisita ou antipática	1
Falam sobre o uso da linguagem no mercado de trabalho, nos vestibulares	1
Citam palavras que fazem parte da fala de seus alunos, tais como: <i>andano, falano, muié, tavo</i> etc.	1
Diante de uma frase proposta pela professora da FCT/UNESP falam várias possibilidades até chegarem àquela que provavelmente seria dita pelos alunos e que, em termos de comunicação é tão efetivo quanto as formas “cultas”	1
Explica que quando definiu linguagem como comunicação considerou todos os aspectos, inclusive as expressões faciais que fazem parte da comunicação	1

Fonte: dados da pesquisa 2012.

Por fim, o Quadro acima trás uma descrição das intervenções/falas das professoras da escola X no que diz respeito à categoria “outros”.

No caso das professoras, esta categoria diz respeito a comentários gerais ou repetitivos, ou que se afastaram das discussões das HTPC.

Comparado ao número pequeno de intervenções/falas da orientadora da escola X na categoria “outros”, percebemos que esta gestora assumiu o papel de orientar as discussões para o foco principal. Assim, procurou amenizar a tendência das professoras de expressarem todas as suas ideias e comentários ao longo das HTPC, mesmo aqueles que se afastaram do foco principal deste espaço-tempo de formação. O ponto positivo mais uma vez detectado na escola X é a liberdade que as professoras demonstram ter para expressarem suas ideias.

6.18 – Relato de experiência de uma docente e participação das professoras da universidade nas HTPC da escola X

Além dos dados que apresentamos até aqui, ressaltamos que durante as observações das HTPC da escola, houve dois momentos importantes: o relato de experiência de uma professora sobre o seu trabalho em sala de aula e a participação de professoras da FCT/UNESP na formação sobre língua portuguesa e matemática.

Quanto ao relato de experiência de uma professora da escola X, o principal tema abordado foi a apresentação de uma experiência em andamento que engloba o ensino de regras e valores por meio da organização da turma em grupos.

A dinâmica deste relato de experiência consistiu na apresentação de *slides* explicando como é feita a organização da sala em grupos e da reflexão da professora sobre os pontos positivos e os limites de seu trabalho até o momento.

Depois disso, a orientadora pedagógica da escola estimulou o debate entre professoras e gestoras sobre a experiência então apresentada, por meio deste debate houve o esclarecimento e a reflexão sobre os aspectos teóricos e práticos do trabalho, e a exposição de concordâncias e discordâncias entre as docentes. Ao todo, o relato de experiência da professora da escola X e o posterior debate sobre o mesmo ocuparam 66 das intervenções/falas das professoras da escola X que já foram categorizadas nos Quadros acima.

A participação de professoras da FCT/UNESP nos momentos de formação das HTPC da escola Y também é uma característica relevante desta escola, e que está de acordo com a recomendação do MEC (BRASIL, 2011) de que a formação nas HTPC também seja realizada por meio de parcerias entre as escolas e outras instituições públicas de ensino, como as universidades.

Sendo assim, as docentes universitárias participaram de três das HTPC observadas na escola X, totalizando 148 intervenções/falas nestas reuniões.

Em duas destas HTPC a formação foi voltada para conteúdos de língua portuguesa. Em uma delas a formação foi voltada para o trabalho com o jornal em sala de aula e na outra foram abordadas as estratégias de leitura.

Na área de matemática a formação foi voltada para o trabalho com jogos matemáticos em sala de aula.

Tanto a professora da FCT/UNESP da área de língua portuguesa quanto a professora da área de matemática empregaram metodologias de formação semelhantes ao longo das HTPC observadas. Assim, no início das reuniões eram apresentados os aspectos

teóricos ligados ao tema em questão, sempre em constante diálogo com as professoras. Depois disso, era realizada uma atividade prática sobre o conteúdo estudado.

6.19 – Análise do relatório de observação da escola Y: adentrando o cotidiano das HTPC

Tendo em vista as ideias das professoras da escola X sobre as HTPC vivenciadas, neste capítulo analisaremos as informações obtidas por meio da observação do cotidiano deste espaço-tempo de formação na escola.

Procuramos aprofundar as questões levantadas sobre estes espaços-tempo, que para as professoras se resumem nas palavras “trocas”, “estudo” e “reunião” e para a gestora que respondeu ao questionário é definida como “formação”.

6.20 – Rotina das HTPC da escola Y

Na escola Y a rotina das HTPC tinha início com a assinatura, pelas professoras, do livro de presença.

Em seguida era distribuída a pauta das HTPC para as docentes. Normalmente estas atividades iniciais eram realizadas apenas com a presença da orientadora pedagógica. Depois disso, a diretora da escola adentrava a sala para repassar informes gerais e avisos.

O papel da diretora tornava-se diferente apenas nos dias em que a orientadora pedagógica faltava às HPTC devido à sua gravidez. Neste caso a diretora, além de transmitir os avisos também se responsabilizava por encaminhar os estudos da HTPC ou outras atividades (como a preparação da festa junina da escola).

Fatos isolados, mas que também fizeram parte das rotinas das HTPC na escola Y foi a utilização destes espaços-tempo de formação para atividades que não são formativas. Nestes casos é possível afirmar que a HTPC não estava sendo utilizada coletivamente para atividades de formação na escola. As atividades realizadas eram de apoio e preparação de enfeites para festas ou desconto de horas de atividades extras que as professoras haviam trabalhado na escola, como na execução da festa junina em um sábado à noite. As horas que as professoras trabalharam na festa junina foram descontadas nas horas de HTPC.

De acordo com as observações realizadas a festa junina possui grande importância para a escola, tanto por ser um evento que envolve a comunidade, os pais e os alunos como por ser uma importante fonte de renda para a escola.

Com a venda de quitutes, refrigerantes, fichas para as brincadeiras, votos para o casal caipira (competição em que casais de crianças vendem votos para serem eleitas casais da festa), fichas para as brincadeiras tradicionais a escola arrecada dinheiro que depois é empregado em materiais de uso coletivo como livros.

Além disso, uma característica da HTPC da escola Y, que não tivemos a oportunidade de aprofundar por meio da observação foi o fato de que, no momento de discutir os simulados do SARESP aplicados aos alunos como forma de preparação para as provas do final do ano, as professoras responsáveis pela turma eram retiradas da sala de HTPC e levadas para uma outra sala, em que juntamente com a orientadora pedagógica e a diretora da escola havia uma discussão sigilosa. Enquanto isso, era proposta alguma atividade para a maioria das professoras que permaneciam na sala de HTPC.

Não podemos afirmar se este era um momento de formação, nem qual tipo de formação ocorria, também não sabemos se os saberes docentes eram abordados nestes momentos, nem quais saberes já que não tínhamos acesso a este sala.

Também não sabemos se, em algum momento, havia uma discussão coletiva sobre os resultados dos simulados do SARESP, porém, isto não ocorreu em nenhuma das HTPC observadas.

Ficávamos juntamente com as demais professoras na sala de HTPC, onde estas liam algum texto proposto ou aproveitavam o tempo para corrigir e/ou elaborar atividades para seus alunos.

Diante desta situação, compreendemos que, mais uma vez, está presente na escola Y uma concepção tecnicista de formação docente, já que uma atividade de avaliação de uma sala de aula, que pode gerar importantes pontos para a reflexão coletiva eram tratados individualmente com as professoras de cada ano, apartadas do coletivo da escola.

Quanto à participação de pessoas externas à escola na HTPC, observamos que na escola Y isto aconteceu apenas duas vezes: a primeira foi a participação de uma representante de uma empresa de *software* educacional instalado nos computadores da escola. A segunda presença externa foi a breve participação de um representante de uma escola particular de inglês (pai de uma aluna da escola) que veio apresentar a metodologia da escola e oferecer descontos para alunos e professores.

Por fim, na rotina das HTPC da escola Y também observamos a realização de outra atividade concomitante a este espaço-tempo de formação, a saber, o Conselho de Escola, gerando atraso para o início da HTPC devido ao fato de que a orientadora pedagógica estava se dividindo entre os dois espaços e também atrasos das professoras que eram integrantes do Conselho de Escola.

A sala em que ocorria a HTPC durante o período observado na escola Y era a sala de informática da escola. Os computadores eram dispostos no entorno das paredes.

No centro ficavam duas longas mesas que eram ocupadas pelas cerca de 20 professoras que participaram das HTPC no período observado.

Nesta escola a HTPC reunia ao mesmo tempo todas as docentes de todos os anos da escola. Era um momento coletivo de todas se reunirem no mesmo espaço, porém, a disposição das mesas fazia com que uma parte das professoras sempre ficasse de costas para a outra. Assim, estas professoras que ficavam de costas para as colegas, em poucos momentos dialogaram e interagiram.

A seguir, abordamos detalhadamente a participação da diretora da escola, da orientadora pedagógica e das professoras, nas HTPC da escola Y, compreendendo como é organizado e realizado este espaço-tempo e como se dá a participação das professoras no mesmo. Procuramos também analisar como se realiza a formação contínua de professores nas HTPC e em como os saberes docentes são abordados ao longo destes espaços-tempo de formação na escola.

6.21 – Análise da participação de professoras e gestoras da escola Y nas HTPC observadas

Na escola Y, seguimos a mesma dinâmica para categorizar o relatório de observação das HTPC da escola. Sendo assim, denominamos de intervenções/falas ao longo das HTPC todas as vezes que as professoras e gestoras participaram de alguma maneira das reuniões. Depois disso, identificamos o total de vezes que cada uma das profissionais participou das HTPC e depois subdividimos estas participações de acordo com as seguintes categorias: saberes docentes, que depois dividimos em “o que ensinar”, “como ensinar”, “por que ensinar” e “experiência de ensinar” de acordo com o que definimos partir dos autores abordados no segundo capítulo desta dissertação; proposta de atividade nas HTPC; crítica reflexão; recados internos/externos; questionamento; outros. É preciso destacar que na escola

Y, devido à diferente metodologia de formação empregada, não identificamos a categoria interpretação de texto nas falas de nenhuma das profissionais da escola.

Além disso, de acordo com a metodologia de pesquisa proposta, as professoras e gestoras puderam ler e fazer alterações no relatório de observação das HTPC de sua escola. Possibilitamos assim, que fossem mantidas em sigilo questões selecionadas pela escola segundo seus critérios.

As instruções que seguiram juntamente com o relatório da escola Y foram as mesmas que passamos para a escola X, a saber, de que as anotações e observações sobre a escola deveriam ser lidas e os trechos que gostariam que fossem retirados ou escritos de outra forma deveriam ser destacados e os motivos para a alteração justificados. As profissionais também ficaram livres para fazer sugestões, correções e/ou completar informações do relatório. Novamente, a postura da escola Y diante do relatório teve algumas variações, a principal delas é que alguns trechos receberam apenas um ponto de interrogação, mas sem nenhuma indicação de que deveriam ser retirados. Como também não fomos informadas verbalmente sobre a retirada destes trechos, que trataram de situações corriqueiras, eles foram mantidos e, posteriormente, analisados com o restante dos dados.

Sendo assim, o gráfico abaixo apresenta a quantidade e o tipo de intervenções realizadas nos relatórios de observação das HTPC da escola Y:

FIGURA 6 – Alterações no relatório de observação da escola Y



Fonte: dados da pesquisa 2012.

Na escola Y tivemos um total de 28 alterações no relatório. Destes, 9 foram indicados com um ponto de interrogação, mas sem indicação de que deveriam ser retirados, e portanto, foram mantidos; 6 trechos foram reescritos e 14 foram retirados do relatório de observação. Novamente, apesar do relatório da escola Y ter sido bastante extenso, o número de trechos retirados por completo foi pequeno, demonstrando que na avaliação das profissionais da escola, existe a confiança de que o trabalho de formação realizado no interior da escola pode ser divulgado nesta pesquisa, o que é relevante para o reconhecimento da importância do trabalho que realizam na escola para a produção de saberes e o avanço do conhecimento sobre a educação.

No entanto, é preciso destacar que o relatório de observação das HTPC da escola Y, onde assistimos a uma HTPC a mais do que na escola X, foi menos extenso. Além disso, comparando os dois locais de pesquisa, o número de trechos retirados por completo na escola X foi 8 enquanto na escola Y tivemos 14 trechos retirados. Em seguida, para continuarmos a análise sobre o cotidiano das HTPC da escola Y e de suas características específicas, analisamos o número de vezes que professoras e gestoras participam destes espaços-tempo de formação, lembrando que denominamos estas participações de intervenções/falas.

FIGURA 7 – Intervenções/falas da diretora da escola, da orientadora pedagógica e das professoras da escola Y



Fonte: dados da pesquisa 2012.

No total registramos 616 intervenções falas das profissionais da escola Y durante o período de observações das HTPC. De forma geral, nesta escola não havia a participação de outros agentes, como professoras da universidade, nestes espaços-tempo de formação.

A quantidade de intervenções/falas das profissionais da escola Y também revelou a que maior participação registrada foi de professoras, com um total de 242 intervenções/falas. Trata-se de um percentual de 39,3% de todas as participações nas HTPC, porém, como veremos a seguir, não tem uma diferença significativa em relação às participações das demais profissionais, tal como registramos na escola X.

Sendo assim, por se tratar da principal responsável pela formação docente na escola, a orientadora pedagógica da escola Y também ficou em terceiro lugar no número de intervenções/falas registradas, com 229 participações, o que representa um percentual de 37,2%.

Se compararmos as intervenções/falas das professoras e da orientadora pedagógica da escola Y, perceberemos que não há uma grande diferença entre elas, mesmo considerando que o grupo de professoras que participavam das HTPC desta escola era superior, o que os dados revelam é que as professoras tiveram uma participação inferior se comparado às docentes da escola X.

Por fim, a diretora da escola, cujo papel, além de administrativo também é pedagógico, teve 145 participações durante o período em que observamos as HTPC da escola Y, isto é, um percentual de 23,5%.

Já sabemos, neste sentido, que as professoras na escola Y tiveram uma participação menos significativa nas HTPC do que na escola X. Sendo assim, é importante analisarmos qual o conteúdo das intervenções/falas das professoras e das demais gestoras da escola Y nas HTPC para sabermos qual é o lugar reservado aos saberes docentes nestes espaços-tempo de formação.

Nos tópicos seguintes analisaremos o conteúdo da participação de professoras e gestoras da escola Y nas HTPC, começando pela diretora da escola.

6.22 – Análise das intervenções/falas da diretora da escola Y nas HTPC

TABELA 68 - Temas abordados nas intervenções/falas da diretora da escola Y

Tema	Quantidade de vezes	Percentual (%)
Recados internos/externos	67	46,2%
Saberes docentes	42	28,9%
Outros	30	20,6%
Crítica/reflexão	5	3,4%
Questionamento	4	2,7%
Total	145	100,0%

Fonte: dados da pesquisa 2012.

De 145 intervenções/falas da diretora da escola 67 tiveram como conteúdos recados internos (da escola) e externos (SEDUC etc.). Isto representa 46,2% das intervenções/falas da diretora da escola nas HTPC observadas.

A categoria saberes, diretamente relacionada aos objetivos de nossa pesquisa relaciona-se com os saberes das professoras (o que ensinar, como ensinar, por que ensinar e experiência de ensinar). Nesta categoria, tivemos um total de 42 intervenções/falas que abordaram os saberes das professoras. Trata-se de um percentual de 28,9%.

TABELA 69 – Categorias de saberes docentes presentes nas intervenções/falas da diretora da escola Y

Saberes docentes	Quantidade de vezes	Percentual (%)
Como ensinar	19	45,2%
O que ensinar	14	33,3%
Experiência de ensinar	6	14,2%
Total de saberes	42	100,0%

Fonte: dados da pesquisa 2012.

Subdividindo em categorias de saberes as intervenções/falas da diretora tratam: 19 delas abordam os saberes relativos a “como ensinar” (45,2%); 14 delas abordam os

saberes relativos a “o que ensinar” (33,3%); finalmente em 6 de suas intervenções/falas a diretora tratou sobre os saberes relativos à experiência de ensinar (14,2%). É importante chamar a atenção para o fato de que, de acordo com os estudos realizados e a categorização que realizamos nenhuma das intervenções/falas da diretora da escola Y foram relativas à “por que ensinar”, isto é, os saberes políticos.

A categoria outros engloba assuntos e intervenções/falas que não estão diretamente voltadas para a formação contínua na HTPC e para os saberes docentes, neste sentido das 145 intervenções/ falas da diretora da escola, 30 foram incluídas na categoria “outros”. Isto representa 20,6% das intervenções/falas da diretora da escola. A diretora da escola Y também teve 5 intervenções/falas na categoria crítica/reflexão, o que representa 3,4%. Por fim, registramos 4 questionamentos feitos pela diretora, um percentual de 2,7%.

QUADRO 70 - Intervenções/falas da diretora da escola Y relativos à “recados internos/externos”

Temas abordados	Frequência
Mostra pedagógica do município (dias, horários, preparação)	8
Uso e solicitação de materiais para as aulas pelas professoras da escola	7
Festa junina da escola (dias, horários, preparação)	6
Estar atentos à faltas de alunos nas aulas e de pais nas reuniões	5
Caça-Talentos da escola (dias, horários e preparação)	4
Reunião de pais na escola	3
Fichas de avaliação dos alunos (correções, observações, importância, cuidados)	3
Visita da SEDUC para verificação da aplicação do Método Sociolinguístico de alfabetização	3
Data e aplicação do SARESP	3
Permanência do IDEB da escola como o maior do município	2
Realização de projeto sobre o abuso sexual de crianças	2
Tem pressa em repassar os recados para não prejudicar a formação em matemática na HTPC	2
Reposição dos dias de greve	2
Pedidos de xerox devem ser feitos com antecedência pelas docentes	1

Atendimento de pais pelas professoras durante as HTPC deve ser feito	1
Haverá abertura de vagas nesta escola devido ao pedido de transferência de alguns alunos	1
Devem anotar tudo o que ocorre nas HTPC	1
Repassa que a orientadora pedagógica faltou na HTPC por motivos de saúde (está gestante)	1
Avisa que será responsável pela HTPC deste dia	1
Há propostas de bolsas de estudos de escolas particulares para alunos desta escola	1
Estagiários são amparados legalmente e as docentes precisam aceitá-los	1
A HTPC deste dia será para a preparação da festa junina	1
As turmas da manhã e da tarde terão apenas uma professora de reforço	1
Devem mandar alunos para a direção apenas por motivos sérios	1
Foram constatados problemas de visão em vários alunos após um teste	1
Parabeniza as docentes pela apresentação para as mães	1
Será realizada uma palestra sobre segurança na escola	
Um curso que seria realizado na SEDUC sobre ciranda, parlendas e cantigas de roda foi cancelado	1
Haverá um concurso de redação e desenho	1
A SEDUC fez questões sobre as bibliotecas escolares	1

Fonte: dados da pesquisa 2012.

De acordo com os dados obtidos por meio da observação das HTPC da escola Y, identificamos que as intervenções/falas da diretora da escola mais numerosas foram aquelas referentes ao repasse de recados internos e externos.

Tal como apresentamos na rotina das HTPC da escola havia uma divisão de tarefas entre as gestoras: enquanto a orientadora pedagógica era responsável pelas ações formativas ao longo das HTPC, a diretora repassava os recados internos e externos, os lembretes e combinados gerais da escola.

Mudanças nestas funções só foram percebidas no dia em que a orientadora pedagógica faltou à HTPC e todas as tarefas, inclusive a formação das professoras ficaram à cargo da diretora da escola.

Outro aspecto observado é que, em geral, a diretora da escola não focava presente durante todo o tempo das HTPC, salvo nos casos de ausência da orientadora

pedagógica. A diretora costumava entrar na sala de HTPC, repassar os recados e, logo em seguida, se retirar. Ainda que se preocupasse em deixar a HPTC livre para a formação com a orientadora pedagógica, o costume de repassar os recados no início destes espaços-tempo de formação parecia atrapalhar o seu foco formativo. Isto pode ser percebido pelo fato de a palavra recados ter sido uma das mais citadas pelas professoras para definir as HTPC da escola Y.

No Quadro podemos verificar que o principal tema presente nos recados repassados pela diretora da escola Y foi a Mostra Pedagógica do município. Entre avisos sobre dias, horários, regras para a preparação da Mostra na escola registramos 8 recados.

Em seguida, a diretora da escola Y tratou em seus recados sobre o uso e a solicitação de materiais da escola pelas professoras. De forma geral, combinou com as professoras que a solicitação de materiais não seria mais feita às gestoras, para não atrapalhar o seu trabalho, e sim para uma funcionária da escola. Pediu também que alguns materiais, de maior custo, fossem economizados.

Outro recado que ocupou as intervenções/falas desta gestora foi a realização da festa junina da escola. Este evento, que parece ter grande tradição e importância para a escola, os alunos e a comunidade, ocupou não somente os recados da diretora da escola, mas também o próprio tempo das HTPC, já que em uma destas reuniões a maior parte do tempo foi dedicada à confecção de enfeites para as barracas da festa junina e a outra foi utilizada para descontar as horas de trabalho dedicadas à festa junina da escola, que foi realizada em um sábado à noite.

Este é um fato que exemplifica a queixa de uma professora e de sua sugestão que a HTPC seja utilizada para assuntos pertinentes à educação, e não outras tarefas como preparação de enfeites de festas etc.

A diretora também destacou em seus recados sobre a dinâmica interna da escola e a necessária atenção às faltas dos alunos nas aulas, alertando-os logo que se aproximassem do limite de ausências permitido. Igualmente lembrou as professoras de colocarem faltas aos pais ou responsáveis pelos alunos que não comparecem nas reuniões de pais e mestres.

Além disso, foram quatro os recados da diretora da escola sobre uma atividade interna denominada Caça-Talento. Devido às suas melhores condições financeiras muitos alunos desta escola fazem cursos de música, dança, esportes etc. no contra turno escolar. Ciente disso, a gestão da escola tomou a iniciativa de realizar este evento, no qual os alunos tiveram a oportunidade de expor para os colegas e a comunidade escolar as suas

habilidades e talentos esportivos e artísticos. Assim, os recados repassados foram referentes aos dias e horários de preparação do Caça-Talentos desta escola.

Aspectos sobre a organização e o encaminhamento da reunião de pais e mestres, como a necessidade de elaboração de uma pauta, do cuidado ao tratar sobre os problemas dos alunos, evitando abordá-los em público com os pais, também foram temas dos recados passados aos pais.

Outro aspecto tratado foi a detecção de falhas nas fichas de avaliação das professoras sobre seus alunos e a necessidade de correções.

Também foram repassados recados sobre a aplicação do Método Sociolinguístico de alfabetização na escola, envolvendo uma visita da SEDUC para verificar o trabalho das docentes com o mesmo.

Três dos recados repassados pela diretora da escola foram sobre a data e a aplicação do SARESP.

Ainda no que se refere aos temas comuns dos recados desta gestora, identificamos aqueles sobre o IDEB da escola, sobre a realização de um projeto sobre o abuso sexual de crianças, a reposição de aulas para professoras que participaram de uma greve no município. É preciso destacar que a diretora, por duas vezes, expressou a preocupação de passar rapidamente os recados às docentes, para não atrapalhar sua formação contínua.

Deste modo, apesar de reconhecer que o repasse de recados para as professoras não é uma atividade formativa, durante todas as HTPC observadas esta foi a principal função assumida pela diretora da escola Y.

Diante da ausência de participação desta gestora na resposta ao nosso questionário sobre as HTPC e no levantamento das palavras que definem estes espaços-tempo de formação, temos dificuldade em analisar como a diretora da escola Y entende e define as HTPC e o seu papel dentro delas. Sendo assim, podemos nos basear apenas em suas ações concretas durante nossas observações.

Deste modo, o fato de a maioria de suas intervenções/falas terem focado recados internos e externos e que sua presença nas HTPC, salvo em casos de ausência da orientadora pedagógica, estavam circunscritas a esta tarefa, entendemos que esta gestora não assumiu na prática um papel formativo nas HTPC.

O restante dos recados repassados às docentes foram sobre assuntos diversos como organização dos pedidos de xerox das docentes, abertura de vagas na escola, justificativa de ausência da orientadora pedagógica, detecção de problemas de visão nos alunos, cursos oferecidos pela SEDUC, dentre outros.

Destes recados, destacamos dois que aprofundam a afirmação de uma professora de que as HTPC da escola Y “nem sempre” são formativas, ou mesmo da professora que fez diversas declarações sobre as HTPC de sua escola durante nossas observações e segundo a qual as HTPC são uma perda de tempo.

Sendo assim, registramos que em uma das HTPC a diretora avisou que as professoras deveriam sair para atender pais, mesmo durante estas reuniões. Se entendemos que as HTPC são espaços-tempo de formação na escola, elas não poderiam ser orientadas por uma gestora a se ausentar para realizar outra tarefa, para que não prejudicassem sua própria formação. Porém, ao recomendar que as professoras tenham outra tarefa concomitante às HTPC, esta gestora não parece levar a importância formativa deste momento em conta.

Por fim, diante do aviso às docentes de que uma das HTPC seria dedicada à preparação da festa junina da escola, e a que a sua formação seria suspensa até resolverem estas questões, novamente percebemos que o caráter formativo das HTPC foi secundarizado.

QUADRO 71 - Saberes docentes relativos à “como ensinar” abordados pela diretora da escola Y

Temas abordados	Frequência
Como abordar temas, conteúdos, simulados do SARESP e da Provinha Brasil	1
Como trabalhar sobre o abuso sexual com os alunos	1
Diante dos desafios trazidos pelo Ensino Fundamental de Nove Anos sempre pedem momentos para dialogar	1
Precisam lembrar que em suas salas há alunos heterogêneos	1
O tema da segurança não pode gerar terror nas crianças ao ser abordado	1
O Método Sociolinguístico de alfabetização será mais uma bagagem em seus conhecimentos	1
Está lutando para que haja auxiliares de computação para as docentes e os alunos	1
Deve apresentar seu teatro para os demais alunos para que esta atividade seja filmada como parte da Mostra Pedagógica	1
Precisam cuidar da correção gramatical dos trabalhos da Mostra Pedagógica	1
Os professores de Educação Física são responsáveis por ensaiar os alunos para o Caça-Talentos da escola	1

Fonte: dados da pesquisa 2012.

A diretora da escola Y abordou temas variados ao tratar sobre como as professoras devem ensinar (PIMENTA, 1999; TARDIF, 2010).

Em uma de suas intervenções/falas esta gestora tratou sobre os temas, conteúdos e simulados das avaliações externas e como as professoras devem trabalhar com os mesmos. Identificamos aqui, umas das muitas influências das avaliações externas sobre os saberes docentes abordados nas HTPC, neste caso sobre como ensinar.

Em seguida, a diretora falou sobre como trabalhar sobre o abuso sexual de crianças tendo por base o manual para o professor que acompanha o livro o “O Segredo da Tartanina”.

A diretora também falou sobre a necessidade das professoras dialogarem entre si sobre como superar os desafios trazidos pelo Ensino Fundamental de Nove Anos, que foi implantado sem que houvesse uma adequada preparação das professoras.

Em outro momento, a diretora lembrou as docentes que em suas salas há alunos heterogêneos, apresentando diferentes níveis e necessidades de aprendizagem e que isto precisa ser considerado quando se pensa em como ensiná-los.

Também chamou a atenção das docentes para o fato de que não podem amedrontar as crianças ao abordar sobre o cuidado com a segurança dentro e fora das escola, para que não fiquem com medo, inclusive de vir para a própria escola.

Outro ponto abordado foi sobre o Método Sociolinguístico, que, segundo esta gestora, deve ser considerado como mais um saber que constituirá a sua bagagem de saberes sobre como alfabetizar.

Em outra de suas intervenções/falas a diretora falou sobre sua tentativa de conseguir estagiários na área de computação para auxiliarem as professoras a ensinar utilizando os computadores como ferramentas. Também orientou uma professora sobre como apresentar um teatro de sua turma, sugerindo que o mesmo os demais alunos deveriam ter a oportunidade de assistir.

As professoras foram alertadas, no que tange à como ensinar, a terem cuidado com a correção gramatical dos trabalhos dos alunos para a Mostra Pedagógica e lembrou-as de que os ensaios para o Caça-Talentos da escola ficou sob a responsabilidade dos professores de educação física.

QUADRO 72 - Saberes docentes relativos à “o que ensinar” abordados pela diretora da escola Y

Temas abordados		Frequência
Língua portuguesa	A letra cursiva voltou a ser valorizada no mercado de trabalho	1
	Professoras dos quartos e quintos anos também precisam saber alfabetizar	1
	Dificuldades em Língua Portuguesa estão sendo sanadas com o reforço	1
Matemática	Devem focar apenas em matemática no <i>software</i> de aulas digitais	3
	Devem centrar-se nas aulas digitais de matemática dos quartos e quintos anos que apresentam maior dificuldade neste conteúdo	1
Educação Cívica	É importante resgatar o civismo nas escolas	1
Sexualidade	Abuso sexual de crianças, importância do tema para o cumprimento do ECA, livro sobre o abuso sexual de crianças “O segredo da Tartanina” e um vídeo	1

Fonte: dados da pesquisa 2012.

Dentre os saberes docentes relativos à o que ensinar (PIMENTA, 1999; FIORENTINI; SOUZA Jr. MELO, 2007; TARDIF, 2010; FREIRE, 2010), abordados pela diretora da escola Y, identificamos em primeiro lugar os conteúdos de matemática. Por se tratar de uma área em que a escola vinha apresentando dificuldades, percebidas até mesmo no desempenho dos alunos nas avaliações externas, este assunto foi o principal foco de preocupação desta gestora ao falar às docentes sobre o que ensinar.

A diretora lembrou as docentes que as dificuldades dos alunos em matemática é ainda maior do que em língua portuguesa, sendo assim esta disciplina deveria ser o seu foco durante a análise de um *software* de aulas digitais. Além disso, considerando que nesta escola as HTPC observadas eram com as professoras de todos os anos, a diretora pediu que, principalmente as professoras dos quartos e quintos anos ficassem atentas aos conteúdos de matemática presentes neste *software*, já que são os alunos destes anos que apresentam as maiores dificuldades nesta disciplina.

Em seguida, o segundo saber docente mais citado pela diretora da escola Y foi sobre língua portuguesa. Ela lembrou às docentes que a letra cursiva voltou a ser valorizada no mercado de trabalho, que as professoras dos quartos e quintos anos também precisam ser alfabetizadoras, já que correm o risco de receber alunos de outras escolas que não tenham sido alfabetizados e que, por fim, boa parte das dificuldades dos alunos em língua portuguesa estão sendo sanadas através do reforço.

A partir de uma iniciativa municipal de promover um concurso de desenho e redação sobre a educação cívica, a diretora destacou a relevância de resgatar o civismo nas escolas e incentivou todas as docentes a produzirem trabalhos com os alunos para este concurso.

Por fim, a diretora tratou sobre os conteúdos relativos à sexualidade, em uma HTPC que ficou sob sua responsabilidade já que a orientadora pedagógica não estava presente. Esta gestora destacou a importância do trabalho com este tema para garantir o cumprimento do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), e apresentou o livro “O Segredo da Tartarina” e um vídeo, ambos tratando sobre os conteúdos relativos ao abuso sexual de crianças, suas características, formas de detecção e ações a serem tomadas por professoras e gestoras.

QUADRO 73 - Saberes docentes relativos à “experiência de ensinar” abordados pela diretora da escola Y

Temas abordados	Frequência
Realizam um ótimo trabalho em alfabetização	1
Todas as docentes realizam um trabalho de valor	1
A qualidade do trabalho das docentes resultou na premiação da redação de uma aluna	1
Há belos trabalhos na escola que devem ser expostos mesmo ao término da Mostra Pedagógica	1
São necessárias trocas entre as docentes para que seu trabalho forme um todo alinhado	1
Devem se agrupar por anos para trocar ideias sobre experiências, ideias, conteúdos	1

Fonte: dados da pesquisa 2012.

De acordo com o relatório de observação das HTPC da escola Y a diretora se referiu diversas vezes aos saberes experienciais das professoras (PIMENTA, 1999; TARDIF, 2010). Demonstrou, assim, o reconhecimento de que os bons resultados da escola são alcançados devido à qualidade, aos saberes e à experiência de ensinar da equipe docente da escola. Neste sentido, esta gestora reconheceu os saberes docentes na área de alfabetização, afirmando que as docentes realizam um ótimo trabalho na área, fazendo com que a aprendizagem da língua escrita pelos alunos não seja uma preocupação para esta escola.

Em outra intervenção/fala registramos o reconhecimento de que, de forma geral as professoras da escola Y realizam um trabalho de valor e que gostaria de que houvesse tempo de incluir todas elas em uma filmagem da Secretaria de Educação para a Mostra Pedagógica Municipal, mas que, por falta de tempo, teriam que selecionar apenas algumas professoras para ter o trabalho registrado em vídeo.

Diante notícia da premiação da redação de uma aluna da escola no concurso sobre educação cívica organizado pelo município a diretora novamente destacou a decisiva participação do trabalho de qualidade das professoras para este resultado.

Os saberes experiências das professoras foram abordados em outro momento quando a diretora da escola Y falou sobre os belos trabalhos realizados na escola, que deveriam ficar expostos mesmo depois da realização da Mostra Pedagógica do município.

Além disso, em dois momentos as professoras foram orientadas a se reunirem nas HTPC para trocar experiências. Em si, esta orientação da diretora da escola é positiva, demonstra a valorização dos saberes experienciais docentes nestes espaços-tempo de formação, contudo, é preciso ressaltar que as professoras foram orientadas desta maneira em dois momentos em que a diretora e a orientadora pedagógica se retiraram da sala com algumas docentes para tratarem em particular sobre os resultados da escola nas avaliações externas e em simulados destas avaliações aplicados aos alunos para prepará-los.

Neste sentido, esta troca de saberes entre as docentes era orientada para preencher as lacunas das HTPC, quando nenhuma das gestoras estava presente e, portanto, não estava ocorrendo nenhuma atividade formativa. Trata-se portanto, de uma situação a ser revista, já que os saberes experienciais docentes podem contribuir para o enriquecimento das atividades de formação nas HTPC, e até mesmo para a discussão sobre os resultados das aprendizagens dos alunos, seja nas avaliações externas ou através de outros instrumentos de avaliação.

QUADRO 74 - Intervenções/falas da diretora da escola Y relativos à categoria “outros” abordados pela diretora da escola

Temas abordados	Frequência
Festa junina da escola (detalhes, comentários)	10
Mostra Pedagógica do Município (detalhes, comentários)	7
Caça-Talentos da escola (detalhes, comentários)	5
Realização da chamada da HTPC	2
Há insegurança nos arredores da escola apesar de estarem em um bairro “bom”	1
A escola tem uma “boa” clientela de alunos	1
Não teve tempo de elaborar a pauta da HTPC deste dia	1
Explica brevemente como é calculada a nota do IDEB	1

Fonte: dados da pesquisa 2012.

Na categoria “outro” que engloba aspectos não formativos ou comentários gerais que se distanciam do foco das HTPC, mais uma vez destacamos a festa junina da escola Y que foi a intervenção/fala mais citada dentro desta categoria pela diretora da escola Y.

Logo em seguida identificamos comentários sobre a Mostra Pedagógica Municipal e sobre o Caça-Talentos da escola Y, que foram incluídos nesta categoria.

Em seguida, a diretora da escola também fez a chamada das HTPC por duas vezes.

Além disso, como parte de uma visão geral sobre as características sociais em que a escola Y está inserida, identificamos a declaração de que estão situados em um lado bom da cidade e contam com uma igualmente boa clientela de alunos. Ainda que não tenha se referido diretamente sobre as escolas que ocupam o outro lado, isto é, a periferia e seus alunos, os dados nos levam a entender que há uma visão mais negativa sobre os mesmos.

QUADRO 75 - Intervenções/falas da diretora da escola Y relativos à categoria “questionamentos”

Temas abordados	Frequência
Pergunta se escolherão os mesmos livros didáticos da rede ou obras diferentes	1
Pergunta sobre dúvidas em relação ao reforço	1
Questiona como está o trabalho com o livro “O segredo da Tartanina”	1
Questiona se mais alguma docente, além daquelas dos quintos anos que são obrigadas, tem interesse em realizar o projeto sobre o abuso sexual	1
Quer saber se as professoras tem alguma atividade diferenciada para ser filmada para Mostra Pedagógica do Município	1

Fonte: dados da pesquisa 2012.

Os questionamentos da diretora da escola Y que registramos se referem principalmente aos trabalhos que as professoras estavam realizando em sala de aula, além do andamento de outras atividades.

Sendo assim, um dos questionamentos registrados foi sobre a escolha dos livros didáticos da escola. Em outro momento, a diretora perguntou sobre dúvidas das professoras em relação às aulas de reforço.

Também registramos indagações sobre o andamento do trabalho sobre o abuso sexual de crianças com o livro “O Segredo da Tartanina” e sobre o interesse das demais docentes, além daquelas que eram obrigadas, de desenvolver este trabalho.

Por fim, as professoras foram questionadas sobre alguma atividade diferenciada e original que estivessem realizando para fazer parte das filmagens para a Mostra Pedagógica Municipal.

QUADRO 76 - Intervenções/falas da diretora da escola Y relativos à categoria “crítica-reflexão”

Temas abordados	Frequência
Tem preocupação com a queda de desempenho dos alunos ano a ano	1
Tomam providências para a segurança dos alunos, mas não podem cuidar dos arredores da escola e a ronda escolar é insuficiente	1

Nem mesmo a biblioteca da escola está em condições ideais, assim ter um auditório para apresentações é um sonho distante	1
Muitos pais têm medo da “marginalidade” em escolas públicas do segundo ciclo do Ensino Fundamental	1
Primeiro as metodologias tradicionais são criticadas, mas depois é a elas que se retorna na educação	1

Fonte: dados da pesquisa 2012.

Ao longo das HTPC registramos críticas e reflexões da diretora da escola Y sobre diversos temas. Uma destas reflexões foi sobre a preocupação com a queda de rendimento dos alunos a cada ano.

Além disso, a diretora criticou a situação da segurança dos alunos, já que estavam tomando todas as providências possíveis para a sua proteção, mas não podiam cuidar dos arredores da escola e a ronda escolar não era suficiente para garantir o policiamento de toda a área. Tal preocupação se deu no contexto em que uma aluna da escola havia sido abordada por estranhos que estavam próximos a escola e tentaram convencê-la a entrar em um carro. A menina conseguiu escapar ilesa, mas o caso despertou a atenção da escola.

Outra crítica da diretora da escola, que pode ser relacionada a fatores de mal-estar docente descritos por Esteve (1999) foi sobre a falta de condições materiais da escola. Sobre este aspecto, afirmou que parecia um sonho distante almejar a construção de um auditório para apresentações dos alunos na escola quando nem mesmo a biblioteca estava em condições ideais.

Considerando que a escola Y tem um dos melhores IDEB da cidade podemos refletir que a qualidade da educação depende de diversos fatores, inclusive materiais e que a limitada abrangência das avaliações externas não contribui para apontar estes problemas de ordem material, presentes em todas as escolas inclusive naquelas com melhores resultados, e assim, superá-los.

Outra reflexão da diretora da escola Y que registramos foi sobre as condições das escolas públicas dos anos finais do ensino fundamental. Considerando que nesta escola há uma elevada nota do IDEB, e poucas ocorrências de indisciplina e violência os pais dos alunos olham com temor para as demais escolas públicas, principalmente para aquelas que receberão seus filhos nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio.

Sem desconsiderar os problemas que estas escolas apresentam, a ideia de que as demais escolas públicas, com avaliações inferiores são marginalizadas, traz como

resultado a negação desta escola, e o desejo de que os alunos consigam bolsas de estudos em escolas particulares, que se aproximam mais, pelo menos em tese, dos padrões de qualidade da escola Y do que uma escola pública. Certamente esta é mais uma consequência do foco nas avaliações externas como forma de atribuir qualidade às escolas públicas. O estabelecimento de *rankings* entre as escolas públicas não contribui para a valorização da importância histórica desta instituição como um todo, sendo que as escolas que não ocupam as posições de elite permanecem sendo pouco valorizadas. Percebemos então a permanência do desconhecimento da real importância da escola pública entre a população.

Por fim, refletindo sobre a desvalorização dos saberes docentes, a diretora da escola Y analisou que ao longo do tempo algumas metodologias de ensino são consideradas tradicionais pelos meios acadêmicos, tal como aconteceu com a alfabetização por métodos silábicos. Porém, quando não se consegue superar os problemas há um retorno a estes saberes experienciais provindos da prática docente. Fato semelhante também pode ser observado na retomada da importância da caligrafia na escola, um tempo depois de os materiais de caligrafia terem sido praticamente banidos das salas de aulas.

Mais uma vez temos uma intervenção/fala que corrobora as afirmações de Pimenta (1999) e Tardif (2010) sobre a histórica desvalorização dos saberes experienciais docentes.

6.23 – Análise das intervenções/falas da orientadora pedagógica da escola Y nas HTPC

TABELA 70 - Temas abordados nas intervenções/falas da orientadora pedagógica da escola Y

Tema	Quantidade de vezes	Percentual (%)
Saberes docentes	100	43,6%
Recados internos/externos	54	23,5%
Proposta de atividade na HTPC	39	17,0%
Questionamento	19	8,2%
Outros	10	4,3%
Crítica/problema	10	4,3%
Total	229	100,0%

Fonte: dados da pesquisa 2012.

No total a orientadora pedagógica da escola Y fez 229 intervenções/falas durante as observações das HTPC. A categoria saberes, diretamente relacionada aos objetivos de nossa pesquisa relaciona-se com os saberes das professoras (o que ensinar, como ensinar, por que ensinar e experiência de ensinar). Nesta categoria, tivemos um total de 100 intervenções/falas que abordaram os saberes das professoras, o que corresponde a 43,6%.

TABELA 71 – Categorias de saberes docentes presentes nas intervenções/falas da orientadora pedagógica da escola Y

Saberes docentes	Quantidade de vezes	Percentual (%)
Como ensinar	54	54,0%
O que ensinar	33	33,0%
Experiência de ensinar	9	9,0%
Total de saberes	100	100,0%

Fonte: dados da pesquisa 2012.

Subdividindo em categorias de saberes as intervenções/falas da orientadora pedagógica da escola tratam: 54 delas abordam os saberes relativos a “como ensinar” (54,0%); 33 delas abordam os saberes relativos a “o que ensinar” (33,0%); finalmente em 9 de suas intervenções/falas a diretora tratou sobre os saberes relativos à experiência de ensinar (9,0%).

É importante chamar a atenção para o fato de que, de acordo com os estudos realizados e a categorização que realizamos nenhuma das intervenções/falas da orientadora pedagógica da escola Y foram relativas à “por que ensinar”, isto é, os saberes políticos.

De 229 intervenções/falas da orientadora pedagógica da escola 54 tiveram como conteúdos recados internos (da escola) e externos (SEDUC etc.). Isto representa 23,5% das intervenções/falas da diretora da escola nas HTPC observadas.

No que se refere às propostas de atividades durante as HTPC, identificamos 39 das intervenções/falas da orientadora pedagógica da escola, o que representa 17,0%.

Quanto aos questionamentos realizados pela orientadora pedagógica, identificamos 19 perguntas direcionadas às professoras (8,2%).

A categoria outros engloba assuntos e intervenções/falas que não estão diretamente voltadas para a formação contínua na HTPC e para os saberes docentes, neste

sentido das intervenções/ falas da orientadora pedagógica da escola, 10 foram incluídas na categoria “outros”. Isto representa 4,3% das intervenções/falas da diretora da escola.

Por fim, 10 das intervenções/falas da orientadora pedagógica da escola Y foram direcionadas à crítica/problema de situações referentes à educação, o que representa 4,3%.

QUADRO 77 - Detalhamento dos saberes docentes relativos à “como ensinar” abordados pela orientadora pedagógica da escola Y

Temas abordados	Frequência
Como preencher as fichas de avaliação dos alunos (correção das fichas, orientações)	11
Apresentação e formação prática para o trabalho com o jogo matemático “feche a caixa” (regras, objetivos, habilidades que desenvolve)	8
Orientações e referências de leitura de como trabalhar o jornal em sala de aula	7
Como trabalhar a leitura em sala de aula (fazer rodízio de livros, ser um modelo de leitor para os alunos, não deixar a leitura para o final da aula, resgate da leitura por prazer, dramatizações de histórias)	4
Importância de se quebrar a frieza no ambiente de trabalho	3
Como deve ser passada a lição de casa para os alunos para evitar reclamações dos pais	2
Devem fazer pausas durante a leitura de textos e propor questionamentos para os alunos de acordo com orientações recebidas em um curso da SEDUC	2
Devem concentrar seu trabalho nos tipos e gêneros de textos que cairão no SARESP	2
O passeio em uma trilha realizado por uma professora é uma ótima oportunidade para se trabalhar sobre plantas	1
Sempre colocou a rotina na lousa para informar os alunos sobre o que seria trabalhado no dia	1
A criança deve se avaliada de acordo com ela mesma, e tendo deficiência, deve ter o direito de repetir de ano, se necessário	1
Os alunos precisam de um reforço em matemática	1
Cada um tem uma forma de interpretar textos	1

Precisam adiantar o trabalho com os textos que cairão no SARESP para não ficarem sobrecarregas no final do ano	1
Lê exemplos de problemas matemáticos	1
Podem comparar a edição antiga do livro “A ilha perdida” com a versão recente, já tem ambas na biblioteca da escola	1
Seria interessante terem dinheirinhos de brinquedo para resolverem certos tipos de problemas	1
Passa modelos de questões do SARESP	1
Será feito um rodízio do material de apoio do Programa Ler e Escrever	1
Será instalado na escola um <i>software</i> denominado <i>Sarainfo</i> que apresenta simulados do SARESP considerado muito bom para ensinar matemática;	1

Fonte: dados da pesquisa 2012.

No que se refere à como ensinar (PIMENTA, 1999; TARDIF, 2010), o principal tema abordado pela orientadora pedagógica da escola Y foi o preenchimento das fichas de avaliação dos alunos pelas professoras.

Repassando uma devolutiva das fichas de avaliação das professoras, diversas delas foram elogiadas pela adequada avaliação, enquanto outras foram orientadas a refletir sobre os erros cometidos. Tais observações foram feitas ao longo da HTPC, sem citar nomes das professoras.

Assim, as docentes receberam de volta as fichas de avaliação de seus alunos, enquanto foram orientadas a evitar fazer avaliações idênticas para um grande número de alunos ou mesmo para a sala inteira, ainda que os critérios de avaliação tenham sido os mesmos. Também foram orientadas a não cometer o equívoco de cobrar dos alunos conteúdos que ainda não foram trabalhados em sala e a especificar os avanços dos alunos de um bimestre para o outro, tendo por base as avaliações anteriores. Além disso, chamou a atenção para que as docentes não confundissem questões de aprendizagem com problemas de comportamento, e para especificar nas fichas ações pedagógicas que levem os alunos a superar dificuldades detectadas e a preencher as fichas de avaliação sempre com as provas dos alunos em mãos.

Em segundo lugar nas intervenções/falas da orientadora pedagógica sobre como ensinar registramos a abordagem de um jogo matemático denominado “feche e caixa”. Estas falas foram em torno das regras, objetivos e habilidades que o jogo desenvolve.

Depois disso, também registramos um número significativo de intervenções/falas da orientadora pedagógica sobre como trabalhar com o jornal em sala de aula.

Durante nossas observações registramos saberes sobre como trabalhar com a leitura em sala de aula. As professoras foram orientadas a fazer rodízios de livros entre si, serem sempre exemplos de leitoras para os alunos, não deixar a leitura para o final das aulas e resgatar a leitura por prazer e a dramatização de histórias.

Ainda sobre como ensinar registramos intervenções/falas da orientadora pedagógica da escola Y sobre a importância de se quebrar a frieza no ambiente de trabalho, sobre como passar lições de casa para as crianças da forma adequada e da importância de fazer questionamentos aos alunos durante a leitura de textos.

Mais uma vez confirmando a influência das avaliações externas nas HTPC as professoras foram orientadas a concentrar o seu trabalho nos tipos e gêneros textuais cobrados no SARESP e a começar a abordá-los o mais cedo possível para garantir a aprendizagem dos alunos e evitar abordá-los em cima da hora. Assim, tal orientação visou garantir e manter o bom desempenho dos alunos nas avaliações externas a partir de uma preparação prévia.

Em seguida, os demais saberes sobre como ensinar abordados pela orientadora da escola Y foram sobre as diferentes áreas de conhecimento, com ênfase em língua portuguesa e matemática e diferentes práticas pedagógicas para abordá-las.

Sendo assim, esta gestora falou sobre o passeio em uma trilha como oportunidade de ensinar ciências, a importância de colocar a rotina da aula na lousa, de avaliar a criança em relação a ela mesma.

Além disso, falou sobre a necessidade de que os alunos tenham um reforço em matemática, de adiantar o trabalho com os conteúdos do SARESP. Fez a leitura de exemplos de problemas matemáticos e falou sobre a contribuição dos dinheirinhos de brinquedo para ensinar esta disciplina.

Ainda sobre as avaliações externas, repassou modelos de questões do SARESP, e falou sobre um *software* que apresenta simulados desta avaliação externa.

De acordo com os dados apresentados no Quadro foram muitos os saberes sobre como ensinar abordados pela orientadora pedagógica, sobre conteúdos relevantes para a escola, mas também ligados as exigências das avaliações externas.

**QUADRO 78 - Detalhamento dos saberes docentes relativos a “o que ensinar”
abordados pela orientadora pedagógica da escola Y**

Temas abordados		Frequência
Língua portuguesa	Repassa conteúdos relativos ao trabalho com o jornal que aprendeu em um curso	10
	Devem abordar o mais cedo possível os textos que serão cobrados no SARESP (carta de leitor, reescrita de contos e curiosidades)	5
	Compraram livros elaborados de literatura infantil com o dinheiro da escola	2
	Estudam um texto sobre leitura retirado do material do Pró-Letramento	2
	Focará a formação em leitura principalmente para os quartos e quintos anos	2
	irão estudar produção de texto na HTPC	1
	Há materiais de caligrafia em papelarias, livros didáticos e na <i>internet</i>	1
	Devem questionar a autora do método sociolinguístico sobre o que trabalhar com os alunos que já estão alfabetizados	1
	Devem citar o contexto em que a obra que estão lendo foi escrita	1
	Explica as características de um texto literário	1
Matemática	Os alunos têm dificuldade na interpretação de problemas de matemática	1
	Explica que 50 mi é uma abreviatura para 50 milhões	1
	A escola têm se equivocado com o conceito de divisão	1
	A diretora teve a ideia de aplicar uma Olimpíada <i>on-line</i> de matemática do segundo ano para os terceiros anos da escola para verificar conteúdos em defasagem	1
	Algoritmo é o processo para se chegar a um resultado	1
	De acordo com o curso do Pró-Letramento em matemática o número 0 é muito abstrato para ser compreendido por alunos pequenos	1
Música	A escola ganhou um CD do grupo musical Divano com vários hinos	1
	É importante uma oficina que aborda a música, pois ela se tornou um	1

	conteúdo obrigatório nas escolas	
Sexualidade	“O segredo da Tartanina” é um livro interessante para se abordar sobre o abuso sexual de criança	1

Fonte: dados da pesquisa 2012.

Coincidindo com o que identificamos ao analisar os saberes relativos à como ensinar citados pela orientadora pedagógica da escola Y, no que diz respeito à “o que ensinar” (PIMENTA, 1999; FIORENTINI; SOUZA Jr.; MELO, 2007; TARDIF, 2010, FREIRE, 2010) os conteúdos de língua portuguesa e matemática também foram os mais citados.

Além destes, registramos apenas breves falas sobre os conteúdos de música e sexualidade.

No que se refere à língua portuguesa conteúdo mais trabalhado foi o jornal, suas características específicas e o uso de textos jornalísticos em sala de aula.

Em segundo lugar, a orientadora destacou os textos cobrados no SARESP daquele ano, a saber, carta de leitor, reescrita de contos e curiosidades, destacando a necessidade de as professoras introduzirem estes textos em suas aulas o mais breve possível.

Esta gestora também lembrou que a escola adquiriu com os próprios recursos livros caros de literatura infantil que também devem ser incluídos nas aulas.

Em seguida as professoras foram formadas em leitura, sendo que tal formação voltou-se principalmente para os quartos e quintos anos que, devido às maiores dificuldades apresentadas são os que mais necessitam de formação.

Devido ao fato de as HTPC na escola Y serem realizadas com todo o grupo de professoras, houve momentos em que a orientadora pedagógica teve que optar por uma formação voltada para certos anos, geralmente os quartos e quintos que apresentavam mais dificuldades, em detrimento dos demais. Assim sempre havia um grupo de professoras que participavam conjuntamente destes momentos de estudo, mas sem o foco em suas necessidades específicas.

Outros conteúdos de língua portuguesa abordados pela orientadora pedagógica da escola Y foram: produção de textos, caligrafia, aspectos do método sociolinguístico para alunos que já estão alfabetizados, importância de citar o contexto em que obras literárias foram escritas e características de um texto literário.

Os conteúdos de matemática abordados, por sua vez, foram mais variados. Sendo assim, esta gestora afirmou que os alunos têm dificuldades na interpretação de problemas matemáticos, explica que 50 mi é uma abreviatura para 50 milhões. Também chama a atenção para a forma equivocada como o conceito de divisão tem sido abordado em sala de aula. Também falou para as professoras da ideia da diretora da escola de identificar conteúdos matemáticos em defasagem por meio da aplicação de uma Olimpíada de Matemática *on-line*, explica o conceito de algoritmo e lembra que, de acordo com o curso do Pro Letramento o número 0 é muito abstrato para ser ensinado aos alunos mais jovens.

No que tange à música, a orientadora pedagógica lembrou que a escola ganhou de um grupo musical um CD com diversos hinos e que seria interessante as professoras participarem de uma oficina de música da SEDUC, já que agora este conteúdo é obrigatório nas escolas. Apesar de citar e reconhecer a obrigatoriedade do ensino de música nas escolas, as professoras não passaram por uma formação específica na área durante as HTPC.

Além disso, a orientadora pedagógica indicou o livro “O Segredo da Tartanina” como uma obra interessante para falar sobre o abuso sexual de crianças, mas não chegou a participar da formação de professoras, já que não estava presente quando isto aconteceu, por motivos de saúde.

A maior conformidade das gestoras da escola Y sobre a influência das avaliações externas na formação contínua das professoras também foi evidenciada na avaliação da orientadora pedagógica de que as HTPC estão boas e não devem mudar em nenhum aspecto, sendo que os resultados da escola nas avaliações externas comprovam isso.

Neste sentido, os limitados critérios das avaliações externas, que englobam apenas as disciplinas de língua portuguesa e matemática e os níveis de repetência parecem ser suficientes para garantir uma educação de qualidade, sem pensar em ir além disso.

Uma das professoras, porém, não compactua desta opinião. Analisando as HTPC vivenciadas uma das docentes que fez diversas declarações sobre estes espaços-tempo de formação durante nossas observações, expôs sua crítica à forma como os conteúdos as áreas do conhecimento tem sido ignorados nas HTPC. Considerando a aprendizagem dos conteúdos de todas as áreas do conhecimento indispensáveis para a formação dos alunos, esta professora reflete que não deveriam permitir que as avaliações externas influenciassem a educação desta maneira.

Além disso, diante da conformidade da maioria de suas colegas com esta situação, a docente falou da necessidade que estas assumam uma posição mais crítica e

deixem de se comportar como “ovelhas”. Estes são exemplos de que dentro do contexto complexo das escolas, convivem a conformidade e a resistência à influências das avaliações externas na escola.

QUADRO 79 - Detalhamento dos saberes docentes relativos à “experiência de ensinar” abordados pela orientadora pedagógica da escola Y

Temas abordados	Frequência
Uma docente apresentaria seu trabalho com leitura na HTPC, mas faltou	1
Deixa em aberto a escolha das professoras que irão apresentar suas experiências de sucesso no trabalho com o jornal no CEFORPE	1
Sugere que as professoras que trabalham com seus próprios métodos de alfabetização discutam com a professora da FCT/UNESP sobre seus motivos	1
Pede para que as professoras mais experientes auxiliem as demais no preenchimento das fichas de avaliação	1
As professoras têm ricas estratégias de ensino que precisam trocar entre si	1
Concorda com uma docente que afirma que ensinar é muito mais do que decorar	1
Concorda com a reivindicação das professoras de que sua colega mais experiente auxilie em sua formação em matemática	1
Considera interessante o trabalho de uma professora que despertou a curiosidade dos alunos pelo editorial do jornal	1
Lembra que uma das docentes ensina divisão empregando o método “quantas vezes cabe”	1

Fonte: dados da pesquisa 2012.

No Quadro acima são apresentados os saberes docentes que englobam a experiência de ensinar (PIMENTA, 1999; TARDIF, 2010) das professoras da escola Y identificados nas intervenções/falas da orientadora pedagógica. Destes saberes, em conformidade com o que foi apresentado até o momento, prevalecem aqueles ligados aos conteúdos de língua portuguesa e matemática.

Ela afirmou que uma docente foi convidada a apresentar o seu trabalho sobre leitura na HTPC, mas que não compareceu a esta reunião.

Em outro momento lembrou que a escolha das professoras que iriam apresentar o seu relato de experiência sobre o trabalho com o jornal em sala de aula ainda estava em aberto.

A orientadora sugeriu, em outro momento das HTPC observadas, que as professoras que trabalham com seus próprios métodos de alfabetização deveriam discutir, inclusive com a professora da FCT/UNESP autora do Método Sociolinguístico sobre seus motivos.

Esta gestora pediu, em uma intervenção/fala que as professoras mais experientes auxiliassem as demais no preenchimento das fichas de avaliação e também lembrou que estas profissionais têm ricas estratégias de ensino para trocar entre si.

Também concordou com a afirmação de uma docente que entende que ensinar é muito mais do que decorar.

Em outro momento que acompanhamos em nossas observações, a orientadora pedagógica da escola Y concordou com o convite das professoras da escola à sua colega que têm um trabalho bem-sucedido em matemática, para realizar uma formação contínua nesta área. No entanto, não houve um incentivo a mais do que este, nem a concretização de nenhuma atividade nas HTPC envolvendo os saberes experienciais da professora em matemática, pelo menos durante nossas observações seguintes. Mesmo assim, este caso exemplifica o quanto os saberes experienciais docentes poderiam contribuir para a formação de professores e a superação de suas dificuldades.

Por fim, ela também destacou o trabalho de uma professora que despertou o interesse dos seus alunos pelo editorial do jornal e do método empregado por outra para ensinar a divisão.

QUADRO 80 - Intervenções/falas da orientadora pedagógica da escola Y relativos à “recados internos/externos”

Temas abordados	Frequência
Abertura de inscrições de cursos para as professoras (do Pró-Letramento em Matemática e Língua Portuguesa, uso do jornal em sala de aula, informática)	9
Avisa sobre passeios excursões, visitas com os alunos (para a Cidade da Criança, exposição sobre Hiroshima e Nagasaki etc.)	6
Avisa sobre a abertura de inscrições em concursos para alunos e professores	5

(concurso de cartazes, Olimpíada de Língua Portuguesa e Matemática, Missão Pedagógica do MEC, concurso sobre educação cívica nas escolas)	
Escolha de livros didáticos (prazos para a seleção, orientações da SEDUC)	5
Mostra pedagógica do município (prazos, exigências, orientações da SEDUC)	4
Realizará observações das aulas, sem o objetivo de punir, de acordo com orientações da SEDUC)	3
Solicitação de informação sobre o número de crianças da escola encaminhadas devido à problemas de aprendizagem	3
Aplicação do método sociolinguístico nas escolas	2
Entrega de atestados para a justificativa de faltas nas HTPC	2
Solicitação e uso de materiais da escola	1
Os primeiros anos estão sem livros devido a um erro de distribuição da SEDUC	1
Data de realização da Provinha Brasil	1
A sala de informática deve ser organizada após ser utilizada pelos alunos	1
Devem manter seus cadernos de HTPC organizados	1
Está à disposição para atender às professoras	1
Tem autorização da SEDUC para que a próxima reunião pedagógica seja feita em um parque ecológico desde que todos na escola concordem com isso	1
Uma professora desta escola foi selecionada para a “Missão Pedagógica do MEC” em Brasília	1
Os ensaios do Caça-Talentos estão sob a responsabilidade dos professores de educação física	1
Existe a intenção de se fazer uma troca de experiências entre docente da rede municipal de Presidente Prudente, mas não há nada certo quanto a isso	1
Informe sobre o calendário de provas da escola	1
A SEDUC está analisando a contratação de um estagiário para auxiliar as docentes no uso do <i>software</i> multimídia educacional	1
Terão a presença de um representante de uma escola de inglês falando sobre seus cursos	1

Fonte: dados da pesquisa 2012.

Ao longo de nossas observações registramos que a orientadora pedagógica da escola Y repassou às professoras uma variedade de recados internos e externos.

Dentre os temas mais abordados nestas intervenções/falas identificamos os avisos sobre a abertura de inscrições de cursos para as professoras, como o Pró Letramento em língua portuguesa e matemática, um curso sobre o uso do jornal em sala de aula dentre outros.

Geralmente passados no início da reunião estes recados sobre oportunidades de formação contínua de professores, em cursos externos à escola, demonstram o esforço da orientadora pedagógica por manter o foco formativo das HTPC.

De acordo com Fusari (2011) é preciso valorizar todas as maneiras de formação contínua, seja dentro ou fora da escola, pois se trata de diferentes e indispensáveis contribuições à formação e ao desenvolvimento profissional docente.

Em segundo lugar, identificamos os recados da orientadora pedagógica da escola Y sobre excursões, passeios e outras atividades formativas voltadas aos alunos. Novamente percebemos a preocupação em selecionar recados sobre temas formativos que afetam diretamente a dinâmica do trabalho das professoras, como é o caso das excursões pedagógicas.

Ainda no que tange a assuntos ligados à formação, também registramos recados sobre a abertura de inscrições em concursos para professores e alunos. Devido aos altos índices alcançados por esta escola nas avaliações em larga escala, a participação, com altos índices de vitórias, em concursos de desenho e redação, nas Olimpíadas de língua portuguesa e matemática, eram comuns na escola Y. Além disso, a participação das professoras em concursos que avaliavam o seu trabalho também eram estimuladas. Certamente, tal estímulo era efeito da maior confiança estimulada pelas notas elevadas e pelo próprio reconhecimento social da escola na comunidade educativa.

Assim, diferente das escolas com baixos IDEB, na escola Y o fato de fazer arte da equipe de uma escola que ocupa os primeiros lugares nos rankings era um incentivo para que professores e alunos participassem de competições, muitas vezes saindo vencedores, já que eram avaliados praticamente nos mesmos conteúdos cobrados nas avaliações, externas, a saber, língua portuguesa e matemática.

Em relação à escolha dos livros didáticos na escola Y, a orientadora pedagógica repassou seis recados, cujo conteúdo eram os prazos de seleção e orientações da SEDUC para esta atividade.

Esta gestora também explicou às docentes que, de acordo com as determinações de seu cargo, iria iniciar observações nas salas de aula, sem o objetivo de

punir, mas sim de acompanhar o trabalho docente de acordo com um conjunto de critérios elaborados pela SEDUC.

Sobre este ponto é preciso destacar a pouca autonomia das orientadoras pedagógicas da escola para estabelecer critérios de observação e avaliação do trabalho docente de suas escolas, segundo as especificidades de cada instituição.

Em seguida, esta profissional avisou sobre a solicitação da SEDUC sobre o número de alunos de cada sala encaminhados devido a problemas de aprendizagem, sobre a aplicação do Método Sociolinguístico na escolas municipais e a entrega de atestados para a justificativa de faltas de docentes nas HTPC, que deveria ser feita na Secretaria da escola.

Por fim, foram passados outros recados às docentes, que trataram principalmente sobre solicitações e decisões da SEDUC sobre o trabalho docente.

Analisando as intervenções/falas da orientadora pedagógica da escola Y sobre recados internos e externos é evidente o seu esforço em selecionar recados sobre a formação de professores e alunos. No entanto, confrontando a afirmação desta gestora de que nada deve mudar nas HTPC, com as declarações das docentes que responderam ao questionário e que fizeram solicitações de mudanças sobre diversos aspectos, a ideia de que o gasto do tempo das HTPC com assuntos não pertinentes à educação, como os recados é algo que precisa mudar, percebemos a necessidade de maior comunicação entre professoras e gestoras sobre os rumos das HTPC nesta escola.

Sobre esta contradição nas opiniões de professoras e gestoras da escola Y sobre as HTPC vivenciadas destacamos também que nesta escola em **nenhum** momento as professoras foram convidadas pelas gestoras a avaliar as HTPC durante nossas observações. Assim, esta oportunidade de discutir e expor divergências, aperfeiçoando estes espaços-tempo de formação, não foi empregada.

QUADRO 81 - Detalhamento dos saberes docentes relativos às “propostas de atividade na HTPC” abordados pela orientadora pedagógica da escola Y

Temas abordados	Frequência
Encaminha a análise e a escolha dos livros didáticos com orientações, explicação de regras, distribuição de coleções, controle do tempo	14
Organização da Mostra Pedagógica (cabecalho dos trabalhos, levantamento dos trabalhos que serão apresentados e dos materiais necessários)	3

Lê em voz alta uma resolução sobre como avaliar a criança com deficiência	2
Lê em voz alta a pauta da HTPC	2
Explicação de que a professora que foi selecionada para ir à Brasília irá apresentar a sua experiência	2
Cada professora irá cuidar da decoração de seu espaço na Mostra Pedagógica da mesma forma que se organizaram na festa junina da escola	2
Explica regras do jogo matemático “feche a caixa”, acompanha as professoras que estão jogando, esclarece dúvidas	1
Explica que há poucas mudanças nos critérios da SEDUC que irá seguir para observar as professoras dos terceiros e dos quartos anos	1
Organiza livros de literatura infantil para serem lidos e trocados entre as professoras	1
Devolve os cadernos de planejamento das docentes	1
Lê em voz alta e destaca alguns pontos de um texto sobre leitura em sala de aula	1
Lê em voz alta um texto humorístico e crítico sobre como os conteúdos de matemática foram deixando de ser ensinados ao longo do tempo	1
Pede para uma professora entregar a pauta da HTPC enquanto está em uma reunião do Conselho de Escola	1
Pede para que as professoras assinem o livro de presença	1
Explica para duas professoras como devem proceder com os gabaritos da Provinha Brasil segundo orientações da SEDUC	1
Explica que irão realizar uma das atividades de um texto sobre estratégias de leitura lido na HTPC retrasada	1
Lê uma notícia em voz alta	1
Explica que não haverá tempo para trabalhar com o programa multimídia educacional neste dia	1
Lê em voz alta um texto que trata sobre divisão	1
Sai da sala com algumas docentes para discutirem os resultados de um simulado, deixando as demais sozinhas com a orientação de que utilizem os computadores para formular atividades focando a divisão	1

Fonte: dados da pesquisa 2012.

Estas intervenções/falas apresentadas no Quadro acima são de grande importância para a nossa compreensão sobre a metodologia empregada pela orientadora pedagógica da escola Y para a formação contínua das professoras nas HTPC.

Desse modo, apesar de termos identificado a realização de atividades práticas, a maioria das propostas de atividades nas HTPC foram baseadas em orientações da secretaria municipal de educação para atividades como a escolha de livros didáticos, a Mostra Pedagógica do município, a observação do trabalho das professoras entre outros.

Dentre as propostas de atividades nas HTPC mais citadas estão as orientações, regras e formas de organização da seleção de livros didáticos na escola.

Em segundo lugar em nossos registros está a organização da Mostra Pedagógica do município, com a padronização dos cabeçalhos dos trabalhos e o levantamento dos materiais necessários.

Outro registro foi a leitura em voz alta de uma resolução sobre como avaliar as crianças com deficiência e também da pauta da HTPC.

Registramos por parte da orientadora pedagógica da escola a apresentação do relato de experiência de uma professora selecionada para ir à Brasília. Trata-se de um momento privilegiado para os saberes docentes, já que uma professora foi protagonista da HTPC.

Outra proposta de atividade nas HTPC foi a orientação de que as professoras se responsabilizassem por enfeitar os seus espaços de exposição de trabalhos para a Mostra Pedagógica.

É preciso destacar a proposta de atividade referente ao jogo matemático “feche a caixa” como umas das poucas em que as professoras vivenciaram na prática uma atividade a ser realizada com os alunos.

Em seguida, de acordo com nossas observações a orientadora pedagógica falou brevemente sobre as observações a serem realizadas nas salas de aula e sobre a proposta de que as professoras fizessem rodízios de livros de literatura infantil entre si. Em outra HTPC também foram entregues os cadernos de planejamento vistados para as professoras.

Por fim, de acordo com as propostas de atividade nas HTPC apresentadas no Quadro acima, a orientadora utilizou a leitura em voz alta por diversas vezes como estratégia para abordar textos formativos nas áreas de língua portuguesa e matemática, sendo eles: um texto sobre o trabalho com leitura em sala de aula, um texto humorístico e crítico sobre como os conteúdos de matemática foram deixando de ser ensinados ao longo do tempo, a leitura de uma notícia e de um texto sobre divisão. Temos assim, na leitura em voz alta de texto, a

principal metodologia adotada para a formação contínua em serviço de professoras nas HTPC da escola Y.

QUADRO 82 - Detalhamento dos saberes docentes relativos aos “questionamentos” feitos pela orientadora pedagógica da escola Y nas HTPC

Temas abordados	Frequência
Questiona sobre a escolha dos livros didáticos	5
Pergunta se alguma professora quer falar sobre o trabalho que realiza sobre leitura em sala de aula	2
Quer saber quem está trabalhando com o método sociolinguístico	1
Pergunta se todas as professores já têm autorizações para excursões pedagógicas	1
Pergunta se já selecionara um trabalho por turma para participar do concurso educação cívica nas escolas	1
Pergunta sobre o título e o autor do texto que está lendo	1
Quer saber se as docentes têm algum comentário sobre o texto lido	
Pergunta qual trabalho irão apresentar na Mostra Pedagógica lembrando que devem ser diferentes em cada turma	1
Pergunta qual é o portador do texto que está lendo	1
Questiona por que é importante que as crianças tenham contato com o jornal inteiro	1
Pergunta se as professoras têm interesse em participar de uma Olimpíada de Matemática <i>on-line</i>	1
Questiona o que é um algoritmo	1
Querem saber por qual número começam a ensinar os alunos do primeiro ano	1
Pergunta se a conquista da professora selecionada para ir à Brasília foi divulgada pela mídia	1

Fonte: dados da pesquisa 2012.

Como já afirmamos as intervenções/falas que tratam de questionamentos das gestoras para as professoras são relevantes, pois denotam um convite à participação das mesmas e à exposição de suas ideias.

O tema que mais se repetiu nos questionamentos da orientadora pedagógica da escola Y para as docentes foi a escolha dos livros didáticos, sua qualidade, avaliação das professoras sobre os mesmos.

Depois disso, a orientadora pedagógica indagou sobre o trabalho com leitura que as professoras realizam em sala de aula. Outro questionamento foi sobre a aplicação do método sociolinguístico de alfabetização pelas professoras e sobre suas autorizações para excursões pedagógicas.

Por fim, os questionamentos registrados fora referentes a assuntos variados, tal como podemos identificar no Quadro, sendo que quatro deles foram sobre os textos lidos em voz alta para as professoras, a saber: o título e o autor de um texto sobre leitura e comentários sobre o mesmo; qual o portador de um texto (jornalístico) lido e a definição de algoritmo trazida por um texto que tratava sobre divisão.

QUADRO 83 - Detalhamento das intervenções/falas relativas à categoria “crítica/reflexão” abordados pela orientadora pedagógica da escola Y

Temas abordados	Frequência
A nota desta escola caiu enquanto a de outras aumentou ainda que estejam muito longe de alcançá-la	1
Alguns anos da escola tivera melhores resultados em Língua Portuguesa no SARESP, mas em matemática todos decaíram	1
Houve uma queda muito grande nas notas da escola no mesmo período em que receberam muitos alunos de outras de outras escolas	1
A educação parece estar piorando a cada ano	1
Seria um sonho se os alunos desta escola conseguissem resolver um complexo problema de matemática	1
Ao encaminhar o estudo sobre leitura colaborativa admite que tem dificuldade com literatura e o trabalho com contos	1
Os alunos estão sendo alfabetizados, mas apresentam dificuldades em outras áreas da língua escrita	1
Também teve que enfrentar dificuldades na escolha dos livros didáticos quando era professora	1
Precisam fazer um profundo estudo dos resultados dos alunos no simulado da	1

Provinha Brasil devido à grande diferença entre os mesmos anos em 2011 e 2012	
Conversará com a professora da FCT/UNESP sobre a exigência de seguir à risca o método sociolinguístico	1

Fonte: dados da pesquisa 2012.

Por fim, as críticas e reflexões da orientadora pedagógica da escola Y, em muitos casos, tiveram por base a preocupação em manter a escola entre as de melhor rendimento nas avaliações externas.

Mais uma vez percebemos que na escola Y há maior conformidade por parte da gestão com os mecanismos avaliativos que lhes são impostos e seus efeitos sobre o trabalho na escola.

Desta forma, a orientadora refletiu que tiveram uma queda nas notas da escola, mas que isto não abalou seu posto entre as primeiras do *ranking* no município. Nesta fala preocupação em não ser “alcançada” pelas demais escolas públicas toma o lugar do desejo de uma educação de qualidade para todos. Identificamos a partir disso mais uma influência negativa das avaliações externas nas escolas: a competitividade.

A competição entre as escolas, a preocupação de se manter no topo mesmo sem uma reflexão mais profunda sobre a perspectiva de qualidade que se almeja, aos poucos toma o lugar da cooperação e da troca de experiências entre as escolas.

Neste mesmo sentido, a busca por entender os motivos da queda de suas notas leva a reflexão sobre a influência de outras escolas, de onde são transferidos alunos com mais dificuldades.

A orientadora pedagógica também apontou em suas críticas e reflexões que apesar dos melhores resultados obtidos em língua portuguesa, em matemática todos os alunos da escola decaíram. Isto a levou a refletir sobre a sensação de que a educação está piorando a cada ano.

Ainda refletindo sobre as dificuldades dos alunos em matemática, diante da leitura de um complexo problema de matemática para alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental esta gestora admitiu que seus alunos estão longe de conseguir resolvê-lo.

Em outro momento, refletindo sobre seus conhecimentos e limitações, a orientadora pedagógica admitiu sua dificuldade em trabalhar com literatura, especificamente com contos, além de lembrar que também enfrentou dificuldades na escolha de livros didáticos quando era docente.

Por fim, esta profissional lembrou que os alunos estão sendo alfabetizados, mas ainda têm dificuldades em outros níveis de conhecimento da língua escrita, como a interpretação de textos. Além disso, considerando que esta não é uma dificuldade para esta escola a orientadora pedagógica assumiu a necessidade de diálogo sobre a exigência de seguir à risca o método sociolinguístico.

Reflete então sobre a preocupação e a necessidade de um profundo estudo sobre os resultados dos alunos na Provinha Brasil, devido à detecção de queda em seu desempenho. Sobre este ponto, é preciso analisar que a preocupação com a aprendizagem dos alunos é importante, porém, a preocupação está em focar as atenções no desempenho dos alunos nas avaliações externas, que, em si, tem uma perspectiva limitada da qualidade da educação que se espera para os alunos das escolas públicas de nosso país.

QUADRO 84 - Detalhamento das intervenções/falas da orientadora pedagógica da escola Y relativos à categoria “outros”

Temas abordados	Frequência
Termina a leitura de um texto, pois a cópia das professoras estava com falhas	1
Desliga os computadores	1
Não sabe se os desfiles no dia da Independência e do aniversário da cidade serão considerados dias letivos	1
Sorteia uma agenda cedida pelas editoras de livros didáticos	1
O certificado dos cursos é revertido em pontuação para as docentes	1
É a diretora quem determina as salas em que as docentes irão lecionar de acordo com o seu perfil de trabalho	1
Sai da sala para buscar livros de literatura infantil	1
Após o recesso, deseja saúde e fôlego às docentes para seguirem na reta final do ano	1
Viu no noticiário que em São Paulo estão fazendo trocas de livros nas ruas	1
Incentivou bastante as professoras a se inscreverem para ir à Brasília	1
Nesta escola todos os alunos participam das avaliações externas	1
Explica que chegou atrasada na HTPC porque estava em uma reunião do Conselho de Escola	1

Fonte: dados da pesquisa 2012.

Dentro da categoria “outros” registramos intervenções/falas da orientadora pedagógica da escola Y sobre assuntos gerais e ações como desligar os computadores da sala, terminar a leitura de um texto cujo xerox estava ruim, sortear agendas oferecidas pelas editoras e sair da sala para buscar livros de literatura infantil para as professoras.

Em relação às demais intervenções/falas identificamos poucos registros nesta categoria, o que demonstra a preocupação desta formadora de professores dentro da HTPC de manter o foco principal destas reuniões.

6.24 – Análise das intervenções/falas das professoras da escola Y nas HTPC

TABELA 72 - Temas abordados nas intervenções/falas das professoras da escola Y

Tema	Quantidade de vezes	Percentual (%)
Saberes docentes	110	45,4%
Crítica/problema	40	16,5%
Relato de experiência	40	16,5%
Outros	35	14,4%
Questionamento	15	6,1%
Total	242	100,0%

Fonte: dados da pesquisa 2012.

De forma geral as professoras da escola Y fizeram 242 intervenções/falas durante as observações das HTPC.

A categoria saberes, diretamente relacionada aos objetivos de nossa pesquisa se refere aos saberes das professoras (o que ensinar, como ensinar, por que ensinar e experiência de ensinar). Nesta categoria, tivemos um total de 110 intervenções/falas que abordaram os saberes das professoras. Trata-se de um percentual de 45,4%.

TABELA 73 – Categorias de saberes docentes presentes nas intervenções/falas das professoras da escola Y

Saberes docentes	Quantidade de vezes	Percentual (%)
Experiência de ensinar	42	38,1%
Como ensinar	35	31,8%
O que ensinar	31	28,1%
Por que ensinar	2	1,8%
Total de saberes	110	100,0%

Fonte: dados da pesquisa 2012.

Subdividindo em categorias de saberes as intervenções/falas da orientadora pedagógica da escola tratam: em 42 de suas intervenções/falas as professoras trataram sobre os saberes relativos à experiência de ensinar (38,1%); 35 delas abordam os saberes relativos a “como ensinar” (31,8%) e 31 delas abordam os saberes relativos a “o que ensinar” (28,1%).

Além disso, 40 das intervenções/falas das professoras da escola Y foram direcionadas à crítica/problema de situações referentes à educação, a saber, um percentual de 16,5%.

Em uma das HTPC observadas, 40 das intervenções/falas (16,5%) foram de uma docente que realizou um relato de experiência sobre uma viagem para Brasília, após seu trabalho com um programa de computador ter sido um dos dois selecionados no Estado de São Paulo.

A categoria outros engloba assuntos e intervenções/falas que não estão diretamente voltadas para a formação contínua na HTPC e para os saberes docentes, neste sentido das intervenções/ falas da diretora da escola, 35 foram incluídas na categoria “outros”. Isto representa 14,4% das intervenções/falas da diretora da escola.

Quanto aos questionamentos realizados pelas professoras, identificamos 15 perguntas direcionadas às gestoras (6,1%).

Apenas 2 das intervenções/falas das professoras da escola Y(1,8%), foram relativas à “por que ensinar”, isto é, o que denominamos de saberes políticos.

**QUADRO 85 - Detalhamento dos saberes docentes relativos à “como ensinar”
abordados pelas professoras da escola Y**

Temas abordados	Frequência
Comentam sobre o trabalho que realizam com o jornal em sala de aula	6
Discussão sobre como utilizar critérios de avaliação com os alunos	5
Identificação de pontos negativos em atividades dos livros didáticos (repetitivas, confusas)	3
As escolas deveriam ter bibliotecas equipadas, com renovação periódica de livros e um bibliotecário	2
Acham positivo que os livros didáticos do primeiro ao terceiro ano sejam consumíveis	1
Está cansada de utilizar o mesmo livro didático e gostaria de mudar	1
A leitura deve ser trabalhada no início da aula com visitas à biblioteca escolar, a espaços culturais	1
Realizou um passeio por uma trilha com seus alunos	1
Algumas professoras mesclam o método sociolinguístico com seus próprios métodos, outras utilizam apenas seus próprios métodos de alfabetização	1
Sempre escrevem uma “frase do dia” na lousa ou pedem para que os alunos tragam frases	1
A lição de casa não pode tomar mais do que duas horas semanais dos alunos	1
O reforço poderia ser concomitante à aula regular para que as professoras e os alunos ficassem juntos	1
Acredita que só dá conta da parte pedagógica quem tem muito amor	1
Consideram as aulas digitais muito boas para abordar diversos conteúdos	1
Fez um curso onde ensinavam a agir diante da violência sexual em alunos	1
A interpretação de um texto também varia de acordo com o estado emocional de quem lê	1
Gostam de aprender o jogo de matemática “feche a caixa” e acreditam que os alunos irão se interessar	1
Seleciona atividades em um livro didático de ciências	1
Podem pesquisar na internet coreografias para uma apresentação	1
Comenta sobre um projeto em que filmaram escritores de cordel para que os alunos	1

compreendessem como são criadas as obras	
Trabalhou com seus alunos um livro sobre Mitologia Grega com ilustrações que eram verdadeiras obras de arte e um livro chamado “Asas”	1

Fonte: dados da pesquisa 2012.

No que se refere à como ensinar (PIMENTA, 1999; TARDIF, 2010), o principal tema abordado pelas professoras da escola Y foi sobre como trabalhar com o jornal em sala de aula. A partir de estratégias aprendidas em cursos dos quais participaram, as professoras falaram sobre suas práticas com textos jornalísticos, como a elaboração e apresentação de um jornal para as crianças, a escrita de notícias e a elaboração de um horóscopo pelos alunos.

O tema abordado em segundo lugar pelas professoras da escola Y sobre como ensinar foi a avaliação dos alunos. Sobre isso, uma professora afirmou que é comum as avaliações dos alunos apresentarem semelhanças, já que os critérios avaliativos são os mesmos, mas que raramente das fichas de avaliações dos alunos ficam idênticas.

As professoras também falaram de seus saberes sobre como ensinar para avaliar as atividades apresentadas pelos livros didáticos durante o processo de seleção dos mesmos.

Pensando em formas ideias de trabalhar a leitura com os alunos as professoras comentaram sobre a importância e contribuição de poderem contar com bibliotecas equipadas, com renovação periódica de livros e um bibliotecário para auxiliar professoras e alunos, aspectos que estão longe de sua realidade.

Além disso, no que tange à como ensinar as professoras falaram sobre como utilizar o livro didático; sobre o passeio em uma trilha como forma de ensinar. Ainda abordaram sobre como alfabetizar, citaram a forma mais adequada de se lidar com a lição de casa dos alunos, sobre como acreditam que deveriam ser as aulas de reforço e, por fim, como trabalhar com um programa de aulas digitais para abordar diversos conteúdos.

Depois disso falaram sobre como agir diante do abuso sexual e sobre práticas de ensino de diversas disciplinas. Sendo assim, os saberes docentes sobre como ensinar estavam ligados aos interesses e necessidade originados no cotidiano de trabalho das professoras.

**QUADRO 86 - Detalhamento dos saberes docentes relativos à “o que ensinar”
abordados pelas professoras da escola Y**

Temas abordados		Frequência
Língua portuguesa	Selecionam livros de literatura infantil para trabalhar com seus alunos	2
	Falam sobre as características de um texto jornalístico	2
	Analizam questões de interpretação de textos do SARESP	1
	Recebem livros do Programa Pró-Letramento em Língua Portuguesa, mas não participaram do curso	1
	Nos livros didáticos de língua portuguesa observa o projeto gráfico, as ilustrações, a interpretação de textos	1
	Critica o texto de um livro didático que não tem sentido e nem coerência	1
	Indicam uma coleção de livros de Língua Portuguesa que consideraram mais interessante e com menos problemas	1
	Gostou de um livro didático de língua portuguesa que aborda diversos conteúdos como lendas, Mitologia Grega, notícias, reportagens, substantivos	1
	É preciso entender o contexto em que viveu Monteiro Lobato para não taxar suas obras de “racistas”	1
	Aprova o estudo sobre leitura na HTPC	1
	Acredita que compreender o texto é mais importante do que localizar informações	1
	Às vezes é preciso interpretar profundamente um texto para compreender sua relação com o título	1
Matemática	Analizam as aulas de Matemática do Programa Multimídia Educacional	2
	Os algoritmos são as “continhas”	1
	Não há consenso entre os teóricos sobre o ensino ou não do número zero para crianças pequenas	1
Música	Falam sobre a escolha das músicas para a apresentação do dia das mães e a Mostra Pedagógica	3

	Discutem sobre a beleza da Música “Ao mestre com Carinho”	1
Sexualidade	Apreendeu bastante em um curso sobre o abuso sexual de crianças	1
História e Geografia	É importante trabalhar sobre a História e a Geografia Regionais	1
	Indica para as colegas o <i>site</i> do “Plenarinho” com jogos e informações sobre os três poderes	1
Conteúdos diversos	Analizam a sequência de conteúdos nos livros didáticos	1
	Um livro didático é bom, mas exige domínio total dos conteúdos para que os alunos consigam acompanhá-lo	1
	Trabalha sobre temas atuais com seus alunos (Conferência Rio +20 de 2012)	1
	Tem interesse em um curso do Programa Pró-Letramento de Português e Matemática	1
	Em curso foram apresentados problemas matemáticos sem solução para mostrar que se trata de uma ciência em construção	1

Fonte: dados da pesquisa 2012.

No que se refere aos saberes relativos à “o que ensinar” (PIMENTA, 1999; FIORENTINI; SOUZA Jr.; MELO, 2007; TARDIF, 2010; FREIRE, 2010) a maioria das intervenções/falas das professoras da escola Y foi sobre os conteúdos de língua portuguesa.

Sendo assim, as professoras falaram sobre critérios de seleção de livros de literatura infantil, e sobre características dos textos jornalísticos. Elas também analisaram as questões de interpretação de texto do SARESP e os livros do curso do Pro Letramento em língua portuguesa.

Outra fala que registramos nesta categoria foi sobre os diversos conteúdos buscados nos livros de língua portuguesa, sua diversidade, sequência e a qualidade com que são abordados.

Por fim, destacamos a fala de uma professora que apesar de não ter sido formalmente consultada, expressou sua avaliação positiva sobre uma HTPC em que estudaram e discutiram sobre leitura.

Os conteúdos de matemática foram abordados pelas professoras em diversos momentos, ao falarem sobre o que ensinar.

Resumidamente, de acordo com o Quadro, as docentes analisaram os conteúdos de matemática presentes em um *software* educacional, falaram sobre a definição de

algoritmo e sobre o fato de que não há consenso entre os estudiosos sobre o ensino ou não do número 0 para crianças pequenas. Entre as falas sobre esta disciplina uma professora também lembrou que a matemática é uma ciência em construção.

Ao longo das HTPC registramos ainda saberes docentes sobre o conteúdo de música, abordado ao falarem sobre apresentações para o dia das mães e para a Mostra Pedagógica.

Sobre a sexualidade, uma professora retomou brevemente conteúdos que aprendeu em um curso a este respeito.

Também registramos a fala de uma professora que afirmou ser indispensável abordar com os alunos os conteúdos de história e geografia regionais.

Sendo assim, ao tratarem sobre os diversos conteúdos as professoras demonstraram preocupação com a sua sequência, e o nível de exigência dos livros didáticos. Trataram sobre o interesse em participar de um curso do Pro Letramento em língua portuguesa e matemática.

Por fim, uma professora da escola Y falou sobre a importância de abordar temas da atualidade com os alunos.

Analisando os saberes docentes das professoras da escola Y sobre como ensinar percebemos que apesar de uma maior ênfase sobre as disciplinas de língua portuguesa e matemática as professoras também preocuparam-se com outros conteúdos como música, sexualidade, história, geografia e atualidades.

QUADRO 87 - Detalhamento dos saberes docentes relativos à “experiência de ensinar” abordados pelas professoras da escola Y

Temas abordados	Frequência
Falam sobre sua experiência no trabalho com leitura em sala de aula (ler no início da aula; ler livros que os próprios alunos escolhem; dramatização de histórias; estudo do sentido implícito das poesias; compreensão do sentido de palavras pela análise do seu contexto; trabalho com a obra de Machado de Assis; incentivo ao empréstimo de livros; emprego das estratégias de leitura; escrita de um livro de fábulas criado pelos alunos; trabalho conjunto com uma estagiária da FCT/UNESP	15
Experiência no trabalho com a matemática (primeiro os alunos têm que conhecer os conceitos das quatro operações para depois resolver problemas; quando	9

compreendem os conteúdos chegam a preferir língua portuguesa à matemática; primeiro tem que compreender os conceitos das operações para depois montar as “continhas”; fala de um modo pouco convencional que utiliza para ensinar divisão; os alunos têm mais facilidade quando a matemática está relacionada ao dinheiro; alguns alunos aprendem melhor utilizando o cálculo mental; nas provas coloca números inteiros, como 152 e 125 para verificar a atenção dos alunos	
Experiência com a alfabetização (ser construtivista não significa deixar de abordar conteúdos como o traçado das letras entre outros; os pais eram ensinados a auxiliar os filhos nas lições de casa durante a alfabetização; satisfação em alfabetizar uma criança com dificuldades; ensina ao mesmo tempo caligrafia e as dificuldades da língua trabalhando trava-línguas com os alunos)	4
Experiência na seleção e utilização dos livros didáticos (livro exigente demais nos conteúdos; utilização apenas das partes mais interessantes do livro)	3
Falam de sua experiência com as fichas de avaliação do município e do Estado	2
Experiência no trabalho com o jornal (reflexão sobre as notícias; abordagem do editorial do jornal)	2
Fez um trabalho com alunos utilizando o <i>software Visual Class</i>	1
Seus alunos foram vencedores de um concurso de cartazes por dois anos seguidos	
Sua experiência mostrou que os alunos cobram que a rotina da aula seja colocada na lousa	1
Necessidade de troca de saberes experienciais (pedem a uma colega que realize a formação do grupo em matemática a partir de sua experiência)	1
Abordou o tema da sexualidade com os alunos respondendo às suas perguntas e explicando sobre a importância de cuidar do próprio corpo	1
Pede que os alunos mais adiantados auxiliem os que apresentam maiores dificuldades para que também possam dar mais atenção a estes últimos	1
Fala sobre sua experiência e as dificuldades em lidar com alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem	1
A partir de um texto sobre uma menina que vai ao restaurante com o pai discutiu questões políticas como a desigualdade social	1

Fonte: dados da pesquisa 2012.

De acordo com o que constamos até o momento, no que diz respeito aos saberes experienciais das professoras (PIMENTA, 1999; TARDIF, 2010) os conteúdos que prevaleceram foram língua portuguesa e matemática.

Identificamos em nosso relatório de observação uma grande riqueza de experiências das professoras da escola Y sobre o seu trabalho com língua portuguesa, especificamente sobre a leitura em sala de aula.

Elas afirmaram que costumam ler no início das aulas, priorizam obras que os próprios alunos escolhem, defendem a dramatização de histórias como uma maneira de despertar o interesse dos alunos. Além disso, uma professora falou sobre o seu trabalho sobre o sentido implícito das poesias, a compreensão do sentido das palavras pela análise de seu contexto entre outros saberes.

Destas experiências destacamos a fala de uma professora sobre o trabalho bem sucedido que realizou juntamente com uma estagiária da FCT/UNESP sobre leitura. Esta experiência é uma das poucas que registramos na escola Y sobre o estabelecimento de parcerias com a universidade.

Em relação à matemática, apesar das reconhecidas dificuldades com esta disciplina, identificamos intervenções/falas que tratam de experiências das professoras, principalmente por parte de uma delas, cujo domínio destes saberes despertou o interesse das colegas por sua contribuição à sua formação nas HTPC.

Basicamente esta professora falou da importância que as crianças compreendam os conceitos matemáticos para depois resolverem os problemas práticos, as “continhas” em seus cadernos. Assim prioriza em primeiro lugar a construção mental do conceito e somente depois o registro.

Outras docentes também falaram de suas experiências no ensino de conteúdos como a divisão ao elaborar provas de matemática para os alunos.

A experiência em alfabetização das professoras da escola Y também foi abordada por um número significativo de vezes. Importante destacar que este saber experiencial parece ser bastante consolidado entre as professoras desta escola e legitimado pelo sucesso na aprendizagem dos alunos. Sendo assim, nesta escola identificamos maior resistência destas profissionais a implantação do Método Sociolinguístico à risca em suas salas de aula.

Nas intervenções/falas sobre a experiência de ensinar as professoras ainda falaram sobre o seu trabalho com os livros didáticos, demonstrando que este material é um instrumento subordinado às suas decisões.

Além disso, as professoras também trataram sobre sua experiência no preenchimento das fichas de avaliação e no trabalho com o jornal em sala de aula.

Dentre os demais saberes experienciais apresentados no Quadro, destacamos a necessidade expressa de trocas de saberes e também de que os saberes experienciais, como aqueles identificados a bagagem de uma colega sobre matemática, tem grande e até mesmo indispensável potencial formativo, o que confirma a defesa da Tardif (2010) sobre a relevância dos saberes experienciais para a formação e o desenvolvimento profissional docente.

QUADRO 88 - Detalhamento dos saberes docentes relativos à “por que ensinar” abordados pelas professoras da escola Y

Temas abordados	Frequência
A partir de um vídeo sobre o abuso sexual de crianças discutem sobre o papel social do professor	1

Fonte: dados da pesquisa 2012.

Diante de todos os registros de intervenções/falas das professoras da escola Y identificamos apenas um momento em que os saberes políticos (FREIRE, 2002) foram abordados.

A partir da discussão sobre o abuso sexual de crianças as professoras constataram a amplitude de seu papel que engloba diferentes aspectos da vida dos alunos.

Considerando que não houve registros de intervenções/falas das gestoras da escola Y sobre os saberes políticos, a finalidade da educação e o posicionamento das professoras a favor dos opressores ou dos oprimidos, certamente as professoras foram menos estimuladas e até mesmo, menos formadas para tratar sobre este saber ao longo das HTPC.

A ausência de discussões em torno dos saberes políticos, indispensáveis quando se pensa que a própria educação é um ato político (FREIRE, 1997), certamente é mais um aspecto a ser revisto pelas responsáveis pela formação docente na escola Y.

QUADRO 89 - Detalhamento dos saberes docentes relativos às “crítica/reflexão” levantados pelas professoras da escola Y

Temas abordados	Frequência
O livro didático que consideraram o melhor sequer fez parte da lista de mais votados pela rede e não foi escolhido	4
As fichas de avaliação do município apresentam diversos problemas como falta de espaço para avaliar todas as disciplinas, exigência de informações desnecessárias e pouco espaço para informações relevantes, pior qualidade em relação às fichas de avaliação do Estado	3
Fazer lembrancinhas para as mães demanda um tempo que nem sempre têm disponível	2
Empregam tempo e trabalho para escolher livros didáticos e depois não recebem a obra que escolheram	2
Tem que ficar apenas nos “joguinhos” na aula de informática porque a escola está sem <i>internet</i> , além disso os computadores travam impossibilitando o seu uso para a aplicação de uma Olimpíada de Matemática <i>on-line</i>	2
Não gostou do livro didático que veio para a escola este ano	1
Gostariam que os horários livres para fazer cursos fossem em momentos mais adequados do ano	1
Não acreditam que seja possível dialogar com a professora da FCT/UNESP criadora do Método Sociolinguístico sobre o uso ou não de seu método	1
Quem acaba ganhando com os livros didáticos são as editoras	1
O foco da análise não devem ser os CDs que acompanham uma coleção de livros, mas sim os próprios livros	1
Depois de analisar dez coleções de livros didáticos uma professora afirma desgastada que esta tarefa parece não ter fim	1
Observando as pilhas de livros sobre as mesas uma professora afirma que as editoras estão ávidas por vender	1
Um grupo de professoras fica indignado com o conteúdo de um texto e de ilustrações presentes em um livro didático de Língua Portuguesa que apresenta quantos puns uma pessoa solta por dia e a ilustração de um menino com a legenda: “fazendo o número 1” e “fazendo o número 2”;	1

Assustam-se ao saber que ainda terão que escolher os livros de História, Geografia e Ciências (praticamente sem tempo para isso)	1
Escolher um livro didático diferente da rede para esta escola seria “um tiro no pé”	1
Os políticos parecem trabalhar para que as professoras escolham determinados livros	1
Sobre a escovação na escola afirmam que às vezes os alunos não trazem suas escovas e que esta é uma atividade desnecessária já que não passam o dia inteiro na escola	1
Parecem incomodadas com a exigência de seguir à risca o método sociolinguístico sendo que estão alcançando bons resultados trabalhando da sua forma	1
Discutem sobre a contradição entre respeitar o tempo e as dificuldades dos alunos e, ao mesmo tempo, verem estes serem avaliados da mesma maneira pelas avaliações em larga escala como o SARESP	1
Diz para a colega que irá para Brasília para questionar a Dilma sobre o FUNDEB, o financiamento da educação, os baixos salários dos professores enquanto a colega completa que ela está indo receber um prêmio não irá questionar a presidenta	1
Defende que o que a colega chama de “amor” na verdade é profissionalismo	1
A partir de um trecho do texto estudado afirma que os demais profissionais tem se “intrometido” na área da educação, mas que os docentes não podem fazer isso com as outras	1
Todos criticam o trabalho dos professores, mas não sabem fazer melhor, completa que a maioria dos alunos de mestrado da FCT/UNESP nunca pisou em uma sala de aula	1
Discutem sobre a queda da nota da escola nas avaliações externas e sobre as possíveis causas, como a mudança do alunado da escola , muitos alunos com dificuldades, a cobrança de que as docentes façam “milagres” com alunos que vem de outras escolas com dificuldades	1
Trabalham com uma geração de alunos acostumados com tudo pronto; também recebeu reclamações de pais devido à questões de uma prova sobre interpretação de um texto	1
Ao ser convidada pelas colegas para realizar uma formação em Matemática na escola demonstra receio e afirma que apesar de seu trabalho ser bem-sucedido ele não está dentro do modelo teórico e prático adotado pela SEDUC;	1

Em relação à atividade da escola denominada de Caça-Talentos uma professora diz que é preciso ter cuidado com crianças que ainda estão em fase de aprendizagem, por exemplo, de tocar instrumentos musicais	1
Acredita que o trabalho sobre o abuso sexual de crianças ainda está muito ficado da detecção da violência, e não na prevenção e proteção das crianças	1
A professora que foi selecionada por seu trabalho para ir à Brasília, sendo que foram apenas duas docentes selecionadas no Estado de São Paulo, afirma que sua conquista foi divulgada apenas em uma pequena nota do jornal, mas diz que se tivesse feito algo errado, certamente seria citada em todos os meios de comunicação;	1
Enquanto a maioria das professoras fica em silêncio diante da proposta da diretora de que seus alunos participem de uma Olimpíada de Matemática <i>on-line</i> uma professora se manifesta dizendo que seus alunos têm muitas dificuldades em Matemática para fazer uma atividade assim; a partir daí as demais se encorajam e concordam com a colega	1
Os alunos não estão acostumados com avaliações no modelo da Provinha Brasil e isto influencia em seu desempenho	1
Lamenta que exijam um trabalho de qualidade na Mostra Pedagógica, mas não oferecem materiais para isso	1

Fonte: dados da pesquisa 2012.

Na escola Y os problemas que afetam a educação, tanto no interior das escolas quanto no âmbito mais geral, foram alvos de críticas e reflexões das professoras.

Dentre estas intervenções/falas o tema que mais se repetiu foi a discordância em relação à escolha final de livros didáticos no município. Por diversas vezes, as professoras expressaram sua discordância sobre o resultado final desta seleção, pois estavam convictas de que coleções de livros de melhor qualidade haviam sido deixadas para trás, numa escolha em que prevaleceu o interesse por um CD com modelos de provas.

Durante as observações identificamos ainda críticas e reflexões das professoras sobre as fichas de avaliação dos alunos. Elas criticaram a estrutura destas fichas, onde há pouco espaço para preencher informações relevantes e fazer uma avaliação mais detalhada do desempenho dos alunos em todas as áreas do conhecimento. Sendo assim, o

espaço é praticamente todo ocupado pela avaliação no desempenho dos alunos apenas em língua portuguesa e matemática.

Diante disso, as professoras mais experientes, que trabalhavam ou ainda trabalham na rede Estadual de ensino, concluíram que as fichas de avaliação do Estado eram melhores e poderiam ter sido aproveitadas pelas escolas do município.

Outra reflexão das professoras foi sobre a confecção de lembrancinhas para o dia das mães. Diante da quantidade e do peso das tarefas pedagógicas em sua jornada de trabalho o tempo para se dedicarem a outros trabalhos é cada vez menor. Ainda que o cuidado com estas lembrancinhas pareça ser uma tradição na escola, que se justifica pelo grande número de presentes e lembrancinhas que as professoras desta escola recebem no dia do professor, segundo as docentes seu tempo é cada vez mais limitado para pensarem nesta tarefa.

Novamente, os livros didáticos foram alvo de críticas das professoras, desta vez sobre o risco de escolherem uma coleção diferente do restante da rede e ficarem sem recebê-la. Percebemos que as professoras se veem na situação difícil entre fazer prevalecer sua escolha da coleção de melhor qualidade e mais adequada aos seus objetivos de trabalho e acabar ficando sem livros didáticos para trabalhar.

Analisando esta situação percebemos que as professoras estão entre a busca de maior autonomia para desenvolver o seu trabalho e o medo de perderem um dos poucos instrumentos de que dispõem.

Outra reflexão das docentes retrata esta falta de condições de trabalho diante da tentativa de implantar práticas de ensino inovadoras. Assim, sem contar com a *internet* nas salas de informática frequentemente, e diante das más condições dos equipamentos, esta ferramenta tem trazido poucas contribuições ao seu trabalho. Trata-se de um fato de mal-estar docente a contradição entre as exigências de inovações nas práticas pedagógicas e as reais condições oferecidas aos docentes para isso (ESTEVE, 1999).

No que tange a aspectos formativos as professoras também criticaram o tempo de que dispõem para se dedicarem à formação, que segundo elas, é em épocas do ano e horários inadequados.

Sobre a pouca valorização dos saberes experienciais docentes (TARDIF, 2010) identificamos a declaração de uma professora, que apesar de obter bons resultados na alfabetização dos alunos, que resultou até mesmo na escrita de um livro que foi apresentado no Salão do Livro de Presidente Prudente, não se acha em condições de igualdade para argumentar sobre sua decisão de não utilizar o Método Sociolinguístico de alfabetização.

As críticas e reflexões das professoras sobre os livros didáticos foram retomadas em diversos momentos e recaíram sobre vários aspectos, tais como a ideia de que são as editoras que mais ganham com os livros didáticos e não as professoras ou as escolas, que se confirma na sua avidez por vender e na criação de estratégias de *marketing* para atrair os professores. Além disso, as docentes criticaram as condições de escolha dos livros, em um tempo limitado, num ritmo acelerado e cansativo. Sentem-se assim, fazendo parte de um jogo político que as impele para a escolha de determinados livros didáticos, seja por algum tipo de manipulação ou pelo temor de ficarem sem este material.

No que tange às avaliações externas as professoras criticaram a contradição entre as orientações de acompanhar o ritmo dos alunos e sua aprendizagem individual e a constatação de que, em determinados momentos todos são avaliados da mesma maneira, por uma prova generalizante que não leva em conta suas especificidades.

Uma professora também criticou os baixos salários dos professores em nosso país e esclareceu que o que muitos denominam de “amor” pela profissão deve ser chamado de profissionalismo.

Além disso, as professoras refletiram que muitos profissionais tem interferido na área da educação, mas que aos professores não é reservada a participação nas decisões que envolvem outras profissões. Confirmando a importância dos saberes provindos da experiência docente, refletiram também que muitos criticam os professores, mas não saberiam como enfrentar seus desafios, e um exemplo disso são alunos de mestrado como os da FCT/UNESP, que em boa parte nunca adentraram uma sala de aula.

Diante do fato de lecionarem em uma das escolas com o maior IDEB do município de Presidente Prudente as professoras também refletiram sobre o peso que lhes atribuído para garantir altos padrões de aprendizagem dos alunos, mesmo nos casos em que apresentam muitas dificuldades de aprendizagem.

Por fim, em meio à diversidade de críticas e reflexões que observamos entre as docentes da escola Y ressaltamos a reflexão de uma professora que retrata sua visão sobre os saberes provindos da experiência dos professores dentro da rede municipal. Segundo ela, mesmo sabendo que seu trabalho com os conteúdos de matemática é bem sucedido e que poderia contribuir para a superação das dificuldades de suas colegas, teme iniciar uma formação contínua em serviço e não ser aceita pela Secretaria Municipal de Educação.

A partir disso percebemos que muitas das dificuldades que as escolas públicas enfrentam poderiam ser superadas por meio dos saberes da experiência das próprias

professoras. Todavia, para que isto aconteça, é preciso que estes saberes ocupem uma posição de maior autonomia e valorização dentro das redes de ensino.

QUADRO 90 - Detalhamento das intervenções/falas das professoras da escola relativos à categoria “outros” abordados pelas professoras da escola Y

Temas abordados	Frequência
Acompanham a leitura de um texto sobre literatura e fazem breves comentários informais	5
Tratam sobre detalhes da Mostra Pedagógica e do Caça-Talentos da escola	4
Tratam sobre as prendas e prêmios da festa junina	3
Comentários informais durante a análise dos livros didáticos	2
Comentários sobre o que fazer com os alunos que não participam das excursões da escola por motivos variados	2
Comentários sobre a reunião de pais	2
Detalhes sobre as fichas de avaliação dos alunos	1
Comentário sobre a segurança dos alunos	1
Não se manifestam se querem participar de um curso no período da manhã	1
Não tem o livro do professor do material do Programa Ler e Escrever	1
Ainda não receberam o roteiro para trabalhar com o jornal em sala de aula	1
Somente uma docente afirma que quer participar de um curso no período da manhã	1
O ideal é escovar os dentes de três a quatro vezes por dia	1
Comentário sobre a frustração de constatar o mau desempenho dos alunos em uma avaliação	1
Não acredita que todos na escola concordarão que a reunião pedagógica da escola seja realizada em um parque ecológico	1
Comentário sobre uma aluna que foi abusada sexualmente durante as férias e esqueceu tudo o que aprendera durante o ano	1
À pedido da orientadora lê um aviso sobre um curso ligado ao FENTEPP	1
Precisará de um livro do Programa Ler e Escrever	1
Tem a ideia de levar os alunos ao cinema na confraternização de final de ano	1

Além das docentes que são obrigadas nenhuma se interessa em trabalhar sobre o abuso sexual	1
--	---

Fonte: dados da pesquisa 2012.

Nas intervenções/falas das professoras da escola Y na categoria “outros”, identificamos a regularidade em torno de alguns assuntos.

Formadas principalmente por comentários informais, muitos deles feitos para as colegas mais próximas, em voz baixa, e não para todo o grupo, a maior parte destas falas que registramos foram sobre um texto sobre leitura trabalhado durante as HTPC. Este tipo de intervenção/fala era possível na escola Y devido ao grande número de professoras envolvidas, à sua forma de organização, que permitia a algumas docentes fazerem comentários muitas vezes sem serem notadas pelo restante do grupo ou pelas gestoras.

Semelhantes foram os comentários sobre a Mostra Pedagógica municipal e sobre o caça-talento da escola, que também foram incluídos nesta categoria.

De acordo com o Quadro acima a festa junina da escola foi uma atividade não formativa que também gerou intervenções/falas na categoria “outros”.

Além disso, as docentes também trataram sobre a escolha dos livros didáticos, as excursões pedagógicas com os alunos e a reunião de pais e mestres.

Por fim, as demais intervenções/falas das professoras da escola Y nesta categoria foram variadas, e demonstram tanto a sua liberdade para expor opiniões quanto as opiniões expressas para as colegas próximas, sem a intenção de formalizar uma ideia para as gestoras ou para o grupo como um todo ao longo das HTPC.

QUADRO 91 - Detalhamento dos saberes docentes relativos aos “questionamentos” feitos pelas professoras da escola Y nas HTPC

Temas abordados	Frequência
Indaga sobre a apresentação para o dia das mães	1
Pergunta porque está com falta em uma HTPC se trouxe um atestado;	1
Pergunta se o Método Sociolinguístico tem atividades para as crianças que já estão alfabetizadas	1
Questiona se pode ter acesso ao trabalho que a professora do reforço vem fazendo	1

Indaga se os dias 7 e 14 de setembro (aniversário da cidade) serão considerados dias letivos, para decidirem se irão participar ou não dos desfiles comemorativos	1
Pergunta a diferença nos critérios de observação da SEDUC para os terceiros e quartos anos	1
Questiona sobre o conteúdo da Mostra Pedagógica	1
Pergunta se o autor do texto que será estudado é um compositor;	1
Tem dúvidas em relação a um jogo pedagógico de matemática;	1
Indaga se as paradas durante a leitura do texto não irão atrapalhar a compreensão dos alunos;	1
Questiona se há uma aula digital que aborda os números decimais;	1
Pergunta se os alunos podem usar papel e lápis para resolver as atividades propostas pelas aulas digitais ou se só devem empregar o cálculo digital;	1
Questiona se a SEDUC disponibilizou biombos para a apresentação dos trabalhos da Mostra Pedagógica	1
Pergunta se a música que escolheu para a apresentação de seus alunos não será selecionada	1
Indagam se haverá uma conversa com os pais antes de começarem o trabalho sobre o abuso sexual de crianças	1

Fonte: dados da pesquisa 2012.

A categoria questionamentos retrata a participação das professoras nas HTPC através da expressão de suas dúvidas. Nesta escola, os questionamentos feitos durante as HTPC se dirigiram tanto à diretora da escola quanto à orientadora pedagógica, o que demonstra uma abertura da gestão para ouvir as docentes. No entanto, como é possível conferir no Quadro acima, grande parte dos questionamentos das professoras da escola Y se referem mais a questões técnicas, como datas, orientações sobre eventos da escola e do município do que aos conteúdos formativos tratados nas HTPC.

6.25 – Relato de Experiência de uma professora da escola Y durante uma HTPC observada

Na escola Y também destacamos a relevância do relato de experiência de uma professora durante uma das HTPC observadas. Ainda que tenha falado sobre o resultado de um trabalho já finalizado, ou seja, sua seleção para o projeto Missão Pedagógica do MEC junto com professores de todo o país, e tenha se focado mais nos aspectos de sua viagem para Brasília, mais uma vez temos o exemplo de uma professora que se torna protagonista de uma HTPC.

Sendo assim, o tema tratado pela professora da escola Y foi a apresentação de sua viagem para Brasília, lugar em que participou de um projeto denominado Missão Pedagógica, junto com professores selecionados em todo o Brasil. Brevemente a professora explicou que foi selecionada devido a um trabalho realizado com seus alunos utilizando o *software Visual Class* sobre a Nota Fiscal Paulista. A dinâmica do relato de experiência foi: a apresentação de *slides* explicando os critérios de seleção dos trabalhos para participar da Missão Pedagógica; breve retomada dos temas discutidos durante as formações e palestras em Brasília, divulgação dos conhecimentos teóricos adquiridos e das vivências práticas além de fotos que registraram estes momentos de formação e encontro entre os professores brasileiros.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir daqui, retomamos os dados da pesquisa, buscando responder aos objetivos específicos propostos e, por meio deles, elaborar ideias que nos levem a responder o principal questão de nossa dissertação: as HTPC são espaços de formação contínua e de reflexão sobre os saberes docentes?

Considerando apenas as palavras que foram citadas mais de uma vez para definir as HTPC, de acordo com os dados apresentados até o momento vimos que na escola X as duas palavras mais citadas para definir as HTPC pelas professoras foram **discussão** e **planejamento**, que foram lembradas quatro vezes cada uma. Ainda nesta escola, identificamos as palavras trocas, estudos, coletividade, que foram lembradas por duas vezes.

Dentre as gestoras desta escola foi escolhida a palavra **trocas**, citada pelas três gestoras, seguida da palavra formação, que foi lembrada duas vezes. Estas palavras demonstram que, em geral, a compreensão de HTPC na escola X está ligada à formação e ao coletivo da escola.

Na escola Y, por sua vez, foram três as palavras mais lembradas pelas professoras para definir as HTPC, nomeadamente, **trocas**, **estudo**, **reunião**. Além disso, identificamos cinco palavras que foram citadas por duas vezes pelas docentes desta escola: **recados**, **aprendizagem**, **reflexão**, **planejamento**, **interação**.

Nesta escola apenas a orientadora pedagógica respondeu ao questionário, indicando a palavra **formação** como aquela que melhor define as HTPC, e, em seguida, a palavra **aprendizagem**.

No caso desta escola as palavras que definem as HTPC em sua maioria, também se referem à formação. No entanto, o sentido de um momento coletivo é menos evidenciado. Além disso, dentre as palavras citadas identificamos “recados” que não se referem a uma atividade formativa, e sim, burocrática.

Sendo assim, concluímos que na escola X as HTPC são definidas pelas professoras e gestoras como espaços formativos, com forte caráter de trabalho coletivo.

Na escola Y, estes espaços-tempo apresentam um caráter igualmente formativo para as professoras e a gestora, porém a característica de espaço coletivo foi menos evidenciada, e as atividades formativas dividem espaço com uma tarefa burocrática, a saber, o repasse de recados.

Analisando os questionários sobre as HTPC da escola, temos indícios para aprofundar nossa análise sobre as HTPC das escolas X e Y.

Resumidamente, para as professoras da escola X as HTPC são uma atividade que deve continuar acontecendo na escola. Segundo estas profissionais a maior dificuldade para a realização de uma boa HTPC é a falta de tempo, e a maior contribuição destes espaços-tempo de formação para o trabalho em sala de aula é a possibilidade de trocas de experiência. A pauta das HTPC nesta escola é elaborada pela orientadora pedagógica e, para as docentes, em sua maioria as HTPC levam em conta os saberes docentes. Por fim, entendem que as HTPC são momentos de formação na escola e que precisariam ser realizadas com mais tempo.

Na escola Y por sua vez, as professoras também são unânimes em afirmar que deve haver HTPC na escola, e apresentam como maiores dificuldades para a efetivação destes espaços-tempo a grande quantidade de assuntos que não priorizam a educação, como os recados, a falta de tempo, e a pouca troca de experiências entre as docentes. As professoras defendem, da mesma forma que na escola X, que a maior contribuição das HTPC é a possibilidade de trocas de experiências entre as professoras. A pauta de HTPC é elaborada pela orientadora pedagógica e, para a maioria das professoras as vezes estas reuniões levam em conta os saberes docentes. Para a maioria destas docentes as HTPC são espaço de formação na escola, e deveriam priorizar mais os momentos de trocas e discussões entre as professoras.

Na escola X conseguimos ter uma visão mais ampla de como a gestão da escola compreende as HTPC, já que duas das três gestoras responderam as questões abertas sobre estes espaços-tempo de formação em sua escola, o que não foi possível na escola Y, em que apenas a orientadora pedagógica respondeu a estas questões.

Desta maneira, para as gestoras da escola X deve haver HTPC na escola, a principal dificuldade a ser superada é a mesma apontada pelas professoras, isto é, a falta de tempo. Estas gestoras acreditam que as HTPC tem contribuído para o trabalho das professoras a medida que atendem às suas necessidades. Além disso, as gestoras explicam que a pauta das HTPC de sua escola é baseada no que as professoras levantam durante o Planejamento Participativo que acontece no início do ano. Elas acreditam que os saberes docentes fazem parte das discussões das HTPC, que são entendidas como momentos de formação. Por fim, defendem que as HTPC deveriam ser realizadas com mais tempo, e receber menos influências de questões externas à escola, que surgem de última hora e tomam o espaço de questões relevantes a anteriormente decididas.

Para a gestora da escola Y, por sua vez as HTPC deveriam continuar acontecendo na escola, e a maior dificuldade enfrentada é encontrar um tema único para a

discussão de todas as professoras que lecionam do primeiro ao quinto ano e fazem a HTPC conjuntamente. Acredita que as HTPC tem contribuído para o trabalho das professoras, que aplicam tudo o que aprendem em sala de aula. A pauta é elaborada segundo as necessidades detectadas, e segundo esta gestora, há um momento nas HTPC destinados às trocas. Apesar de falar sobre uma dificuldade nestes espaços-tempo de formação, para a gestora da escola Y nada deve mudar nas HTPC.

Percebemos, então que não somente nas palavras que definem as HTPC, mas também nas explicações sobre estes espaços-tempo de formação por parte das profissionais de cada escola, vão se constituindo especificidades. Por meio da observação da prática das HTPC, as explicações e ausências de respostas, as sugestões problemas e contradições nas ideias de professoras e gestoras tomaram corpo.

Após apresentar e comparar as palavras que definem as HTPC para professoras e gestoras das escolas pesquisadas, nos detemos na análise das observações destas escolas para entender como se constitui a participação das professoras nestes espaços-tempo de formação.

De acordo com os questionários, na escola X as professoras participam desde a origem das HTPC, definindo temas de estudo durante o planejamento participativo. Na escola Y, por sua vez, esta participação é menos acentuada, sendo que as necessidades docentes são analisadas pela gestão da escola, que também definem os temas importantes que precisam ser de conhecimento das professoras, segundo explicou a orientadora pedagógica desta escola.

Em ambas as escolas a maior parte das intervenções/falas registradas durante das observações foram relativas aos saberes docentes. Apesar disso, apenas na escola Y uma profissional teve outro tema entre os mais abordados, a saber, a diretora da escola, cuja maioria das intervenções/falas foi sobre recados internos e externos e somente em segundo lugar, os saberes falou sobre os saberes docentes.

As professoras e gestoras também fizeram um grande número de críticas e reflexões sobre a educação.

No entanto, é preciso destacar que na escola X o número de críticas e reflexões registradas foi o dobro do que identificamos na escola Y. Os dados também demonstraram que na escola X a participação das professoras é mais ampla, pois ocorre desde a origem desde espaços-tempo.

Sendo assim, na escola X a participação das professoras nas HTPC é através de suas intervenções/falas sobre os saberes docentes, por meio de críticas e reflexões dentre

outros. Estas profissionais também participam da seleção de temas de estudo através do planejamento participativo e fazem avaliações periódicas das HTPC, por meio das consultas das gestoras.

Na escola Y, a participação das professoras nas HTPC está circunscrita às suas intervenções/falas durante as HTPC, tratando sobre os saberes docentes, suas críticas e reflexões sobre estes saberes e a educação de forma geral, dentre outros.

Em ambas as escolas pesquisadas as professoras, além de serem as profissionais com o maior número de intervenções/falas nas HTPC, também se tornaram protagonistas destas reuniões ao apresentarem suas experiências.

Contudo, na escola X houve a apresentação e o debate com o grupo de professoras sobre o relato de uma experiência em andamento, englobando o trabalho em grupo e o ensino de regras aos alunos, visando superar a indisciplina e a violência. Já na escola Y foi apresentado o resultado de um trabalho já finalizado, por uma professora, a saber, sua seleção para um projeto do Ministério da Educação MEC, por meio de uma viagem para participar de ações formativas em Brasília junto com docentes de todo o país.

Sabemos, portanto, que as professoras são as profissionais que mais participam das HTPC nas duas escolas pesquisadas, mas que há níveis diferentes desta participação, sendo que na escola X ela é mais abrangente, enquanto na escola Y foi identificada uma participação mais limitada. Se retomarmos a defesa de Almeida (1999), de que os professores precisam ser protagonistas dos processos de formação, entendemos que a escola X permite as professoras um papel mais ativo na formação contínua em serviço do que a escola Y.

Em continuidade, a busca pela compreensão de como se realiza o processo de formação contínua de professores nas HTPC nos levou a uma análise abrangente de todos os dados obtidos sobre estes espaços-tempo de formação nas escolas X e Y.

Partindo de nosso questionamento às professoras e gestoras sobre o caráter formativo ou não das HTPC, enquanto na escola X, identificamos que para todas as professoras e gestoras as HTPC são espaços-tempo de formação.

Na escola Y não houve unanimidade a este respeito entre as professoras que responderam ao questionário. Sendo assim, para uma delas, as HTPC da escola “nem sempre” são formativas. Além disso, para a docente que fez diversas declarações sobre as HTPC da escola durante nossas observações, estas não são formativas.

A partir disso concluímos que na escola X o entendimento das HTPC como espaços-tempo de formação está consolidado, enquanto na escola Y ainda está em construção,

já que a influência de atividades burocráticas, como o repasse de recados, e não formativas, como a preparação de eventos da escola, geram a crítica de que o tempo das HTPC tem sido muito ocupado por assuntos não pertinentes à educação.

Diante das imposições à escola, e do contexto conflituoso e político, como nos lembra Freire (1997) em que a educação está inserida, também identificamos que na escola X, há um posicionamento de maior resistência à influências externas na formação contínua em serviço dos professores, enquanto na escola Y existe maior conformidade.

Além disso, considerando que os saberes docentes estão inseridos na relação entre teoria e prática, como nos lembram Fiorentini, Souza Jr e Melo (2007), e que a origem dos saberes experienciais está na síntese destas duas dimensões, como nos lembra Tardif (2010), identificamos na escola X maior preocupação no estabelecimento destas relações, tanto na metodologia de formação adotada pela orientadora pedagógica da escola, quanto em sua preocupação em estabelecer parcerias com a universidade para a formação das professoras.

Assim, para Freire (2002) é preciso superar tanto uma formação permanente de educadores que se reduz ao simples treinamento pragmático para a aplicação mecânica de atividades, quanto uma formação exclusivamente teórica que gira apenas em torno do que o autor denomina de um “elitismo autoritário dos que se pensam donos da verdade e do saber articulado” (FREIRE, 2002, p.19).

Sendo assim, são as condições oferecidas às professoras para a sua formação contínua em serviço que influenciam sua opinião sobre o caráter formativo das HTPC.

Percebemos então que há diferentes perspectivas de formação contínua de professores em serviço nas escolas pesquisadas. Na escola X prevalece a participação das professoras em todos os momentos da formação, a relação entre teoria e prática nas metodologias adotadas e nas parcerias construídas, sem perder o foco nos problemas que emergem da prática. Na escola Y, há uma participação mais limitada das professoras, um foco maior na teoria do que na prática, ou a ocupação das HTPC com atividades pouco relevantes para a formação docente.

Sendo assim, a medida que respondemos aos objetivos específicos desta pesquisa retomamos nosso objetivo geral, que foi o ponto de partida de nossa investigação, cuja resposta é a síntese entre a teoria estudada e prática observada, e em certa medida vivida nas HTPC das escola X e Y.

Nesta pesquisa a etnografia foi a base metodológica sobre a qual nos sustentamos para responder ao nosso principal objetivo. Sendo assim, nossa preocupação era compreender as HTPC a fundo, a partir da vivência destes espaços-tempo de formação. Deparamos-nos com a complexidade e a riqueza de informações sobre as HTPC de cada uma das escolas pesquisadas, tendo em mente que

Esse tipo de pesquisa permite, pois, que se chegue bem perto da escola para tentar entender como operam no seu dia a dia os mecanismos de dominação e de resistência, de opressão e de contestação ao mesmo tempo em que são veiculados e reelaborados conhecimentos, atitudes, valores, crenças, modos de ver e de sentir a realidade e o mundo (ANDRÉ, 2011, p.41).

Ao adentrarmos escolas com características tão diversas, sendo uma central e a outra de periferia, uma de grande porte e a outra pequena, uma dentre os melhores IDEB da cidade e a outra apresentando um dos IDEB mais baixos, procurávamos compreender as HTPC das escolas públicas municipais nos mais diversos contextos escolares, e conseqüentemente, sociais, econômicos e culturais em que elas ocorrem.

Ligando estas duas realidades tínhamos o objetivo de analisar se as HTPC são espaços de formação contínua e de reflexão sobre os saberes docentes de forma a atender aos desafios da escola pública brasileira.

Ao final desta pesquisa, nossas considerações finais nos levam a afirmar que nas escolas X e Y pesquisadas as HTPC são espaços de formação contínua de professores e de reflexão sobre os saberes docentes.

De acordo com os dados extensamente apresentados, a maioria das professoras e gestoras destas duas escolas acredita que as HTPC são espaços de formação na escola. Além disso, a observação das HTPC destas escolas confirmou que a maior parte das intervenções/falas destas profissionais nas HTPC está em torno da discussão a respeito dos saberes docentes e da reflexão e crítica sobre estes saberes e a educação de forma geral.

No entanto, em nossas considerações finais é preciso englobar as diferenças detectadas entre as escolas pesquisadas, que podem estar presentes em muitas outras escolas do município e na forma como se elabora e realiza a formação contínua de professores em serviço.

Desta forma, na escola X as HTPC são espaços-tempo de formação contínua em serviço de professores sob a perspectiva predominante da formação do professor como intelectual crítico e reflexivo (ZEICHNER, 1993; CONTRERAS, 2002; GHEDIN, 2006; PIMENTA, 2006).

Nesta escola houve maior discussão sobre os saberes políticos dos professores (FREIRE, 2002), sobre a finalidade da educação, além de maior busca pela autonomia da escola e por uma educação mais abrangente, voltada para as classes populares.

O estabelecimento da parceria com a universidade, e da relação entre teoria e prática em todas as ações formativas também caracterizam esta perspectiva de formação na escola X. Tal prática de formação contínua de professores está de acordo com as orientações do MEC para as HTPC e também se aproxima da defesa de Freire (2006, p.81-82) de que o relacionamento entre escolas e universidades é profícuo para o enriquecimento de ambas

Entendo que a universidade tem uma responsabilidade social a cumprir junto aos demais graus de ensino e uma contribuição fundamental a dar no que diz respeito à compreensão do conhecimento, às perspectivas de avanço nas diferentes dimensões do conhecimento bem como nas questões de formação dos profissionais que atuam nas redes de ensino. Considero também que a aproximação da universidade com a escola permite que a própria universidade se aproprie de um conhecimento da realidade que a fará repensar o seu ensino e a sua pesquisa. Em síntese, considero que esse intercâmbio é saudável tanto à universidade quanto à rede de ensino municipal.

Nesta escola, por conseguinte, os saberes docentes e as críticas e reflexões, com forte aspecto coletivo foram identificados na maioria das intervenções de todas as profissionais da escola ao longo das HTPC, fazendo da postura descrita por Zeichner (1993) de reflexão coletiva sobre a prática e sobre questões que extrapolam os muros das escolas algo que se buscava constantemente por todos.

Neste sentido, considerando as características desta perspectiva de formação que discutimos anteriormente, na escola X as professoras têm sido mais bem preparadas para enfrentar os desafios impostos à escola pública brasileira.

Em contrapartida, na escola Y as HTPC podem ser caracterizadas como espaços de formação contínua de professores em serviço sob uma perspectiva predominantemente de acordo com a racionalidade técnica (CONTRERAS, 2002; GHEDIN, 2006).

Compreendemos isto a partir da análise dos dados, que revelaram a pouca discussão sobre os saberes políticos e o necessário posicionamento dentro da sociedade ao lado das classes populares ou da burguesia, maior conformidade às influências externas na formação de professores e alunos, como a pouca reflexão sobre os efeitos das avaliações externas sobre a escola, e até mesmo a identificação de valores como a competitividade.

Além disso, apesar das intervenções/falas das professoras e da orientadora pedagógica da escola Y, em sua maioria terem sido sobre os saberes docentes, identificamos

que a diretora da escola dedicou a maioria de suas falas ao repasse de recados, sendo uma atividade muito mais burocrática do que formativa, muito mais técnica do que reflexiva.

Sendo assim, nossa investigação identificou avanços e possibilidades nas HTPC observadas, mas também limitações.

Avanços na concepção de professores e gestores de que a escola também é um espaço de formação de professores, que as HTPC são ou podem ser espaços de formação contínua em serviço, onde se reflete sobre os saberes docentes de forma geral, se toma estes saberes como base da formação de professores e de seu desenvolvimento profissional.

Limitações objetivas quanto ao tempo das HTPC, ainda insuficiente diante de todas as necessidades da escola, quanto à perspectiva de formação que nem sempre parte da relação entre teoria e prática e da valorização do potencial formativo dos saberes docentes (TARDIF, 2010).

Diante disso, registramos a defesa pela consolidação das escolas públicas, historicamente construídas, conquistadas pelas classes populares, como espaços em que os professores, por meio das Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) podem garantir o seu direito a uma formação contínua em serviço, a partir da reflexão sobre sua prática, da valorização, reflexão, produção e reconstrução de seus saberes capazes de possibilitar o seu desenvolvimento profissional, a conquista da qualidade da escola pública para todos, e o avanço do conhecimento em educação.

A consolidação da escola pública, através das HTPC como locais de formação de professores é uma construção que já teve início, como constamos em nossa pesquisa, e que sempre será inacabada, como os próprios seres humanos que fazem parte deste processo (FREIRE, 2002).

Nesta construção, porém, os saberes docentes são o principal fundamento. Do mesmo modo, tanto no que se refere à formação de professores, como à realização de pesquisas sobre estes profissionais, concordamos com Tardif (2000, p.11) ao afirmar que

O trabalho não é primeiro um objeto que se olha, mas uma atividade que se faz, e é realizando-a que os saberes são mobilizados e construídos. Esse enfoque considera que o profissional, sua prática e seus saberes não são entidades separadas, mas “co-pertencem” a uma situação de trabalho na qual “coevoluem” e se transformam. Querer estudar os saberes profissionais sem associá-los a uma situação de ensino, a práticas de ensino e a um professor seria, então, um absurdo. É a mesma coisa que querer estudar uma situação real de trabalho, uma situação real de ensino, sem levar em consideração a atividade do professor e os saberes por ele mobilizados. Finalmente, querer estudar os professores sem estudar o trabalho e os saberes deles seria um absurdo maior ainda. Ora, uma boa parte da literatura da área da educação, nos últimos cinquenta anos, está assentada nesses três absurdos...

Nosso sonho, nossa esperança e a utopia de uma escola pública de qualidade, capaz de formar alunos e professores, e através de seu potencial político, transformar a sociedade, permanecem vivos, alimentados pelos saberes docentes das professoras da escola pública que tornaram esta investigação possível...

Dentre os limites desta investigação, que poderão ser sanados por pesquisas posteriores, destacamos a necessidade de aprofundamento sobre a influência das avaliações em larga escala das escolas públicas brasileiras sobre a formação contínua dos professores, e consequentemente, sobre a formação dos alunos.

Registramos, por fim, algumas recomendações às políticas públicas de formação contínua em serviço de professores nas HTPC:

- ❖ Garantia do direito às horas de formação contínua na jornada de trabalho dos professores e progressivo aumento deste tempo que permita a dedicação integral dos professores às seus alunos e à sua formação;
- ❖ Fortalecimento e ampliação dos espaços de participação dos professores nas decisões sobre sua formação contínua em serviço nas HTPC;
- ❖ Valorização dos saberes docentes nas políticas públicas municipais, estaduais e federais de formação contínua de professores, e, consequentemente no interior das escolas públicas, reconhecendo nestes saberes a possibilidade de promover o desenvolvimento profissional dos professores e, consequentemente, a melhora da qualidade da escola pública para todos;
- ❖ Ênfase na formulação de políticas públicas nacionais de formação contínua de professores em serviço nas HTPC, que englobe desde o estabelecimento de uma nomenclatura nacional para estes espaços-tempo de formação na escola até o estabelecimento de parâmetros nacionais para as HTPC, sempre repetindo as especificidades e a autonomia das escolas.

REFERÊNCIAS

ADAMS, M. T. W. **Formação continuada no contexto escolar: intencionalidade, resistências e desafios.** Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, 2004. Disponível em: <http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=200414642024013002P4>. Acesso em: 26 mar.2011.

ALMEIDA, E. M. de. Participação social no Supremo Tribunal Federal. In: Lei do piso : debates sobre a valorização do magistério e o direito à educação no STF /[coordenação editorial Salomão Barros Ximenes]. São Paulo : Ação Educativa : Campanha Nacional pelo Direito à Educação. **Em questão 7.** 2011.

ALMEIDA, M. I. **O sindicato como instituição formadora de professores: nova contribuição ao desenvolvimento profissional.** 1999, São Paulo. Faculdade de Educação/ USP. Tese de doutorado- cap.1.

ALVARADO PRADA, L. E.; FREITAS, T. C.; FREITAS, C. A. Formação Continuada de Professores: Alguns Conceitos, Interesses, Necessidades e Propostas. **Revista Diálogo Educacional**, v. 10, p. 367-387, maio/ago. 2010.

ALVARADO PRADA, L. E. et. al. **Educação Continuada: o discurso oficial, a política e a utopia.** In: CONGRESSO ESTADUAL PAULISTA SOBRE FORMAÇÃO DA EDUCADORES, VI, 2001, Águas de Lindóia. Formação de Educadores: Desafios e Perspectivas para o Século XXI. Anais: São Paulo:UNESP.

ANDRÉ, M. E. D. A. de. **Etnografia da prática escolar.** 18 ed. Série Prática Pedagógica. Campinas, SP: Papirus, 2011.

BEISEGUEL, C. R. **Relações entre a quantidade e a qualidade no ensino comum.** (Trabalho apresentado na I Conferência Brasileira de Educação, em abril de 1980).

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K.; **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos.** Porto: Porto Ed. 1994.

BOZZINI, I. C. T. **A construção do espaço coletivo escolar: o HTPC em foco.** Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, 2005. Disponível em: <<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=200563033001014001P0>>. Acesso em: 25 mar. 2011.

BOZZINI, I. C. T.; OLIVEIRA, M. R. G. Os professores e a construção do espaço coletivo escolar: o Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC). Ver. Logos, Rio de Janeiro, n.14, p.36-46, 2006.

BUENO, M. C. de S. **Formação contínua em serviço: um estudo com os profissionais dos centros de educação infantil.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho”, Campus de Araraquara, 2007. Disponível em: <http://www.fclar.unesp.br/poseduesc/teses/marcia_cristina_de_souza_bueno.pdf>. Acesso em: 28 mar. 2011.

BRASIL. Estudo do MEC sobre a Lei do Piso Salarial Nacional dos Professores, 2011.

BRASIL. Lei nº 9394, de 20 de Dezembro de 1996. Dispõe sobre as diretrizes e bases da educação nacional. **Cadernos UDEMO: Legislação Básica Atualizada**. São Paulo, p. 119-151, fev. 2007.

BRASIL. Lei 11.738 de 16/07/2008. Lei do Piso Salarial Nacional dos Professores, 2008.

BRASIL. (Ministério da Educação - Secretaria de Educação Fundamental). **Referenciais para Formação de Professores**. 2. ed. Brasília. A Secretaria, 2002. 177p.

CONTRERAS, J. **A Autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

CARA, D. T.; RIBEIRO, V. M. O debate sobre a Lei do Piso Salarial Nacional para o magistério no STF: avanços e desafios para o direito à educação no Brasil. In: Lei do piso : debates sobre a valorização do magistério e o direito à educação no STF / [coordenação editorial Salomão Barros Ximenes]. -- São Paulo : Ação Educativa : Campanha Nacional pelo Direito à Educação. **Em questão 7**. 2011.

CZEKALSKI, R. A . **Apropriação da hora-atividade como espaço para formação de professores em serviço: um estudo sobre a organização do trabalho docente em Telêmaco Borba – Pr**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2008. Disponível em: <<http://www.uel.br/pos/mestrediu/images/stories/downloads/dissertacoes/2008/2008%20-%20CZEKALSKI,%20Rejane%20Aparecida.pdf>>. Acesso em : 29 mar. 2011

DI GIORGI, C. A. G.; LEITE. Y. U. F.; A qualidade da escola pública, na perspectiva democrática e popular. **Série Estudos**, Campo Grande, n.30, p.305-323, jul./dez. 2010.

DI GIORGI, C. A. G.; LEITE, Y. U. F.; RODRIGUES, S. A. A questão das competências na formação profissional do professor: elementos para impulsionar o debate. **Quaestio**, Sorocaba, v.7, n.2, p.31-44, nov. 2005.

DOMINGUES, I. **O horário de trabalho coletivo e a (re) construção da profissionalidade docente**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, São Paulo, 2004. Disponível em: <<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=200498633002010001P6>> . Acesso em: 28 mar. 2011.

EMILIO, A. C. L. **A percepção de professores da escola pública sobre as horas de trabalho pedagógico coletivo: um espaço de aprimoramento profissional?** Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Psicologia da Educação, 2001. Disponível em: <<http://www.pucsp.br/pos/ped/resumo/resu502.htm>>. Acesso em: 22 mar. 2011.

ESTEVE, José Manuel. **O mal-estar docente: a sala de aula e a saúde dos professores**. São Paulo: EDUSC, 1999.

ESTEBAN, M. P. S. **Pesquisa qualitativa em educação: fundamentos e tradições**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

FIORENTINI, D.; SOUZA JR., A. J.; MELO, G. F. A. Saberes docentes: um desafio para acadêmicos e práticos. In: GERALDI, C. M. G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. de A. (Orgs.) **Cartografias do trabalho docente professor(a)-pesquisador(a)**. Campinas: Mercado de letras, 2007. p. 307-335.

FREIRE, P. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Olho d'água, 1997.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

FREIRE, P. **A educação na Cidade**. São Paulo: Cortez, 2006.

FREIRE, P. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. 14. ed.; Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 2.ed.; Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975, 218p.

FREITAS, L. C. Eliminação adiada: o ocaso das classes populares no interior da escola e a ocultação da (má) qualidade do ensino. **Educação e Sociedade**, Campinas, v.28, n.100, p.965-987, out. 2007.

FUSARI, J. C. **Formação contínua de educadores na escola e em outras situações**. São Paulo: Loyola, 2011.

GARCIA, M. **A formação continuada de professores no HTPC: Alternativas entre as concepções instrumental e crítica**. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Psicologia da Educação, 2003. Disponível em: <http://www.pucsp.br/pos/ped/resumo/rautor.htm?r03_023>. Acesso em: 22 mar. 2011.

GERALDI, C. M. G.; MESSIAIS, M. G. M.; GUERRA, M. D. S. Refletindo com Zeichner: um encontro orientado por preocupações políticas, teóricas e epistemológicas. In: GERALDI, C. M. G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. A. (Orgs.). **Cartografias do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)**. 1. ed. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998.

GUEDIN, E.; ALMEIDA, M. I. de.; LEITE, Y. U. F. A formação de professores nos cursos de licenciatura: caminhos e descaminhos da prática. In: GHEDIN, E.; ALMEIDA, M. I. de.; LEITE, Y. U. F. **Formação de Professores: Caminhos e descaminhos da Prática**. Brasília: Líber Livro, 2008. p. 23-51.

GHEDIN, E. Professor reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2006. p. 12-52.

LAPO, F. R. Bem-estar docente. In: SEMINÁRIO REDESTRADO – NUEVAS REGULACIONES EN AMÉRICA LATINA, 7., 2008, Buenos Aires. **Anais...** Buenos Aires, 2008. p. 1-19.

LEÃO, R. F. de. O piso e a valorização dos/as profissionais da educação: compromissos do Estado brasileiro, retrospecto e desafios. In: Lei do piso : debates sobre a valorização do magistério e o direito à educação no STF / [coordenação editorial Salomão Barros Ximenes]. - São Paulo : Ação Educativa : Campanha Nacional pelo Direito à Educação. **Em questão 7**. 2011.

LEITE, Y. U. F.; DI GIORGI, C. A. G. Saberes docentes de um novo tipo na formação profissional do professor: alguns apontamentos. **Santa Maria**, v.29, n.2, p.135-145, 2004.

LOPRETTI, T. A. P. **A produção de saberes e conhecimentos no cotidiano escolar: imagens de limites e possibilidades da ação educativa**. Dissertação (mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, 2007. Disponível em: < <http://cutter.unicamp.br/document/?code=vtls000422798&opt=1>>. Acesso em: 19 mar. 2011

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MARIOTINI, S. D. **A Contribuição dos Horários de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) na Formação Continuada de Professores Iniciantes**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro Universitário Moura Lacerda de Ribeirão Preto, 2007. Disponível http://mestrado.mouralacerda.edu.br/index.php?option=com_jdownloads&Itemid=124&task=view.download&cid=72> . Acesso em: 29 mar. 2011.

MATOS, J. C., Professor reflexivo: apontamentos para o debate. In: GERALDI, C. M. G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. A. (Orgs.). **Cartografias do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)**. 1. ed. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998.

MEIRA, V. R. A. **Professores aposentados: quais os motivos para o seu retorno à docência?** 2012. 127 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente.

MENDES, C. C. T. **HTPC: Hora de Trabalho Perdido Coletivamente?** Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho”, Campus de Presidente Prudente, 2008. disponível em: < http://www4.fct.unesp.br/pos/educacao/teses/cintia_mendes.pdf>. Acesso em: 29 mar. 2011.

MENEGUIM, A. M. **A escola como locus da formação contínua: investigando a partir das HTPCs**. Dissertação (Mestrado em educação) – Universidade Católica de Santos, 2005. Disponível em: <http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=20054833020019004P6>>. Acesso em: 22 mar. 2011.

OLIVEIRA, R. P. de.; ARAUJO, G. C. de. Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. **Revista Brasileira de Educação**, n.28, jan./fev./mar./abr. 2005.

PAIVA, V. **Educação Popular e Educação de Adultos**. São Paulo: Loyola, 1987.

PERRENOUD, P. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

PIMENTA, S. G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2006. p. 12-52.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes. In: PIMENTA, S. G. (Org). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999. p. 15-34.

PRESIDENTE PRUDENTE. SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. **Estatuto do Magistério Público Municipal de Presidente Prudente**. Presidente Prudente, 1999.

RIBEIRO, V. M.; RIBEIRO, V. M.; GUSMÃO, J. B. de. Indicadores de qualidade para a mobilização da escola. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 124, jan./abr. 2005.

ROLDÃO, M. do C. **Função docente-natureza e construção do conhecimento profissional**. ANPED, outubro de 2006. p. 1-17.

RIOS, T. A. **Ética e competência**. São Paulo: Cortez, 2001.

SANTOS, A. B. dos. **Formação Continuada de Professores em Serviço: tentativas, avanços e recuos na busca de práticas cooperativas durante o HTPC**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, São Paulo, 2000. Disponível em: <
<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=200050033002010001P6>> . Acesso em: 28 mar. 2011.

SANTOS, V. L. F. dos. **Formação contínua em serviço: construção de um conceito a partir do um estudo de um programa desenvolvido no município de Andradina – SP**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho”, Campus de Presidente Prudente, 2008. disponível em: <
<http://www2.fct.unesp.br/pos/educacao/teses/valdeci.pdf>> . Acesso em: 29 mar. 2011.

SELLTIZ; JAHODA; DEUTSCH; COOK. **Métodos de pesquisa nas relações sociais**. São Paulo: Herder; Editora da Universidade de São Paulo, 1971.

SILVA, M. O. E. da; **A análise de necessidades de formação na formação contínua de professores: um caminho para a integração escolar**. 2000. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo.

SILVEIRA, R. J. T. O Professor e a transformação da realidade. **Nuances**, Presidente Prudente, v.1, n.1, p.5-8, set. 1995.

SINGER, P. Poder, política e educação. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, jan./abr. 1996.

SOUSA, P. R. G de. **HTPC: horário de trabalho pedagógico coletivo ou horário de trabalho perdido?** Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação e Letras da

Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2007. Disponível em: <http://ibict.metodista.br/tedeSimplificado/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=856>. Acesso em: 28 mar. 2011.

TEDESCO, J. C. **O novo pacto educativo**: educação, competitividade e cidadania na sociedade moderna. São Paulo. Ática, 1998.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**, n.13, p.5-24, abr. 2000.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis: Vozes, 2007.

TARDIF, M. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 10. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2010.

UNESCO. **O perfil dos professores brasileiros**: o que fazem, o que pensam, o que almejam...São Paulo: Moderna, 2004.

VIANNA, H. M. **Pesquisa em Educação a observação**. Brasília: Líber Livro, 2007.

VIEIRA, S. L.; FARIAS, I. M. S. de; **Política educacional no Brasil**. Brasília: Liber Livro, 2007.

XIMENES, S. B.; RIZZI, E. G. Petição de *amicus curiae* das organizações vinculadas à Campanha Nacional pelo Direito à Educação, 2008.

YAMAMOTO, C. **Formação continuada na escola**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação e Letras da Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2008. Disponível em: <http://ibict.metodista.br/tedeSimplificado/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=1224>. Acesso em: 27 mar. 2011.

ZEICHNER, K. M. El maestro como profesional reflexivo. In: **Cuadernos de Pedagogía**. n.220, Madrid, 1993. p. 44-49.

APÊNDICES

APÊNDICE 1

QUADRO REFERÊNCIA PARA COLETA DE DADOS			
Objetivo geral: Analisar se as HTPC têm sido concebidas e realizadas nas escolas públicas municipais de maneira a contribuir para a formação contínua dos professores e para a reflexão sobre os saberes docentes de forma a atender aos desafios da escola pública brasileira.			
Objetivos específicos	Categoria	Fonte	Instrumento
Identificar e comparar as concepções de professores e gestores da rede municipal de ensino de Presidente Prudente-SP, sobre as Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC);	Concepções favoráveis em relação à HTPC; Concepções desfavoráveis em relação à HTPC;	Concepções de professores e gestores sobre as HTPC;	Levantamento das concepções de professores e gestores sobre as HTPC
Investigar como é organizado e realizado o espaço-tempo das HTPC e como ocorre a participação dos professores neste espaço-tempo;	Clima das HTPC; Receptividade dos professores e gestores; Participação dos professores e gestores; Maneira como a pauta das HTPC é formulada; Forma como os assuntos tratados na HTPC são abordados.	Registro das observações; Legislação Federal, Estadual e Municipal;	Observação; Documentos Federais, Estaduais e do Município de Presidente Prudente que tratem sobre as HTPC
Analisar como se realiza o processo de formação contínua dos professores nas HTPC.	Momentos de estudo; Teorias estudadas; Momentos de reflexão sobre a prática; Momentos de reflexão sobre os saberes docentes.	Registro das observações; Concepções de professoras e gestoras;	Observação; Concepções de professores e gestores sobre HTPC;

APÊNDICE 2

LEVANTAMENTO DAS CONCEPÇÕES DAS PROFESSORAS DA ESCOLA SOBRE AS HTPC

1- Diante da palavra **HTPC** escreva as quatro primeiras palavras que lhe vêm à mente (em cada espaço escreva apenas UMA PALAVRA):

_____ ()
_____ ()
_____ ()
_____ ()

1.2- Agora enumere as palavras acima indicando a sua ordem de importância. Coloque o número **1** para a palavra mais importante, o número **2** para a segunda mais importante e assim por diante.

1.3- Justifique a escolha da palavra em que você colocou o número **1**.

PERFIL DAS PROFESSORAS DA ESCOLA

1- Idade: _____

2- Sexo:

- () Feminino
() Masculino

3- Estado Civil:

- () Solteira
() Casada
() Vive junto (união conjugal consensual)
() Divorciada/Separada
() Viúva

4- Quantos filhos a senhora têm? _____

5- Na sua família, além de você, há alguém que se dedique ou que tenha se dedicado à prática docente?

- () Sim
() Não

5.1- Em caso de resposta afirmativa indique o (s) parente (s):

- () O pai
() A mãe

- O filho (o)
 - O irmão (ã)
 - O cônjuge/parceiro
 - Outro familiar
- 6-** Seu pai estudou até que nível?

- Sem instrução
- Fundamental incompleto
- Fundamental completo
- Ensino Médio Incompleto
- Ensino médio completo
- Superior incompleto
- Superior completo ou mais

7- Sua mãe estudou até que nível?

- Sem instrução
- Fundamental incompleto
- Fundamental completo
- Ensino Médio Incompleto
- Ensino médio completo
- Superior incompleto
- Superior completo ou mais

8- Você se identifica com qual classe social?

- Alta
- Média Alta
- Média
- Média baixa
- Baixa

9- A sua atual situação econômica, em relação à de seus pais quando você era criança, é:

- Melhor
- Igual
- Pior

10- Em que tipo de escola seu/sua filho (a) estuda ou estudou? (caso tenha mais de um filho fale sobre o mais novo):

- Pública
- Privada
- Outras

11- A maior parte de sua educação fundamental e média foi feita em escolas:

- Públicas
- Privadas

12 - Possui curso de Magistério em Nível Médio?

- Sim
- Não

13- Em caso de resposta afirmativa em que ano formou-se no Magistério em Nível Médio?

14- Possui curso de Licenciatura?

Sim ()

Não ()

15- Em caso de resposta afirmativa qual (is) Licenciatura (as) cursou?

16- Em qual tipo de estabelecimento cursou a (s) Licenciatura? (Em caso de ter cursado mais de uma Licenciatura em estabelecimentos de tipos diferentes identifique cada uma delas: _____)

____)

() Público

() Privado

17- Qual o ano de formatura na (s) Licenciatura (s)? (Especifique o ano de cada uma delas caso tenha cursado mais de uma)

18- Possui curso de Pós-Graduação?

Sim ()

Não ()

19- Em caso de resposta afirmativa qual (is) Pós-Graduação cursou e de quantas horas?

20- Em qual tipo de estabelecimento cursou a (s) Pós-Graduação? (Em caso de ter cursado mais de uma Pós-Graduação em estabelecimentos de tipos diferentes identifique cada uma delas _____)

() Público

() Privado

21- Em qual tipo de escola você iniciou sua carreira como professora?

() Pública

() Privada

() Instituições Filantrópicas

22- Possui quanto tempo de experiência como professora? _____

23- Em qual nível de ensino lecionou por mais tempo?

() Educação Infantil

() Ensino Fundamental

() Ensino Médio

24- Você trabalha em outra escola além desta?

() Sim

() Não

25- Se a resposta for afirmativa a outra escola é:

- () Pública
- () Particular

26- Ainda em caso de resposta afirmativa, essa escola se situa em qual município?

27- Atualmente, qual é a sua situação funcional?

- () Efetivo concursado
- () Contrato temporário

28- Atualmente você é funcionária de qual rede de ensino?

- () Estadual
- () Municipal

29- Você já foi funcionária de outra rede além desta?

- () Sim
- () Não

30 – Se a resposta for afirmativa, por quanto tempo trabalhou na outra rede de ensino?

31 – Você é professora aposentada que voltou à atividade?

- () Sim
- () Não

QUESTIONAMENTOS SOBRE A HTPC DE SUA ESCOLA

1- Você acredita que deve haver HTPC na escola?

- () Sim
- () Não

1.1- Por quê?

2- Quais as maiores dificuldades que você encontra na realização de uma boa HTPC?

3- As atividades realizadas na HTPC têm contribuído para o trabalho das professoras em sala de aula?

() Sim

() Não

3.1 - Em caso de resposta afirmativa diga de que maneira tem ocorrido a contribuição.

4- Como é elaborada a pauta da HTPC?

5- Em sua opinião, aquilo que os professores sabem e fazem em sala de aula faz parte das discussões das HTPC? Explique.

6- Em sua opinião as HTPC podem ser consideradas como um momento de formação na escola? Explique.

7- Qual é a sua sugestão em relação à HTPC?

APÊNDICE 3

LEVANTAMENTO DAS CONCEPÇÕES DAS GESTORAS SOBRE AS HTPC

1- Diante da palavra **HTPC** escreva as quatro primeiras palavras que lhe vêm à mente (em cada espaço escreva apenas UMA PALAVRA):

_____ ()
_____ ()
_____ ()
_____ ()

1.2- Agora enumere as palavras acima indicando a sua ordem de importância. Coloque o número **1** para a palavra mais importante, o número **2** para a segunda mais importante e assim por diante.

1.3- Justifique a escolha da palavra em que você colocou o número **1**.

PERFIL DAS GESTORAS DA ESCOLA

1- Qual cargo de gestão você ocupa na escola?

- Diretora
 Vice-diretora
 Orientadora Pedagógica

2- Possui quanto tempo de experiência neste cargo? _____

3- Já exerceu este cargo de gestão em outra escola além desta?

- Sim
 Não

4- Em caso de resposta afirmativa a outra escola era:

- Pública
 Particular

5- No caso de ser Orientadora Pedagógica já foi **reeleita** para este cargo?

- Sim
 Não

6- Em caso de resposta afirmativa, por quantas vezes foi reeleita? _____

7- Há quanto tempo exerce este cargo **nesta** escola? _____

8- Idade: _____

9- Sexo:

- Feminino
- Masculino

10- Estado Civil:

- Solteira
- Casada
- Vive junto (união conjugal consensual)
- Divorciada/Separada
- Viúva

11- Quantos filhos a senhora têm? _____

12- Na sua família, além de você, há alguém que se dedique ou que tenha se dedicado à prática docente?

- Sim
- Não

12.1- Em caso de resposta afirmativa indique o (s) parente (s):

- O pai
- A mãe
- O filho (o)
- O irmão (ã)
- O cônjuge/parceiro
- Outro familiar

13- Seu pai estudou até que nível?

- Sem instrução
- Fundamental incompleto
- Fundamental completo
- Ensino Médio Incompleto
- Ensino médio completo
- Superior incompleto
- Superior completo ou mais

14- Sua mãe estudou até que nível?

- Sem instrução
- Fundamental incompleto
- Fundamental completo
- Ensino Médio Incompleto
- Ensino médio completo
- Superior incompleto
- Superior completo ou mais

15- Você se identifica com qual classe social?

- Alta
- Média Alta
- Média
- Média baixa
- Baixa

16- A sua atual situação econômica, em relação à de seus pais quando você era criança, é:

- Melhor
- Igual
- Pior

17- Em que tipo de escola seu/sua filho (a) estuda ou estudou? (caso tenha mais de um filho fale sobre o mais novo):

- Pública
- Privada
- Outras

18- A maior parte de sua educação fundamental e média foi feita em escolas:

- Públicas
- Privadas

19 - Possui curso de Magistério em Nível Médio?

- Sim
- Não

20- Em caso de resposta afirmativa em que ano formou-se no Magistério em Nível Médio?

21- Possui curso de Licenciatura?

- Sim
- Não

22- Em caso de resposta afirmativa qual (is) Licenciatura (as) cursou?

23- Em qual tipo de estabelecimento cursou a (s) Licenciatura? (Em caso de ter cursado mais de uma Licenciatura em estabelecimentos de tipos diferentes identifique cada uma delas: _____

- ____)
- Público
- Privado

24- Qual o ano de formatura na (s) Licenciatura (s)? (Especifique o ano de cada uma delas caso tenha cursado mais de uma)

25- Possui curso de Pós-Graduação?

- Sim
- Não

26- Em caso de resposta afirmativa qual (is) Pós-Graduação cursou e de quantas horas?

27- Em qual tipo de estabelecimento cursou a (s) Pós-Graduação? (Em caso de ter cursado mais de uma Pós-Graduação em estabelecimentos de tipos diferentes identifique cada uma delas

_____)
 Público

Privado

28- Em qual tipo de escola você iniciou sua carreira como professora?

Pública

Privada

Instituições Filantrópicas

29- Possui quanto tempo de experiência como professora? _____

30- Em qual nível de ensino lecionou por mais tempo?

Educação Infantil

Ensino Fundamental

Ensino Médio

31- Você trabalha em outra escola além desta?

Sim

Não

32- Se a resposta for afirmativa a outra escola é:

Pública

Particular

33- Ainda em caso de resposta afirmativa, essa escola se situa em qual município?

34- Atualmente, qual é a sua situação funcional?

Efetivo concursado

Contrato temporário

35- Atualmente você é funcionária de qual rede de ensino?

Estadual

Municipal

36- Você já foi funcionária de outra rede além desta?

Sim

Não

37 – Se a resposta for afirmativa, por quanto tempo trabalhou na outra rede de ensino?

38 – Você é professora aposentada que voltou à atividade?

Sim

() Não

QUESTIONAMENTOS SOBRE A HTPC DE SUA ESCOLA

1- Você acredita que deve haver HTPC na escola?

() Sim

() Não

1.1- Por quê?

2- Quais as maiores dificuldades que você encontra na realização de uma boa HTPC?

3- As atividades realizadas na HTPC têm contribuído para o trabalho das professoras em sala de aula?

() Sim

() Não

3.1 - Em caso de resposta afirmativa diga de que maneira tem ocorrido a contribuição.

4- Como é elaborada a pauta da HTPC?

5- Em sua opinião, aquilo que os professores sabem e fazem em sala de aula faz parte das discussões das HTPC? Explique.

6- Em sua opinião as HTPC podem ser consideradas como um momento de formação na escola? Explique.

7- Qual é a sua sugestão em relação à HTPC?
