

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA-UFJF
CENTRO DE POLÍTICAS PÚBLICAS E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM GESTÃO E
AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO PÚBLICA

Francisco Rômulo Mesquita César

**Planejamento coletivo na área de ciências da natureza e matemática: estudo de caso em
uma escola de ensino médio no município de Guaraciaba do Norte – Ceará**

Juiz de Fora

2020

Francisco Rômulo Mesquita César

Planejamento coletivo na área de ciências da natureza e matemática: estudo de caso em uma escola de ensino médio no município de Guaraciaba do Norte – Ceará

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, da Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Gestão e Avaliação da Educação Pública.

Orientadora: Profª. Dra. Ana Rosa Costa Picanço Moreira

Juiz de Fora

2020

Ficha catalográfica elaborada através do programa de geração automática da Biblioteca Universitária da UFJF, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

César, Francisco Rômulo Mesquita.

Planejamento coletivo na área de ciências da natureza e matemática: estudo de caso em uma escola de ensino médio no município de Guaraciaba do Norte – Ceará / Francisco Rômulo Mesquita César. -- 2020.

169 f. : il.

Orientadora: Ana Rosa Costa Picanço Moreira

Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd. Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública, 2020.

1. Planejamento coletivo. 2. Formação docente continuada em serviço. 3. Horário de atividade extraclasse.
I. Moreira, Ana Rosa Costa Picanço, orient. II. Título.


Francisco Rômulo Mesquita César

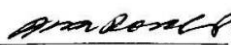
Planejamento coletivo na área de ciências da natureza e matemática: estudo de caso em uma escola de ensino médio no município de Guaraciaba do Norte – Ceará

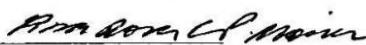
Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, da Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Gestão e Avaliação da Educação Pública.

Aprovada em 11 de dezembro de 2020.

BANCA EXAMINADORA


Prof.(a) Dr.(a) Ana Rosa Costa Picanço
Moreira


Prof.(a) Dr.(a) Claudia da Costa
Guimarães Santana


Prof.(a) Dr.(a) Priscila Fernandes
Sant'Anna

Dedico este trabalho à minha mãe, Maria Valquíria Mesquita Sousa (in memoriam) que me ensinou a sutileza da força e resiliência em buscar os sonhos. Agradecer o ventre que me gerou, a voz que me acalentou e a luz que me permitiu que eu conseguisse caminhar nesta trajetória de vida.

AGRADECIMENTOS

Agradeço e louvo a Deus que me instrui, me iluminou e pelos dons concebidos para que este percurso fosse sereno e de encontros.

Aos meus irmãos e familiares pelo entusiasmo e pelo carinho durante estes momentos.

Agradeço também aos meus amigos. Em especial, Vanesca Ferro pelos momentos compartilhados, afetos e pelas agruras de dialogar dentro de um percurso acadêmico.

Aos meus colegas de mestrado, em especial ao amigo Raimundo Nonato pelos saberes compartilhados e experiências oportunizados neste processo de estudo.

À Priscila Campos Cunha, agente de suporte acadêmico, pela dedicação, responsabilidade e tranquilidade na construção desta dissertação.

Também à Professora Dra. Ana Rosa Costa Picanço Moreira, pelas orientações e pela disponibilidade. Possibilitando, assim, que este trabalho se tornasse realidade.

Por fim, agradeço também a todos aqueles que, embora não citados, contribuíram direta ou indiretamente para que esta dissertação fosse concluída. Gratidão a todos!

Se choro, quando choro e minha lágrima cai
É pra regar o capim que alimenta a vida
Chorando eu refaço as nascentes que você secou
Se desejo, o meu desejo faz subir marés de sal e sortilégio
Vivo de cara pra o vento na chuva e quero me molhar
O terço de Fátima e o cordão de Gandhi cruzam o meu peito
Sou como a haste fina que qualquer brisa verga
Mas nenhuma espada corta
(CARTA..., 2012)

RESUMO

A presente dissertação foi desenvolvida no âmbito do Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública (PPGP) do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAEd/UFJF). A relevância desta pesquisa, se dá pela importância do planejamento coletivo e da formação continuada em serviço na qualidade da educação. Deste modo, este estudo versa sobre uma temática ainda pouco estudada em nosso país e sobre a necessidade que temos de repensar o momento de planejamento e sua relação com a formação docente continuada em serviço. Sendo assim, a questão que norteia este estudo é: Quais ações podem ser implementadas para que ocorra a participação efetiva do docente no planejamento coletivo na área de ciências da natureza e matemática? O objetivo geral é analisar o planejamento coletivo docente da área de ciências da natureza e matemática numa escola de ensino médio do município de Guaraciaba do Norte–Ceará. Autores como Freire (1987, 1995, 2002), Gatti (2008) (2017), Imbernon (2011), Libâneo (1994), Machado (2019), Riani (2012), entre outros, constituem o aporte teórico para o desenvolvimento do presente estudo. Ademais, a metodologia segue a abordagem qualitativa, com a utilização do estudo de caso. Foram realizadas a análise documental e entrevistas semiestruturadas com nove sujeitos a saber: um coordenador pedagógico, um professor coordenador de área e sete professores. Este estudo apontou como resultados a necessidade de efetivar a participação dos docentes dentro do planejamento coletivo e a emergência de pensar em uma proposta formativa que prime pelos anseios e desafios da prática docente. Assim, com o intuito de qualificar a participação e a formação continuada em serviço, procuramos ouvir as necessidades dos atores envolvidos e criamos ações formativas que primassem por estes anseios e, posteriormente, pudéssemos avaliar tais ações.

Palavras-chave: Planejamento coletivo. Formação docente continuada em serviço. Horário de atividade extraclasse.

ABSTRACT

The present thesis was developed under the Professional Master in Management and Evaluation of Education (PPGP) of the Center for Public Policies and Education Evaluation of the Federal University of Juiz de Fora (CAEd / UFJF). The relevance of this research is given by the importance of collective planning and continued formation in service in the quality of education. Thus, this study deals with a theme that is still insufficiently studied in our country and the need to rethink the moment of planning and its relationship with continued formation in service. Therefore, the question that guides this study is: What actions can be implemented in order for the effective participation of teachers in collective planning in the area of natural sciences and mathematics? The general objective is to analyze the collective planning of teachers in the area of nature sciences and mathematics in a high school in the city of Guaraciaba do Norte-Ceará. Authors such as Freire (1987, 1995, 2002), Gatti (2008) (2017), Imbernon (2011), Libâneo (1994), Machado (2019), Riani (2012), among others, constitute the theoretical contribution for this study development. Moreover, the methodology follows the qualitative approach, with the use of the case study. Documentary analysis and semi-structured interviews were conducted with nine subjects: one pedagogical coordinator, one area coordinator teacher and seven teachers. This study pointed out as results, the need to effect the participation of teachers within the collective planning and the emergence of thinking in a formative proposal that strives for the desires and challenges of teaching practice. Thus, in order to qualify the participation and continued formation in service, we tried to listen to the needs of the actors involved and created formative actions that would prioritize these desires and, later, we could evaluate such actions.

Keywords: Collective planning. Continued teaching formation in service. Extraclass activity time.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Estrutura organizacional da Secretaria da Educação (Seduc).....	32
Figura 2 – Estrutura da SEFOR – 2013.....	34
Quadro 1 – Caracterização das escolas por níveis e quantitativos de cargos de direção e assessoramento por unidade escolar.....	35
Quadro 2 – Pautas das reuniões de planejamento coletivo da área de Ciências da Natureza e Matemática em 2017.....	52
Quadro 3 – Pautas das reuniões de planejamento coletivo da área de Ciências em 2018.....	54
Quadro 4 – Identificação dos professores entrevistados.....	93
Quadro 5 – Síntese da análise de dados.....	137
Quadro 6 – Síntese do Plano de Ação.....	140
Quadro 7 – Proposta de organização dos planejamentos coletivos para o primeiro semestre de 2021.....	142
Quadro 8 – Proposta de formulário de escuta para as demandas formativas.....	149
Quadro 9 – Proposta de formulário avaliativo.....	150

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 –	Quantidades de turmas da E.E.M Cores.....	46
Tabela 2 -	Número de professores por área de ensino e titulação.....	47
Tabela 3 –	Indicadores de rendimento da E.E.M Cores.....	49
Tabela 4 –	Média de proficiência em Língua Portuguesa e Matemática- SPAECE na Escola M. Cores.....	50

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CEB	Câmara de Educação Básica
CECOM	Célula de Cooperação com os Municípios
CEDEA	Célula de Desenvolvimento da Escola e da Aprendizagem
CEGAF	Célula de Gestão Administrativa-Financeira
CED	Centro de Educação a Distância do Ceará
CEJA	Centro de Educação de Jovens e Adultos
CE	Conselhos Escolares
CNE	Conselho Nacional de Educação
CF	Constituição Federal
CREDE	Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação
COVID-19	Coronavírus
DCNs	Diretrizes Curriculares Nacionais
EEMTI	Escola de Ensino Médio em Tempo Integral
EEM	Escola de Ensino Médio Regular
EEEP	Escola Estadual de Educação Profissional
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
HTP	Hora de Trabalho Pedagógico
HTPC	Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo
Ideb	Índice de desenvolvimento da Educação Básica
IES	Instituições de Educação Superior
LEC	Laboratório de Ensino de Ciências
LEI	Laboratório de Ensino de Informática
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
OMS	Organização Mundial da Saúde
PNEM	Pacto Nacional pelo fortalecimento do Ensino Médio
PAR	Plano de Ação Articulada
PAE	Plano de Ação Educacional
PEE	Plano Estadual de Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
Parfor	Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica
PCA	Professor Coordenador de Área

PCE	Professor Coordenador de Estudos e Apoio ao Trabalho Docente
PAIC	Programa Alfabetização na Idade Certa
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
ProEMI	Programa Ensino Médio Inovador
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PJF	Projeto Jovem de Futuro
PPP	Projeto Político Pedagógico
Seduc/CE	Secretaria de Educação do Estado do Ceará
SAEB	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
SPAECE	Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará
SEFOR	Superintendência de Fortaleza
TICs	Tecnologias da Informação e Comunicação
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)
EU	Unidades Escolares (EU)
UVA	Universidade Estadual Vale do Acaraú
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	14
2	O PLANEJAMENTO COLETIVO DA ÁREA DE CIÊNCIAS DA NATUREZA E MATEMÁTICA DA ESCOLA ENSINO MÉDIO CORES NO MUNICÍPIO DE GUARACIABA DO NORTE – CEARÁ	20
2.1	MARCOS NORMATIVOS E LEGAIS NO ÂMBITO NACIONAL SOBRE AS ATIVIDADES EXTRACLASSE	20
2.2	MARCOS NORMATIVOS E LEGAIS NO ÂMBITO ESTADUAL DO CEARÁ SOBRE AS ATIVIDADES EXTRACLASSE	30
2.2.1	Secretaria de Educação do Estado do Ceará	30
2.2.2	Normativos Estaduais referentes às atividades extraclasse	36
2.3	O PAPEL DO PROFESSOR COORDENADOR DE ÁREA (PCA) NAS ESCOLAS ESTADUAIS DO CEARÁ	40
2.4	APRESENTANDO A ESCOLA ESTADUAL CORES	45
2.5	AS REUNIÕES DE PLANEJAMENTO COLETIVO DA ÁREA DE CIÊNCIAS DA NATUREZA E MATEMÁTICA DA ESCOLA CORES	51
3	PLANEJAMENTO COLETIVO: DESAFIOS E SUA INTERRELAÇÃO COM A FORMAÇÃO EM SERVIÇO	64
3.1	PLANEJAMENTO COLETIVO	64
3.2	FORMAÇÃO CONTINUADA EM SERVIÇO DOS DOCENTES	70
3.3	GESTÃO ESCOLAR.....	80
3.4	METODOLOGIA	88
3.4.1	Construção e aplicação das entrevistas	91
3.5	ANÁLISE DE DADOS	93
3.5.1	Eixo participação	95
3.5.2	Eixo formação continuada em serviço	114
4	PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL – PAE	139
4.1	ORGANIZAÇÃO DA FORMAÇÃO EM SERVIÇO.....	141
4.2	FORMULÁRIO PARA LEVANTAMENTO DE CONTEÚDO FORMATIVO TRABALHADOS NO PLANEJAMENTO COLETIVO.....	148
4.3	AValiação DO PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL (PAE).....	150
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	152
	REFERÊNCIAS	157

APÊNDICE A – Roteiro de entrevistas aos professores da área de ciências da natureza e matemática da Escola de Ensino Médio Cores.....	164
APÊNDICE B – Roteiro de entrevista ao PCA (Professor Coordenador de Área) da área de ciências da natureza e matemática da Escola de Ensino Médio Cores.....	165
APÊNDICE C – Roteiro de entrevista ao coordenador da área de ciências da natureza e matemática da Escola de Ensino Médio Cores.....	166
APÊNDICE D – Termo de consentimento livre e esclarecido	167

1 INTRODUÇÃO

A presente dissertação versa sobre o planejamento coletivo e a formação de professores no horário de atividade extraclasse. Discutiu-se as ações e as atividades desenvolvidas dentro deste espaço escolar e como estas se articulam com a formação docente.

Nas últimas décadas, a temática da formação continuada de professores tem se mostrado presente nos debates sobre as políticas educacionais das instituições de educação básica com vistas a ofertar uma formação que efetivamente contribua para a resolução de situações que permeiam o cotidiano do fazer pedagógico nas escolas.

O planejamento coletivo surge como uma forma de permitir aos professores repensar quais necessidades e anseios formativos devem ser trabalhados. Assim cita Nóvoa (2002, p.40):

a formação contínua alicerça-se na dinamização de projetos de investigação-acção nas escolas, passa pela consolidação das redes de trabalho colectivo e de partilha entre os diversos actores educativos, investindo as escolas como lugar de formação. A formação contínua deve estar finalizada nos “problemas a resolver”, e menos em “conteúdos a transmitir”.

Dessa forma, o planejamento coletivo subsidia o docente para que ele possa compreender a realidade na qual está inserida a sua prática. Logo, a formação docente dentro deste espaço traduz tanto as variáveis entre teoria e prática como contribui para o processo de reflexão – ação dentro da escola. Ademais, corrobora Imbernon (2011, p.21) apontando: “uma das fontes de maior satisfação e revitalização profissional do professor é a geração de processos de aprimoramento profissional coletivo, adotando inovações e dinâmicas de mudanças nas instituições educativas”. No entanto, ao primar por ser um espaço formativo, o planejamento coletivo pode gerar tanto a satisfação dos docentes ao conceberem sua identificação com o grupo de trabalho como aprimorar o processo de transformação da escola. A escuta de quais demandas são prioritárias na escola e de como sensibilizar os diversos atores para inovarem surgem dentro do planejamento coletivo como um leque de possibilidades a ser trabalhado.

Nesse sentido, as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica explicitam que:

A Formação continuada compreende dimensões coletivas, organizacionais e profissionais, bem como o repensar do processo pedagógico, dos saberes e valores, e envolve atividades de extensão, grupos de estudo, reuniões pedagógicas, cursos, programas e ações para além da formação mínima exigida ao exercício do magistério na educação básica, tendo como principal finalidade a reflexão sobre a prática educacional e a busca de aperfeiçoamento

técnico, pedagógico, ético e político do profissional docente (BRASIL, 2015, p. 34).

Assim a formação continuada se organiza como um espaço que compreende as diversas dimensões coletivas e profissionais e permite ao professor repensar sua atividade docente. Segundo Libâneo (2010, p.34): “o trabalho docente é pedagógico por que é uma atividade intencional, implicando uma direção (embora nem todo trabalho pedagógico seja trabalho docente)”. De tal forma pode-se inferir que a formação, portanto, é um processo intencional, de escolha do sujeito e de observação do espaço. Assim, nós não nos formamos solitários, mas sempre nessa participação eu – e – mundo, no qual eu tanto modifico o espaço como o espaço também me modifica. Neste sentido, o processo formativo inicia-se com a teoria, mas se efetiva na prática existindo uma interdependência entre estas duas e a necessidade de pensar nesse processo como dinâmico.

Destarte, a formação continuada que compõe uma parte do planejamento coletivo foi o enfoque de nossa pesquisa. Deste modo, compreendemos como ela se configura e quais pontos são abordados a fim de analisar e ver o que pode ser transformado na escola a partir dessa relação planejamento e formação. Ademais, o processo de melhoria da educação constitui-se na contemporaneidade por uma formação continuada em serviço mais estruturada e mais ligada ao fazer pedagógico. Logo, o presente estudo busca observar como os espaços de planejamento coletivo contribuem para a efetivação e aprimoramento da formação continuada em serviço.

Antes de refletir sobre o planejamento coletivo, faz-se necessário falar sobre minha formação: sou formado em Matemática pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA) e sou psicopedagogo institucional e clínico. Sou professor regente da disciplina de Matemática na rede estadual de ensino no município de Guaraciaba do Norte há cinco anos, atuando em duas escolas desta rede. Lecionei durante sete anos na rede municipal de ensino do referido município, atuando como professor do ensino fundamental II. Minhas função como docente, a minha participação semanalmente no planejamento coletivo e, posteriormente o ingresso no mestrado profissional fizeram-me repensar sobre este espaço e sua efetividade. Daí a necessidade de estudar, pesquisar e problematizar este tema no caso de gestão.

Ao observar o que ocorria no planejamento coletivo, algo que chamava bastante atenção era a baixa participação dos docentes. Sendo assim, estes sujeitos não se implicavam no processo de construção coletiva do planejamento. Assim, o que me motivou a pesquisar sobre planejamento e formação docente foram dois fatores primordiais: primeiro os professores não participavam ativamente do planejamento coletivo e, segundo, as reuniões eram poucos atrativas. Percebia também que na escola, os professores não participavam da criação das pautas

dos encontros de planejamento coletivo, ficando isso a cargo da coordenação e direção. Neste sentido concebia a necessidade de pensar num planejamento que oportunizasse aos sujeitos se sentirem parte integrante daquele espaço. É importante salientar que outro ponto que compreendia como imprescindível era o momento formativo. Deste modo, sentia que era necessário aprimorar as práticas formativas e ouvir destes docentes quais eram as temáticas mais importantes. Por estar toda semana no planejamento da área de Ciências da Natureza e Matemática, entendia que aquele espaço ocupado merecia uma reflexão sobre o processo formativo e as discussões pedagógicas que poderiam ser gestadas naquele ambiente, motivando-me para um estudo mais elaborado sobre o planejamento coletivo na área. Vale ressaltar que a escolha desta escola em estudo, ocorreu por trabalhar nela desde que ingressei na rede estadual de ensino e por ter uma maior carga horária na instituição o que, portanto, possibilitaria que eu estivesse mais imerso no contexto da pesquisa.

Ao atentar para o fato de que o planejamento deve oportunizar como um de seus eixos a formação, percebi que muito do que ocorria era cumprimento de atividades burocráticas tal qual: preenchimento de diário, apresentações de instrumental entre outros. O momento formativo, por sua vez, ocorria de maneira bastante pontual e de forma acanhada já que ele ficava sempre depois da leitura da pauta diária e dispunha de pouco tempo, impossibilitando, assim, uma discussão mais densa e necessária sobre os desafios do fazer docente. De tal modo, compreendendo o tempo de planejamento e a forma como se encontram estruturados na rede estadual de ensino e nas escolas que compõem essa rede, faz-se oportuno refletir sobre a sua estruturação e composição de modo a se constituir efetivamente num contexto de formação docente.

Quando o planejamento coletivo é utilizado para refletir sobre os problemas e desafios da escola, ele tende a ser mais satisfatório e pode surtir efeitos positivos. De tal forma, o planejamento coletivo é o espaço por excelência propício para a análise do contexto escolar: como ela é, quais alunos ela atende, qual o público alvo, onde está situada, quais os desafios educacionais da instituição e que escola queremos criar. Todas estas indagações permitem que criemos uma instituição comprometida com a mudança, o acesso e democratização do ensino, pois se constituem como os pilares para uma escola igualitária. A escola como ambiente democrático é um processo contínuo e que exige dos sujeitos uma participação efetiva tanto na escolha de seus rumos como nos questionamentos de quais pontos são prioritários.

Buscou-se, então, nesta pesquisa, investigar como acontece o planejamento coletivo e a formação docente continuada em serviço na área de Ciências da Natureza e Matemática da Escola Estadual Cores, situada no município de Guaraciaba do Norte – Ceará, com o intuito de

propor ações que possibilitem a participação efetiva dos professores no sentido de esse momento se constituir num contexto formativo potente. Portanto, a questão norteadora deste estudo foi: Quais ações podem ser implementadas para que ocorra a participação efetiva do docente no planejamento coletivo na área de ciências da natureza e matemática na escola de ensino médio Cores¹?

O objetivo geral da pesquisa foi: analisar o planejamento coletivo docente da área de ciências da natureza e matemática na escola de ensino médio Cores, e objetivos específicos: 1) descrever como ocorre o planejamento coletivo da área de ciências da natureza e matemática na Escola de Ensino Médio Cores; 2) analisar os desafios decorrentes da realização do planejamento coletivo da área de ciências da natureza e matemática; e 3) propor ações para efetividade e aprimoramento do planejamento coletivo da área de ciências da natureza e matemática de forma que a formação continuada dos professores possa acontecer nessas reuniões de forma mais efetiva.

Nosso propósito, nesse sentido, é que esta pesquisa contribua para o campo educacional possibilitando que, a partir dela, possam surgir possibilidades de ação e de reflexão sobre a formação continuada em serviço. Deste modo, só é possível se criar um espaço de partilha e inter-relacional quando habilitamos os sujeitos através da dialogicidade e da compreensão do lugar de fala dos atores sociais na escola.

Esta dissertação foi estruturada em quatro capítulos. O segundo capítulo intitulado “o planejamento coletivo da área de ciências da natureza e matemática da Escola de Ensino Médio Cores no Município de Guaraciaba do Norte-Ceará” busca, a partir da apresentação da concepção de planejamento coletivo adotada na pesquisa, descrever o contexto histórico, político e social do planejamento coletivo no Brasil, considerando as legislações e as normativas nacionais e estaduais. Demonstramos também neste capítulo o desenho da rede de ensino no estado do Ceará e o papel do professor coordenador de área (PCA). O PCA é um arranjo dentro da rede de ensino no Ceará, sendo criado com o intuito de auxiliar o coordenador pedagógico nas atividades formativas dentro da escola. Por ser um professor regente, o PCA tem sua carga em sala de aula reduzida para disponibilizar de mais tempo para o acompanhamento do planejamento da área. Descrevemos também a escola Cores, a qual é o lócus de nossa pesquisa: onde está localizada, qual o público atendido, a quantidade de funcionários da instituição, em que categoria ela se encontra em relação à Seduc e quais os indicadores educacionais desta

¹ Com o intuito de preservar o anonimato, a escola do caso de gestão apresentada receberá o nome fictício de escola Cores.

instituição de ensino. Cabe ressaltar que apresentamos em uma das subseções o livro de planejamento das reuniões dos anos de 2017 e 2018, o que nos traz as evidências necessárias para que seja possível estruturar este caso de gestão.

No capítulo três intitulado “Planejamento coletivo: desafios e sua interrelação com a formação em serviço” discutimos a relação entre planejamento coletivo e formação docente com base nos estudos de Arruda (2015), Freire (2002), Gatti (2017), Imbernón (2011), Nóvoa (2002), Oliveira (2016), entre outros. De tal forma, apresentamos três eixos fundamentais para a pesquisa. O primeiro eixo foi o planejamento coletivo e como este pode ser um espaço de reflexão da ação docente, de escuta e posteriormente tornar-se o propulsor da transformação do espaço escolar. O segundo eixo foi formação continuada em serviço, como esta foi sendo modificada ao longo do tempo e da imperiosidade de pensarmos sobre as práticas formativas para os docentes frente às diversas demandas educacionais contemporâneas. Por último, apresentamos o eixo gestão escolar: como o conceito de escola democrática e participativa contribui para a construção de uma escola mais igualitária na qual os atores educacionais sintam-se parte integrante do processo escolar e responsáveis pelas mudanças necessárias. Ainda nesse capítulo, apresentamos os procedimentos metodológicos de produção e análise dos dados. Na última seção, a análise apresentada neste capítulo buscou coadunar os dados coletados na pesquisa com os autores que subsidiariam o referencial, dando o repertório necessário para a discussão entre teoria e prática.

Sendo assim, o que fora abordado através do referencial teórico, das evidências ora apresentadas e da análise de dados, o último capítulo traz o Plano de Ação Educacional (PAE). Assim, apresentamos um roteiro de escuta para as formações em serviço dando voz aos sujeitos para que estes participem ativamente do processo de escolha de quais as suas necessidades formativas. Com o intuito de tornar o processo de formação continuada em serviço mais efetivo trouxemos também uma proposta de sugestão de formação. Assim, a partir da fala dos participantes nas entrevistas, observamos quais as fragilidades e desafios e como poderíamos implementar na escola uma formação continuada estruturada e participativa. Por conseguinte, demonstramos uma proposta de avaliação que permitisse a reflexão das atividades executadas e que propiciasse o redesenho destas ações. Vale ressaltar que este plano se trata de uma perspectiva de como resolver o problema diagnosticado podendo existir mais possibilidades de como abordar a mesma problemática.

Portanto se durante este caso de gestão observamos que a pauta de reuniões dentro do planejamento coletivo não oportunizava uma discussão profícua sobre o fazer pedagógico, objetivamos com o PAE enfatizar o processo do diálogo entre os docentes e propiciar uma

formação continuada em serviço mais efetiva. Deste modo, se as entrevistas ratificaram o que havíamos demonstrando no capítulo descritivo sobre a baixa participação e a imprescindibilidade da formação continuada. Sendo assim, o plano de ação ora proposto traz um recorte de quais as necessidades apontadas ao longo de nossa pesquisa e uma proposta de enfrentamento e superação para os desafios que nos foram apresentados, permitindo que escola repense o planejamento coletivo e seu modelo de formação continuada em serviço remodelando estes a partir de suas necessidades.

2 O PLANEJAMENTO COLETIVO DA ÁREA DE CIÊNCIAS DA NATUREZA E MATEMÁTICA DA ESCOLA ENSINO MÉDIO CORES NO MUNICÍPIO DE GUARACIABA DO NORTE – CEARÁ

Neste capítulo abordamos os marcos normativos federais e estaduais que regimentam as atividades extraclasse. Sendo assim, nosso objetivo é abordar tanto os marcos legais que estabelecem diretrizes para as atividades extraclasse, bem como apresentar e situar a escola lócus da pesquisa. Nesse sentido, apresentamos conceitos sobre o que é a hora de trabalho pedagógico (HTP), mostramos também como se desenha a rede de ensino estadual do Ceará e descrevemos a Escola de Ensino Médio Cores. Vale ressaltar que abordamos sobre a atividade do Professor Coordenador de Área, trazendo as atribuições deste e como ele pode ajudar a desenvolver a atividade de planejamento na escola.

2.1 MARCOS NORMATIVOS E LEGAIS NO ÂMBITO NACIONAL SOBRE AS ATIVIDADES EXTRACLASSE

Aborda-se aqui as principais leis e marcos normativos que compõem e designam a atividade extraclasse. No entanto, para que possamos compreender melhor a atividade extraclasse, faz-se necessário partirmos da ideia de formação continuada em âmbito nacional. Segundo Alfêres e Mainardes (2011, p.1) sobre a formação continuada no Brasil:

as experiências mais antigas de que se tem notícia datam do início dos anos 60, sendo que foi nesta época que o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – INEP promoveu, em colaboração com a direção dos Cursos de Aperfeiçoamento do Instituto de Educação do Rio de Janeiro, um estudo sobre o tema do aperfeiçoamento docente, realizando questionamentos junto aos professores, com o objetivo de verificar o que pensavam dos cursos.

O que se observou com esta pesquisa é que, já na época, os professores relatavam insatisfação com o tipo de formação que lhes era proposto. Ainda de acordo com o autor, no governo militar durante a década de 70 para atender as demandas de formar mão de obra qualificada, era imprescindível expandir a formação continuada dos professores. Durante os anos 1990, com as mudanças dentro do mercado capitalista, as escolas passaram por uma série de reformas ocasionadas primeiro pela Constituição Federal (CF- 88) que colocava a educação como um direito de todos e, posteriormente, a LDB-96 trouxe a importância de pensar num programa de formação continuada. Sendo assim, em 2004 surge a Rede Nacional de Formação

Continuada de Professores da Educação Básica instituída pelo Ministério da Educação. A temática da formação continuada no país, por sua vez, trouxe como um dos assuntos urgentes a atividade extraclasse estabelecendo leis e normativos que dessem arcabouço para esta. Iniciase a discussão a partir da lei do piso 11.738/2008. A lei nº11.738/08 estabelece o piso salarial do magistério e outras determinações voltadas a categoria para os profissionais da educação básica. O estado do Ceará alegou que não podia cumprir a lei do piso a qual estabelece além do valor salarial, o dispositivo que um terço da carga horária do professor deva ser dedicada a hora atividade. Contudo o STF negou o pedido forçando o estado a se adequar à lei.

A lei do piso estabeleceu as regras gerais juntamente com o Art.24 dispendo sobre a criação do Plano nacional de educação, conferindo maior concretude às ações implementadas pela lei nº11738/08 e nas modificações na hora atividade dos docentes. Segundo Riani (2012, p.5):

Definir o que é piso salarial da educação básica, o seu valor, a jornada de trabalho dos professores estaduais e municipais e a limitação a 2/3 da carga horária de trabalho para atividades diretas com os alunos (sala de aula), a todas as luzes, não deixa qualquer dúvida que não são disposições gerais, mas dotadas de alto grau de concretude, não se deixando aos outros entes políticos qualquer margem de possibilidade de regulamentação da matéria.

Todas essas disposições gerais possibilitaram que fosse possível criar um piso nacional obrigando que estados e municípios efetivassem este e, caso não cumprissem as determinações, poderiam ser punidos e responsabilizados.

De tal maneira, essa estruturação do piso salarial trouxe também a importância da hora atividade. Segundo Brasil apud Oliveira (2016, p.23) designa-se de horas atividades aquelas “destinadas à preparação e à avaliação do trabalho didático, à colaboração com a administração da escola, às reuniões pedagógicas, à articulação com a comunidade e ao aperfeiçoamento profissional, de acordo com a proposta pedagógica de cada escola.”

Esta lei foi um avanço para a área educacional ao estabelecer tanto o piso salarial do magistério quanto oportunizar um tempo dedicado às atividades extraclasse. Sendo assim, a partir deste marco normativo podemos refletir sobre a hora de trabalho pedagógico. A lei do piso 11.738/2008, prevê que 2/3 da carga horária do professor devem ser dedicados para o desempenho de atividades de interação com aluno e 1/3 para atividades extraclasse tais quais: estudos, planejamentos, entre outros. De tal maneira, fazendo uso da prerrogativa do planejamento, haja vista que esta encontra-se inclusa na carga horária extraclasse, a partir daí, pensamos sobre como o planejamento coletivo disposto para os professores pode ser um espaço

de diálogo e de construção de conhecimento. As inúmeras mudanças no cotidiano e nas relações também modificam as formas de educar e de refletirmos sobre o papel da escola. Sendo assim, o professor necessita se adequar a essas demandas sociais e o espaço em que essa reflexão pode acontecer, é no planejamento coletivo. O planejamento coletivo propicia um olhar para o planejamento das aulas e também serve como um espaço de formação continuada, daí a necessidade de observarmos e estudarmos este momento de forma que ele se torne mais efetivo e contribua para uma mudança nas práticas educativas.

Ao estabelecer o piso salarial para os docentes brasileiros e determinar que 1/3 da carga horária deve ser voltada para atividades de planejamento, avaliação, estudos e formação continuada, de tal modo, cria-se assim, mais um instrumento que visa dar corpo a uma nova estruturação no sistema de ensino brasileiro vislumbrando que este deve incluir dentro de sua ordenação: momentos de formação e espaço adequado para que os professores executem suas atividades docentes na hora de trabalho pedagógico.

Além de abordar as atividades extraclasse e estabelecer o valor mínimo para os profissionais do magistério na educação básica, a lei do piso salarial do magistério ainda prevê sanções aos chefes do executivo que intentarem em descumprir o que fora determinado por ela, assim como afirma Riani (2012, p.8):

perdurando o descumprimento da lei do piso, esses chefes de executivo recalcitrantes poderão sofrer consequências jurídicas tais como: responder por crime de responsabilidade, com julgamento político no Legislativo; ter intervenção em sua unidade federada por descumprimento de lei federal.

Ao instituir essas penalidades de crime de responsabilidade para os chefes que não cumprirem a jornada de trabalho e o piso salarial dos docentes, o que temos é uma lei que age com um maior imperativo sobre seus entes, o que por sua vez, tende a fazer com que os gestores se responsabilizem e tentem realizar de maneira objetiva o que determina a lei, diminuindo assim, a discricionariedade dos gestores que por diversas vezes recorrem ao discurso que falta dinheiro ou que não tem como cumprir as normas propostas. Além da lei do piso salarial, apresentam-se as contribuições da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) e também o que trata o Plano Nacional de Educação (PNE) sobre as atividades extraclasse. No tocante às políticas nacionais de formação docente aborda-se a Plataforma Freire e como esta oportuniza a formação docente.

Um marco de extrema importância para a compreensão da atividade extraclasse está descrito na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei Federal nº 9394/96 em seu artigo Art.

13, inciso V: “que os docentes incumbir-se-ão de ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional” (BRASIL, 1996). Sendo assim, a lei estabelece a importância dos docentes de planejarem suas aulas e demonstra a relevância da hora atividade como espaço de estudo. Nesse sentido, sobre a hora atividade fica ainda mais claro o que trata a LDB sobre os sistemas de ensino.

Art. 67, inciso V - Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público:
V- período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho; VI - condições adequadas de trabalho. (BRASIL, 1996).

O que a LDB propõe regulamentar sobre os sistemas de ensino é o quanto esses devem oportunizar aos docentes a qualificação em serviço, o que, posteriormente, também se traduz no que a lei do piso salarial do magistério tornou como o mote dessa lei. Destarte, embalados pelo que fora disposto na LDB sobre os sistemas de ensino, isso tudo vislumbra não só o estabelecimento da hora atividade como a necessidade de incluí-la na carga horária docente, diminuindo assim, a demanda de atividades que os docentes levariam para executarem em casa. Vale ressaltar que dentro dessa carga horária, estão previstos tanto o período de estudos quanto o planejamento e a avaliação das atividades possibilitando uma ideia global sobre as diversas nuances que envolvem a docência. Outro ponto também importante que o texto enfatiza é sobre as condições de trabalho. Para que seja possível realizar o planejamento e a formação contínua em serviço, faz-se necessário que o espaço oportunizado pela escola seja adequado para as atividades propiciando assim, um desenvolvimento da prática docente. Ainda analisando alguns marcos normativos, temos a Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE)/Câmara de Educação Básica (CEB) nº 2/2009, que “Fixa as Diretrizes Nacionais para os Planos de Carreira do Magistério da Educação Básica Pública [...]”, aponta nos incisos VII e do Artigo 4º:

VII - jornada de trabalho preferencialmente em tempo integral de, no máximo, 40 (quarenta) horas semanais, tendo sempre presente a ampliação paulatina da parte da jornada destinada às atividades de preparação de aulas, avaliação da produção dos alunos, reuniões escolares, contatos com a comunidade e formação continuada, assegurando-se, no mínimo, os percentuais da jornada que já vêm sendo destinados para estas finalidades pelos diferentes sistemas de ensino, de acordo com os respectivos projetos político-pedagógico. (BRASIL, 2009)

O que fica proposto com a resolução do CNE é sobre a jornada de trabalho. Trazendo como uma das orientações que ela fosse em tempo integral, permitindo assim, que o professor se apropriasse mais da realidade disposta aos seus alunos e se integrasse mais com a comunidade na qual está imerso. Assim, dentro dessa jornada de trabalho também se encontra compreendido o momento de preparação das aulas e de formação continuada levando em conta que essas atividades dizem respeito ao que está descrito dentro do projeto político-pedagógico da instituição.

De tal maneira, essas normativas sinalizam a importância do planejamento e da atividade extraclasse oportunizando a formação continuada em serviço. Os diversos programas formativos lançados pelo governo federal surgem como uma tentativa de cumprir o que está proposto também na meta 16 do PNE (Plano Nacional de Educação) nos dando a seguinte conduta normativa:

Formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos (as) os (as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino (BRASIL, 2019).

Nesse sentido, o que o PNE propõe além de formar os professores no nível de pós-graduação, é permitir a eles que tenham formação continuada em suas respectivas áreas de atuação observando quais dificuldades são encontradas por estes em suas atividades laborais. Assim, pode-se almejar suprir as carências encontradas dentro dos sistemas de ensino através dessas formações.

As normativas como LDB, lei do piso salarial, entre outras, dão sustentabilidade para que seja possível se efetivar as metas propostas pelo PNE. Em virtude disso, temos como sendo de fundamental importância aquilo que está estabelecido na Constituição Federal haja vista que é essa a maior lei de nosso país. De acordo com Riani (2012, p.4): “art. 24, IX, combinado com o §1º deste mesmo dispositivo constitucional, e elaborará o Plano Nacional de Educação, que também tem natureza de normas gerais, cabendo aos demais entes políticos a suplementação e a regulamentação das normas federais.”

Sendo assim, o PNE e suas referidas metas têm como principal intuito o de normatizar aquilo que já está previsto na Carta Magna, dando ênfase às necessidades que o nosso país tem em relação a educação e possibilitando aos entes federados tal qual: estado e municípios que estes suplementem as normas federais.

Embora com as determinações das leis mencionadas, sabe-se que ainda existem estados e municípios que descumprem o que está previsto, o que demonstra a necessidade de mais aparatos legais e de dispositivos que exijam a concretude do que fora proposto nas leis e sua aplicação na realidade. De tal forma, assim como encontramos em Riani (2012, p.4): “a constituição ter conferido à União competência para a edição de normas gerais sobre a educação não a impede de criar normas específicas sobre a matéria, com a observação de que essas normas específicas terão um âmbito de validade restrito à própria União.”

Ao estabelecer as normas específicas, a CF exige que cada um dos demais entes federados remunere de maneira apropriada os docentes tanto na regência efetiva em sala de aula como no tocante às atividades extracurriculares.

Os marcos normativos nacionais ao estabelecerem as atividades docentes extraclasse possibilitaram que as escolas buscassem adequar tanto os espaços, como o tempo dedicado à hora de atividade pedagógica. Em virtude desta perspectiva de implementação das atividades extraclasse dentro das escolas, surge a necessidade de utilizar a hora atividade para ampliar o processo de discussão da realidade escolar. Cabe ressaltar outro ponto de suma importância: é que esse momento pode oportunizar ao docente compreender suas práticas em sala de aula e sobre o quanto sua ação está inter-relacionada com aquilo que perpassa os muros da escola, a hora atividade, nesse sentido, aponta para uma possibilidade do professor interagir com outros atores educacionais.

De tal forma, tanto a LDB como o PNE mencionam em seu texto a hora de atividade pedagógica, enfatizando a sua relevância para o docente, ressaltando a importância desse momento tanto para a preparação das aulas como, por exemplo, as atividades de avaliação e estudo. Pode-se destacar, assim, o planejamento coletivo e individual que devem compor as atividades desse momento dos professores fora da regência em sala de aula. Nesse sentido, o planejamento coletivo encontra espaço tanto dentro das áreas de ensino, assim articuladas, como dentro da própria gestão escolar, que pode utilizá-lo como momento para questionamentos e reflexões da própria instituição e da aprendizagem dos alunos na escola.

Sendo assim, o movimento de utilizar esses instrumentos legais como normatizadores das condutas, em especial, acerca das atividades extraclasse, trouxe aos docentes a concretude necessária para que pudéssemos discutir hoje o planejamento coletivo e torná-lo uma ferramenta de mudança da prática docente. Com isso, a escola tem a oportunidade de indagar suas ações e atividades propostas. Daí o que estas leis fizeram ao assegurar a garantia da hora atividade docente foi enfatizar também: o planejamento e a formação continuada em serviço, dando a estas duas importância para que compreendêssemos a necessidade delas para os

professores e sua relevância dentro de um processo no qual o professor deve estar em constante transformação dada às constantes mudanças em nossa sociedade, exigindo novas performances destes.

Nesse sentido, outro ponto de extrema importância são os programas de formação oportunizados pelo governo com o intuito de dar mais corpo a essa atividade. Um deles foi o Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica (Parfor) criado para propiciar educação superior gratuita para os profissionais que atuavam na rede de ensino básico pública no país e que não possuíam formação na área de atuação, o que explicava a necessidade dessa política. Segundo Santos e Oliveira (2016, p.94):

no mês de janeiro do ano de 2009, através do Decreto 6.755, foi instituída a Política Nacional de Formação dos Professores do Magistério da Educação Básica, tendo a finalidade de organizar a formação desses profissionais. Com isso o MEC através do PARFOR, atendeu o que a LDB – Nº 9.394/96 exige que todos os professores da educação básica sejam formados.

Essa política de formação instituída pelo governo federal, tinha como principal intuito superar as desigualdades de acesso dos professores ao nível superior em todo Brasil haja vista que em regiões como Norte e Nordeste existiam muitos docentes apenas com o magistério. Ademais, a formação para estes professores eram dispostas em três grupos: primeira formação para aqueles que possuíam apenas nível médio e a segunda formação para os docentes que embora possuíssem nível superior, não tinham a devida qualificação para ensinar uma dada disciplina e formação pedagógica para aqueles que possuíam graduação em áreas que não fossem ligadas à docência.

O problema de acesso aos cursos de graduação dos docentes em nosso país aponta para a necessidade de implementação do PARFOR como uma política essencial para que fossem atingidas as metas do PNE e que fosse cumprido o que está previsto na LDB. De acordo com Bastos (2013, p. 19):

Para muitos professores sem formação superior, o referido programa pode ser a única oportunidade de acesso ao ensino superior, haja vista as imensas dificuldades que esses profissionais enfrentam diariamente para garantir sua formação, sobretudo os que atuam longe dos grandes centros urbanos, situação que torna ainda mais difícil o ingresso no ensino superior pelos meios tradicionais, pois dar apenas o acesso à formação não é o suficiente.

De tal forma, permitir o acesso dos professores é mais do que trazer o curso para aqueles que não possuem formação, mas sim oportunizar que estes consigam realmente concluir a

graduação. Doravante o que o PARFOR propõe, é uma dinâmica de cooperação entre União, Distrito Federal, Estados, municípios e Instituições de Educação Superior (IES). Nesse sentido, os entes assumem responsabilidades em executar as ações ora proposta, bem como é o caso das secretarias de educação municipais acompanharem as inscrições dos candidatos e deferirem a mesma. Cabe ressaltar que outro ponto crucial que garantia a permanência dos docentes no curso era a criação de polos universitários próximos aos professores o que facilitaria o acesso destes. No entanto o PARFOR PRESENCIAL ficaria a cargo das prefeituras que deveriam aceitar os termos propostos pelo governo. Segundo o manual Operativo do Parfor, competiria aos municípios as seguintes atribuições:

- I. Promover e articular as ações do PARFOR PRESENCIAL no âmbito das escolas sediadas em seu município;
- II. Indicar um servidor de seu quadro de pessoal para:
 - a) realizar procedimentos atribuídos à secretaria municipal ou órgão equivalente na Plataforma Freire;
 - b) orientar os profissionais de sua rede sobre o processo de pré-inscrição, seleção e matrícula; e
 - c) acompanhar as atividades do PARFOR PRESENCIAL no âmbito do município. (BRASIL, 2013)

Desta forma, ao articular quais escolas seriam a sede das aulas, orientar os participantes na matrícula e observar o cronograma juntamente com a IES de forma a propiciar que o calendário escolar não atrapalhasse a formação dos docentes, são atitudes que corroboram para a permanência no curso.

O decreto 2016 dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica e revoga o decreto 6.755 anterior o qual instituía o PARFOR em caráter emergencial. Este decreto estabelece como deve ocorrer a formação e, no ano seguinte com portaria nº 82, de 17 de abril de 2017, é regulamentado o Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – Parfor. Nesse sentido, o que temos é a transformação de um plano emergencial em um programa nacional garantindo assim, que este se torne mais permanente e, por conseguinte, consiga contribuir para a qualidade da educação em nosso país.

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (Pnaic), é outro programa que tem como um de seus principais eixos a formação docente. A portaria nº 867, de 4 de julho de 2012 instituiu este pacto como uma forma de corresponsabilizar os diversos entes: federal, estadual e municipal a se implicarem no processo de alfabetização. Tendo como inspiração o Programa

Alfabetização na Idade Certa (PAIC²) criado no Ceará, o qual seguia o modelo colaborativo entre o estado e os municípios. O Pnaic, assim como afirma Alferes e Mainardes (2018, p.48) tem como “propósito de cumprir a meta 2 estabelecida pelo movimento Todos pela Educação: “toda criança plenamente alfabetizada até os 8 anos.”” Sendo assim, os esforços são concentrados para que as ações sejam direcionadas para as três primeiras séries do ensino fundamental contemplando de tal maneira, as necessidades de alfabetização destas crianças com até 8 anos.

O Pnaic tem como objetivo formar os professores alfabetizadores com o intuito de dar a estes subsídios para a prática docente e ampliar assim, as discussões sobre a alfabetização. Assim, o processo se inscreve no sentido de instrumentalizar o professor para que este seja um construtor e reconstrutor de sua prática docente buscando observar as ações exitosas de sua atividade e modificar as demais. As ações estabelecidas pelo Pnaic constituem-se em quatro eixos: 1- Formação continuada, 2-Avaliação, 3- Materiais didáticos e 4- Gestão, mobilização e controle social. Conforme Feltrin, Dutra e Antunes (2018, p.51):

O curso está organizado em oito unidades, com totalidade de 80 horas, tendo também um seminário de encerramento de 8 horas a 32 horas de estudos com atividades, com uma carga horária de 120 horas.

Os encontros são conduzidos por orientadores de estudo, esses são vinculados às secretarias municipais e estaduais de educação, sendo professores das redes. Para poderem participar do PNAIC, fazem um curso específico ministrado por universidades públicas totalizando 200 horas de curso.

A forma como o curso ia se desenvolvendo por módulos durante o ano, favorecia a aplicação das atividades ora dispostas para que o docente observasse como atuar com as demandas em sala de aula. Vale salientar também como algo bastante positivo o fato dos orientadores de estudo locais serem professores dentro da rede o que permitia tanto um diálogo maior com os pares como propiciava a compreensão de quais as dificuldades encontradas em sala.

As formações dentro do pacto, deveriam então, buscar a articulação entre a teoria e prática e estimular os docentes a reflexividade. De acordo com Machado, Veloso e Barreto (2017, p.232):

² O PAIC foi instituído como política pública no Ceará em 2007 com o intuito de fortalecer a alfabetização dos alunos matriculados na rede, garantindo que estes se estivessem alfabetizados até o final do 2º ano do Ensino Fundamental I.

No âmbito do PACTO, a prática da reflexividade se constitui como um princípio formativo, em que a atualização e aprofundamento dos saberes favorecem o desenvolvimento profissional dos professores. A proposta sinaliza a necessidade de superar abordagens meramente empíricas, reconhecendo os saberes já produzidos pelos professores como base para novos saberes, fundamentados na análise das ferramentas conceituais e das categorias construídas a partir dos estudos científicos.

Ampliar o repertório do docente de maneira que este se implique dentro da formação, estimula-o a pensar sobre seu fazer pedagógico evitando a repetição, ao mesmo tempo em que se reconhece o trabalho singular de cada professor. A formação dentro do Pnaic é outro ponto a ser observado. Segundo o Documento Orientador Pnaic (2017, p.14) as instituições responsáveis pela formação:

Elaborarão projetos pedagógicos de formação em serviço marcados pela integração entre teoria e prática, criatividade, flexibilidade e resolução de problemas detectados na rede onde atuam. Tecnologias educacionais e metodologias ativas deverão compor o conjunto de métodos, técnicas e recursos adotado nos projetos de formação.

Instrumentalizar os docentes com uma formação em serviço, que atenda às necessidades de sua prática e possibilite acrescentar novos conhecimentos sobre as tecnologias educacionais, tornam o curso mais atraente e importante para estes professores.

Vale ressaltar que o pacto torna-se um processo formativo mais consistente quando traz para o docente uma série de materiais que pode ser utilizado por este tal qual: cadernos do Pnaic, jogos pedagógicos do Pnaic, materiais manipulativos, obras literárias entregues pelo *Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)*, manuais de professor com a proposta de letramento em língua portuguesa e matemática, apoio pedagógico complementares aos livros didáticos e acervos de dicionários de Língua Portuguesa distribuídos pelo PNLD. Este material facilita o trabalho do professor para que seja possível atingir o objetivo de tornar as crianças aptas a leitura e também criam possibilidades de metodologias dentro da sala de aula. Obviamente, ainda existem entraves como a demora de chegada do material para as escolas, a formação dos docentes ocorrer apenas em uma cidade específica, entre outros.

Contudo, esses programas formativos apontam para uma necessidade de formar os professores em serviço e de que, através da reflexão, do trabalho com os pares, da discussão, é possível criar uma rede de suporte que atenda aos anseios dos docentes. Na próxima seção, trataremos os marcos normativos que estabelecem a atividade extraclasse dentro da rede estadual do Ceará abordando tanto as leis e portarias quanto a organização administrativa da rede.

2.2 MARCOS NORMATIVOS E LEGAIS NO ÂMBITO ESTADUAL DO CEARÁ SOBRE AS ATIVIDADES EXTRACLASSE

Iniciamos esta seção apresentando a Secretaria de Educação do Estado do Ceará (Seduc/CE) e como esta funciona e se estrutura. Doravante, foi feita também uma discussão sobre os marcos normativos da rede estadual de ensino no Ceará, em especial, no tocante às atividades extraclasse, o que a rede estabelece e o que está prescrito nas orientações normativas. Apresentamos a portaria de lotação que estabelece como deve ocorrer o planejamento e as subdivisões de planejamento por área de estudo. Dentro deste modelo, a portaria Nº1451/2017-GAB dispõe sobre qual o percentual de aulas de planejamento em relação a carga horária do docente e uma orientação é que devem ser resguardadas 4 horas mínimas semanais para o planejamento coletivo e integração com os pares. Esta seção apresenta duas subseções: a primeira sobre a SEDUC/CE e a segunda sobre os marcos normativos deste estado. Assim, a subseção seguinte apresenta como se organiza esta secretaria, suas regionais e coordenadorias e como se estrutura a classificação das escolas.

2.2.1 Secretaria de Educação do Estado do Ceará

Em 15 de setembro de 1916, através do decreto 1.375 surge a Inspeção Geral da Instrução Pública a qual tinha como finalidade inspecionar o ensino primário no estado do Ceará observando a execução das atividades propostas pelo governo para esta etapa escolar. Já em dezembro de 1945, através do Decreto Lei nº 1.440 cria-se a Secretaria de Educação e Saúde do Estado do Ceará e seus primeiros serviços os quais são: Diretoria Técnica de Educação, Colégio Estadual do Ceará, Escola Normal Justiniano de Serpa, Escola Normal Rural de Juazeiro, Departamento Estadual de Saúde e Serviço de Educação Física. O decreto Lei nº 5.427 de 27 de junho de 1961 – publicado no D.O.E. 28/06/1961, páginas 2614/16 – retira desta pasta as atividades relacionadas à saúde e acrescenta as atividades relacionadas à cultura, o que designa então esta como Secretaria de Educação e Cultura. Em 1996, através da Lei nº 12.613, que data de 07 de agosto, o nome é novamente modificado passando a ser chamada de Secretaria da Educação Básica. O primeiro secretário nomeado foi Joaquim Moreira de Sousa em 01/10/1933 até 30/11/1936 e, atualmente, temos como secretária de educação Eliana Nunes Estrela, nomeada em 01/01/2019 (CEARÁ, 2019).

O decreto nº 30.282, de 04 de agosto de 2010, trata em seu artigo 2 da missão da secretaria nos dizeres: “A Secretaria da Educação tem como missão garantir educação básica com equidade e foco no sucesso do aluno” (CEARÁ, 2019). Além disso, estabelece também os valores da instituição: qualidade, transparência, ética, equidade, eficiência e participação. A visão definida no mesmo decreto consiste em:

ser uma instituição que apoia e desenvolve pessoas garantindo que todas as crianças e jovens entre 4 a 18 anos tenham matrícula dentro da rede de ensino, melhoria na aprendizagem em todos os níveis da educação básica e associação entre ensino médio e educação profissional, formando tanto os alunos para o exercício da cidadania como para o mundo do trabalho. (CEARÁ, 2019)

Vale ressaltar igualmente os objetivos propostos como característicos da identidade da organização:

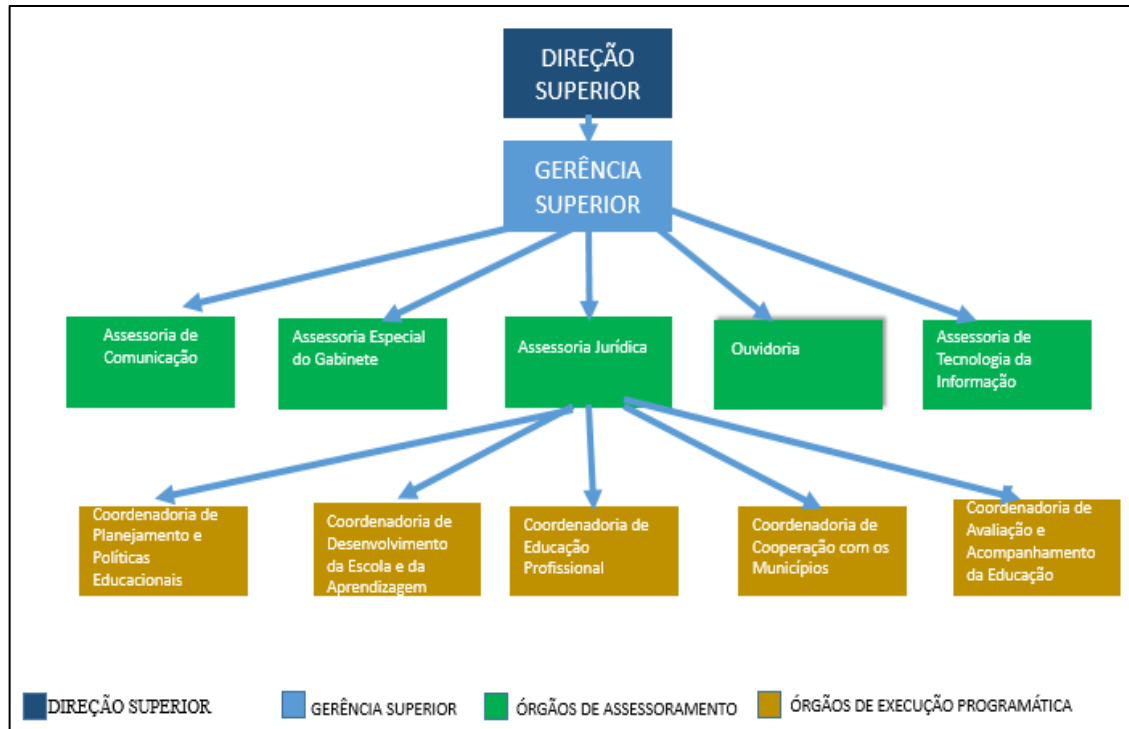
- 1 – Fortalecer o regime de colaboração, com foco na alfabetização na idade certa e na melhoria da aprendizagem dos alunos até o 5º ano;
- 2 – Garantir o acesso e a melhoria dos indicadores de permanência, fluxo e desempenho dos alunos no Ensino Médio;
- 3 – Diversificar a oferta do Ensino Médio, articulando-o com a educação profissional, com o mundo do trabalho e com o ensino superior;
- 4 – Promover o protagonismo e empreendedorismo estudantil como premissa da ação educativa;
- 5 – Valorizar os profissionais da educação, assegurando a melhoria das condições de trabalho e oportunidades de desenvolvimento pessoal e profissional;
- 6 – Consolidar modelos de gestão focados na autonomia escolar e nos resultados de aprendizagem;
- 7 – Fortalecer a escola como espaço de inclusão, de respeito à diversidade e da promoção da cultura da paz. (CEARÁ,2019)

Esses objetivos tornam visível a meta de melhoria nos índices educacionais da educação cearense, haja vista que a partir deles, é possível vislumbrar num determinado plano de articulação que envolva cada um dos objetivos propostos pela organização.

O decreto nº 31.221, relativo a 3 de junho de 2013, trouxe a seguinte estrutura para a SEDUC em seu artigo 1º: uma direção superior incluindo nesta Secretário da Educação e Secretário Adjunto da Educação, uma gerência superior composta por uma Secretaria Executiva e os órgãos de assessoramento compostos por: Assessoria de Comunicação, Assessoria Especial do Gabinete, Assessoria Jurídica, Ouvidoria e Assessoria de Tecnologia da Informação. De tal maneira, dentro desta sistematização ainda se encontram os órgãos de execução programada que traz as coordenadorias: Coordenadoria de Planejamento e Políticas Educacionais,

Coordenadoria de Desenvolvimento da Escola e da Aprendizagem, Coordenadoria de Educação Profissional, Coordenadoria de Cooperação com os Municípios e Coordenadoria de Avaliação e Acompanhamento da Educação.

Figura 1 – Estrutura organizacional da Secretaria da Educação (Seduc)



Fonte: Elaborado pelo autor com base no Decreto nº 31.221, de 03/06/2013, DOE de 06/06/2013 (2019)

As coordenadorias são órgãos que articulam as diversas ações estabelecidas dentro das políticas públicas estaduais integrando município, escolas e coordenadorias regionais. Os órgãos de execução regional e local, trazem 20 coordenadorias regionais as quais estão dispostas ao longo de todo o estado, sendo responsáveis pelas ações num território mais específico e três superintendências que tratam das escolas estaduais pertencentes a Fortaleza. A SEDUC, ainda de acordo com o decreto, conta com o órgão de execução instrumental composto por três coordenadorias: coordenadoria de gestão de pessoas, administrativa e financeira, servindo estes como aporte das ações entre as diversas coordenadorias regionais e locais, corroborando para a integração destas e promovendo o diálogo entre estas inúmeras coordenadorias.

A SEDUC, então, dividiu as diversas regiões do estado do Ceará dentro de uma sistematização de 20 Coordenadorias Regionais de Desenvolvimento da Educação (CREDE) com o intuito de assim oportunizar um melhor diálogo com os municípios e as escolas da rede,

pensando nesses processos educativos através desta interlocução entre CREDE- municípios e escolas que as coordenadorias tem como competência:

- I - coordenar a implementação e execução das políticas e diretrizes educacionais na sua jurisdição, voltadas para expansão e melhoria da educação da rede pública de ensino;
- II - fortalecer as ações compartilhadas entre Estado e municípios e a gestão efetiva das estratégias para funcionamento da rede pública;
- III - promover a articulação e mobilização da sociedade civil na busca do desenvolvimento e alcance das metas e estratégias do governo;
- IV - desenvolver mecanismos de acompanhamento e monitoramento da gestão escolar que assegurem a modernização e melhoria dos serviços educacionais com foco no ensino-aprendizagem;
- V - garantir a oferta e qualidade dos serviços públicos, no âmbito da gestão de recursos humanos, financeiros, patrimoniais, em observância com a legislação vigente. (CEARÁ, 2010, p. 8)

Cada CREDE conta em sua estrutura com uma célula de Desenvolvimento da Escola e da Aprendizagem (CEDEA), uma Célula de Gestão Administrativa-Financeira (CEGAF) e uma Célula de Cooperação com os Municípios (CECOM). A Crede conta também com um coordenador regional e as células assim dispostas contam com: um articulador, um orientador, um coordenador, assistentes técnicos existem também os superintendentes escolares que tem como função acompanham as escolas da rede estadual dentro de um determinado território.

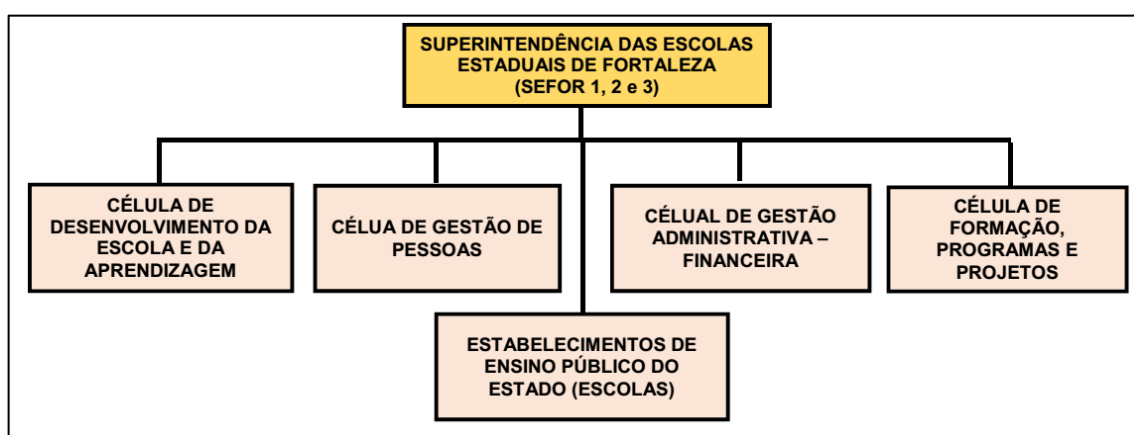
Apesar do estudo não ter ênfase sobre a SEFOR, pois a escola pesquisada está dentro da CREDE, explicamos a seguir como se configura a SEFOR a título de informação. A região de Fortaleza recebeu então um outro olhar. Para isso, foi constituída a Superintendência de Fortaleza (SEFOR), contando com três regionais que tem como função apoiar e auxiliar os processos educacionais dentro das escolas da região e promover uma interlocução entre os bairros da capital e escolas com o intuito de melhorar a educação nestas instituições de ensino. Sendo assim, o decreto lei nº 30.282 em seu artigo 33 nos traz as incumbências relativas às superintendências:

- I - Implementar mecanismos de acompanhamento, monitoramento e controle da gestão escolar que assegurem a modernização e eficiência dos serviços educacionais;
- II - Acompanhar e monitorar junto às Unidades Escolares - UE a realização do processo de matrícula e de lotação dos servidores e professores, atendendo à legislação e as diretrizes da SEDUC;
- III - Apoiar as escolas no planejamento e execução de sua proposta pedagógica, monitorando o seu desempenho por meio de indicadores de eficiência e resultados de aprendizagem;
- IV - Zelar pelo cumprimento do calendário letivo e pelo bom funcionamento da escola;

V - Corresponsabilizar-se pelo processo de melhoria da gestão escolar da rede pública estadual tendo em vista as metas estabelecidas e a garantia do sucesso escolar de todos os estudantes. (CEARÁ, 2015)

Devido as diversas especificidades das escolas da capital, a SEFOR apresenta uma estruturação diferente das CREDE, acrescentando a essas superintendências novas células, as quais são necessárias para um trabalho mais específico e focado com as escolas que compõem a rede que estão nesta região.

Figura 2 – Estrutura da SEFOR – 2013



Fonte: COSTA (2015)

Segundo a SEDUC, em 2019 a rede estadual de ensino conta com 739 escolas, nas quais: 402 Escolas de Ensino Médio Regular (EEM), 122 Escolas Estaduais de Educação Profissional (EEEP), 130 Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (EEMTI), 39 Escolas Indígenas, 13 Centros Cearenses de Idiomas e 33 Centros de Educação de Jovens e Adultos no estado do Ceará. Sendo assim, o que fica estabelecido dentro da rede estadual de ensino no Ceará é que cabe a esta ofertar o ensino médio nas modalidades: regular, educação indígena, educação de jovens e adultos, educação profissional e ensino integral sendo que o último, de acordo com a lei N.º 16.025, de 30 de maio de 2016, que estabelece o Plano Estadual de Educação (PEE), onde a meta 6 do referido plano, aponta que cerca de no mínimo 50% das escolas públicas da rede estadual e instituições de educação infantil devem disponibilizar educação em tempo integral para os alunos.

As escolas estaduais passam por um processo de escolha de seus gestores que ocorre a cada 4 (quatro) anos. A comunidade escolar (alunos, professores, funcionários e pais) vota no gestor que considera que os representa. Vale ressaltar que esses candidatos a gestores passam por um processo seletivo para poderem concorrer ao cargo e que após serem eleitos, estes

escolhem os coordenadores escolares dentro de um rol de candidatos que passou pelo mesmo processo seletivo. Já nas escolas indígenas os representantes são escolhidos pela comunidade indígena na qual a escola está imersa.

As escolas que compõem a rede de ensino também dispõem de um número determinado de funcionários e coordenadores que é determinado a partir de uma tipificação que vai do nível A até C. Nesse sentido, cada tipificação é estabelecida de acordo com o número de alunos matriculados naquela escola, conforme pode ser visto no quadro 1.

Quadro 1 - Caracterização das escolas por níveis e quantitativos de cargos de direção e assessoramento por unidade escolar

Nível	Caracterização escolar	Denominação dos Cargos	QTD	Total de cargos Nível
A	Com mais de 1000 alunos	Diretor escolar	1	6
		Coordenador Escolar	3	
		Secretário Escolar	1	
		Assessor administrativo-financeiro	1	
B	De 601 a 1000 alunos	Diretor escolar	1	5
		Coordenador Escolar	2	
		Secretário Escolar	1	
		Assessor administrativo-financeiro	1	
C	Até 600 alunos	Diretor escolar	1	4
		Coordenador Escolar	1	
		Secretário Escolar	1	
		Assessor administrativo-financeiro	1	

Fonte: Elaborado pelo autor com base no Decreto nº 31.221, de 03/06/2013, DOE de 06/06/2013 (2019)

De tal modo, a caracterização das escolas através do número de alunos torna-se uma maneira da rede organizar o número de profissionais para atender as necessidades ora propostas pela instituição. No entanto, sabemos que mesmo diante de uma proporcionalidade entre cargos de direção e assessoramento de acordo com o número de alunos disposto naquela unidade escolar, devem ser resguardados também o ambiente na qual a escola fica inclusa e a qual público ela atende, para que seja possível uma melhor adequação de profissionais. Na próxima subseção apresentamos os marcos normativos da rede estadual de ensino do Ceará. De tal maneira, abordamos desde o Estatuto do Magistério desta rede até as portarias que apontam para as atividades extraclasse.

2.2.2 Normativos Estaduais referentes às atividades extraclasse

A rede estadual de ensino do Ceará tem em seu entendimento uma maneira de planejar o 1/3 das atividades extraclasse: os professores que dispõem em sua carga horária de 40 horas semanais têm direito a 13 horas-aula de planejamento, sendo que dessas, ele deve estar na escola ao menos um turno, para o planejamento coletivo. O planejamento coletivo tende a se concentrar apenas em um horário, turno da manhã ou tarde, ficando a critério da escola decidir qual horário acha mais interessante. Outro ponto é a organização por área: Linguagens e códigos, incluindo Português, Redação, Educação Física e Artes acontece na terça-feira; Ciências Humanas, incluindo Geografia, História, Filosofia e Sociologia acontece na quarta-feira; e Ciências da Natureza e Matemática, incluindo Matemática, Física, Biologia e Química às quintas-feiras conforme veremos mais adiante em maiores detalhes.

Os normativos estaduais demonstram o que fora proposto sobre o estabelecimento da hora atividade pedagógico dispendo sobre como esta deve ser configurada dentro do estado do Ceará.

Os normativos que abordamos a seguir, são anteriores à lei do piso salarial do magistério e já tratavam sobre como utilizar as atividades extraclasse. O Estatuto do Magistério Oficial do Estado do Ceará, Lei nº 10.884, de 02 de fevereiro de 1984 com alterações posteriores nos traz no Artigo 33, a seguinte determinação: “Da carga horária semanal para docente, 1/5 (um quinto) será utilizado em atividades extraclasse, na escola”. Ou seja, o professor tem em sua carga 1/5 voltado para estas atividades, portanto, a rede estadual do Ceará já havia definido que os docentes necessitavam de momentos para estudo, avaliação e a formação continuada, o que demonstra uma preocupação com essa questão.

A lei Estadual nº 12.066, de 13 de janeiro de 1993 continha em suas determinações a carga horária dos docentes no Artigo 12:

A carga horária de trabalho do Profissional do Magistério de 1º e 2º Grau será de 20 (vinte) ou de 40 (quarenta) horas semanais.

§ 1º - Da Carga horária semanal do docente, 1/5 (um quinto) será utilizado em atividades extra-classe na escola, exceto os docentes que atuam nas séries iniciais do 1º Grau (do Pré-Escolar à 4ª Série) e no Sistema de Telensino.

(...)

Art. 14 - É Vedado ao professor utilizar as horas de atividades extra-classe em serviços estranhos às suas funções. (CEARÁ, 1993).

O que essa lei dispõe, diz respeito sobre a carga horária semanal do professor e fala também sobre as atividades extraclasse nos mostrando para tanto, que para estas atividades,

apenas uma parte dos professores teriam direito, uma vez que os professores do pré-escolar até a 4ª série e Telensino, não tinham direito a estas atividades dentro de sua carga horária, o que incorria em uma situação injusta, pois fazia diferenciação entre os docentes que atendiam a rede de ensino básico no estado do Ceará.

Depois das mudanças das legislações nacionais houve uma alteração na lei através nº 15.575/2014 que modificou o artigo 12 tratando o mesmo agora com a seguinte redação: “§ 1º Da carga horária semanal do docente, 1/3 (um terço) será utilizado em atividades extraclasse na Escola.” A alteração ocorrida na lei, trouxe a abrangência deste direito a todos os docentes na educação básica no estado do Ceará possibilitando que estes tivessem garantidas horas de atividades extraclasse dentro de sua carga horária, englobando todos os professores da rede. Cabe ressaltar também que esta alteração dentro da lei ,demorou cerca de 6 anos para cumprir a lei do piso salarial do magistério de 2008, demonstrando uma dificuldade do estado para se adequar a normatização.

A portaria 1114/2013 ao estabelecer as normas para as lotações dos professores da rede determina como será dividida a carga horária do professor. Para o regime de 40 horas semanais – 27 horas serão de efetiva regência e 13 horas para atividades extracurriculares; no regime de 20 horas semanais – 13 horas de regência e 07 horas de atividades extracurriculares, já as demais cargas horárias deverão guardar a proporção de 67% para regência e 33% de planejamento. Ao tratar sobre a hora atividade, a portaria segue o conceito dado pela LDB e pela Lei do piso salarial que considera esta hora atividade como aquela voltada para as atividades de planejamento, estudo e avaliação dentro da carga horária docente.

A portaria 1114/2013 ainda discorre sobre como o momento de estudo pode ser garantido pela rede de ensino estabelecendo os seguintes critérios:

2.3 O tempo destinado às horas-atividade dos professores poderá ser utilizado para o desenvolvimento de estudos, individuais e coletivos, planejamento de suas atividades pedagógicas, preparação de materiais didáticos e para permitir a formação contínua na própria escola ou em momentos formativos oferecidos pela Secretaria da Educação por meio das Coordenadorias Regionais de Desenvolvimento da Educação (Crede) ou da Superintendência das Escolas Estaduais de Fortaleza (Sefor).

2.4 Cabe a cada Unidade Escolar organizar os tempos dos professores, garantindo, semanalmente, os horários coletivos e individuais relacionados às horas-atividade. (CEARÁ, 2013).

O que a portaria trata é que a hora atividade pode ser dividida em momentos coletivos e individuais, desde que estes contemplem as atividades de planejamento, estudo e avaliação. Sendo assim, as escolas e a SEDUC devem oportunizar ao professor a formação continuada em

serviço de forma a propiciar a estes profissionais uma melhoria no processo pedagógico e na aquisição de novos conhecimentos. Vale ressaltar que outro ponto de suma importância que a portaria nos traz é a organização da hora atividade:

2.5 Recomenda-se que as escolas organizem os tempos das horas atividade dos professores por área do conhecimento, concentrando-as no mesmo dia da semana, em articulação com as Credes/Sefor, visando favorecer os momentos coletivos (por área), na escola. (CEARÁ, 2013).

Nesse sentido, a rede com o intuito de propiciar os momentos coletivos com os pares de maneira mais efetiva agrupou os professores por área de conhecimento: linguagens e códigos, ciências humanas e ciências da natureza e matemática. Dentro dessa sistematização das áreas, foi estabelecido para cada uma delas um dia específico dentro da rede: as terças-feiras linguagens e códigos, as quartas-feiras ciências humanas e as quintas-feiras ciências da natureza e matemática. Cabe ressaltar que essa divisão por dia da semana é uma orientação que não se encontra descrita em nenhuma portaria, mas que se tornou convencionada dentro da rede. Já a questão de tentar organizar os docentes no mínimo em 4h semanais de planejamento coletivo vai de acordo com o que está descrito na portaria Nº1451/2017-GAB a qual trata:

Cabe a cada unidade escolar, em articulação com a Crede/Sefor, organizar as atividades extraclasse dos professores, de forma a permitir, semanalmente, horários coletivos e individuais, destacando-se os momentos coletivos, de no mínimo 4h semanais, como forma de integração da equipe escolar para o desenvolvimento do seu projeto pedagógico. (CEARÁ, 2017).

Vale salientar que o turno relativo ao planejamento coletivo fica a critério da escola, a qual escolhe o turno que melhor se adequa aos seus docentes, oportunizando a todos estes que participem desse planejamento. Sendo assim, os professores de cada área se concentrariam durante aquele dia para discussão com os pares e para momentos formativos na escola e nas regionais de acordo com a demanda solicitada, sem que isso causasse um ônus aos alunos já que a maioria dos professores de uma determinada área poderiam se locomover ou realizarem estudos dentro daquele dia, pois não estariam em regência em sala de aula. Esta sistemática de rotina de trabalho, por conseguinte, oportunizaria um encontro nas regionais com um maior número de profissionais da área.

A respeito da formação de professores, a lei n.º 16.025, de 30 de maio de 2016, dispõe sobre o plano estadual de educação do estado Ceará as metas relativas à formação:

Meta 15: Apoiar a criação da política nacional de formação dos profissionais da educação que tratam dos incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei nº 9.393/96, a ser criada em 1 ano de aprovação da Lei 13.005/2014 e garantir, em regime de colaboração, que todos os professores e professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior na área em que atuam e elevar gradualmente o número de profissionais não docentes de nível superior.

Meta 16: Formar, em nível de pós-graduação, no mínimo, 50% dos professores de educação básica, até 2024, e garantir a todos(as) os(as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino. (CEARÁ, 2016)

As metas e posteriormente as estratégias lançadas neste plano de educação, tocam na importância de que através do regime de colaboração entre união, estado e município pode ser possível pensar na formação continuada dos docentes de maneira que sejam observadas as necessidades de formação dentro da região e quais as áreas devam ser priorizadas levando em conta tanto a educação: indígena, especial, no campo e na cidade. Cabe ressaltar sobre a meta 16, a inclusão da formação em nível de pós-graduação na área de atuação do professor possibilitando assim, que este se aproprie de novos conhecimentos e que a partir desses conhecimentos, consiga desenvolver metodologias capazes de modificar sua relação dentro do ambiente escolar. No entanto, estas metas tratam sobre a urgência do poder público de promover o acesso à formação continuada fortalecendo esta e criando através deste processo uma rede de formação dentro do regime de colaboração que vise uma melhoria na qualidade da educação cearense e subsidie aos docentes um aperfeiçoamento dentro de sua área de atuação.

Observando a sistematização das metas, outra de bastante relevância é a meta 17 (CEARÁ, 2016) a qual trata sobre a valorização dos profissionais da educação presentes na rede pública de ensino no estado do Ceará. O que se busca através desta meta é equiparar os salários dos profissionais da educação com os de outras categorias que possuem escolaridade equivalente até o quinto ano de vigência deste plano. Contudo, as estratégias dessa meta ressaltam também a importância de garantir o que está descrito na legislação nacional sobre a jornada de trabalho, buscando o cumprimento do que propõe a lei do piso do magistério e por conseguinte, a hora atividade pedagógica dentro da carga horária docente.

Sendo assim, os normativos cearenses tentam cumprir o que fora estabelecido pela LDB, lei do piso do magistério e PNE, o que explica as mudanças legais ocorridas ao longo do tempo. O que implica também na necessidade de o governo estadual incluir em suas políticas a garantia do que está disposto na legislação federal, oportunizando assim, a melhoria da rede e a atualização desta dentro das exigências no âmbito nacional. Na próxima seção abordaremos

sobre o Professor Coordenador de Área (PCA), quais as atribuições deste ator e as portarias que discorrem sobre a importância deste na escola.

2.3 O PAPEL DO PROFESSOR COORDENADOR DE ÁREA (PCA) NAS ESCOLAS ESTADUAIS DO CEARÁ

O Professor Coordenador de Área (PCA) tem como função subsidiar o planejamento e a formação dos professores auxiliando o trabalho do coordenador pedagógico. Sendo assim, trouxemos dentro desta seção a estruturação da função do PCA dentro da rede de ensino do Ceará, suas atribuições e como ele trabalha dentro das áreas de planejamento. A carga horária dos PCA por escola vai depender do número de alunos, o que influenciará no tempo que este profissional terá disponível para o trabalho na escola.

A função do PCA foi criada a partir da demanda de fazer um trabalho dentro da rede de maneira a oportunizar a apropriação dos conhecimentos de uma determinada área. Segundo França (2016, p.20):

Em 2002, com o objetivo de aproximar e dar suporte constante aos professores na própria escola, a Secretaria de Educação do Ceará (SEDUC) criou a função de PCA, para atuar especificamente no Ensino Médio, nas áreas do conhecimento: Linguagens; Ciências Humanas; Ciências da Natureza e Matemática.

Com o intuito de acelerar o diálogo entre a gestão escolar e as atividades dentro de cada área específica do conhecimento, o PCA deve no primeiro momento trabalhar o Pacto Nacional pelo fortalecimento do Ensino Médio (PNEM). Sendo assim, ele atua dentro da escola mediante uma assembleia com todos os professores e coordenadores após serem especificadas as atribuições e o perfil desejado do PCA, os professores então se candidatam para a vaga e posteriormente são escolhidos através de votação dentre os demais. Nesse sentido, o PCA deve ter 40 horas semanais dentro de uma mesma instituição sendo que 20 horas devem ser em efetiva regência dentro da instituição e as outras 20 horas serão reservadas para as atividades de coordenação da área podendo o professor ser efetivo ou temporário para exercer o cargo.

A portaria de nº 1114/2013 da Seduc/Ceará designava o PCA como de extrema importância para as atividades de acompanhamento dentro das áreas de estudos da rede e propiciar um melhor acompanhamento da gestão escolar nestas áreas. De tal forma, o intuito era que a escola se tornasse um espaço de formação continuada em que o trabalho do PCA fosse aporte dentro do planejamento e promovesse a formação continuada em serviço, ampliando as

atividades destinadas à hora atividade do professor. Nesta portaria estão discriminadas as atribuições do PCA da seguinte forma:

1.1 A função de Professor Coordenador de Área (PCA) foi criada na rede estadual do Ceará para subsidiar o trabalho de planejamento e formação contínua dos professores, tendo em vista potencializar o tempo de hora-atividade dos seus pares que acontece na própria escola.

1.2 Entende-se que a escola é um lócus privilegiado para formação contínua dos professores. Neste sentido, o PCA deve contribuir para o processo de formação em serviço de seus pares.

1.3 O PCA deve assessorar os coordenadores escolares no acompanhamento do trabalho docente, procurando colaborar com os professores no desenvolvimento de novas estratégias pedagógicas com o objetivo de qualificar o processo de aprendizagem dos alunos.(CEARÁ, 2014)

A hora-atividade é um momento dentro da carga horaria docente que permite a este se apropriar de diversos conhecimentos através de estudos e também oportuniza aos professores que estes consigam repensar suas práticas e sua formação. Sendo assim, o PCA pode articular diversas ações dentro da área de conhecimento que trabalha, possibilitando uma melhor interação entre os pares dentro da área através da troca de experiências destes, do diálogo e da busca por novas metodologias. Compreender a escola como ambiente formativo e a partir daí sugerir práticas diversificadas que permitam aos professores inovar em suas aulas , o PCA deve participar das formações propiciadas pela SEDUC e CREDE e repassar esses momentos formativos para os professores de sua área.

A atividade de PCA também inclui em sua sistematização, que cabe a este propiciar que dentro de sua área de atuação seja possível ser pensado projetos tanto de pesquisa como de cunho interdisciplinar, os quais trarão nos docentes a necessidade de pesquisar, aprofundar seus conhecimentos e se formarem em serviço. Como fora descrito na portaria falando sobre as atribuições do PCA:

- b) Coordenar o Planejamento dos professores da sua Área do Conhecimento, sob orientação do Coordenador Escolar;
- c) Articular com os professores de sua área estratégias que favoreçam a aprendizagem dos alunos;
- d) Acompanhar a execução dos planos de aula dos professores de sua área do conhecimento e os resultados de aprendizagem;
- e) Subsidiar, orientar e sugerir práticas pedagógicas alternativas aos professores;
- f) Apoiar no processo de formação contínua dos professores de sua Área do Conhecimento;
- g) Participar das formações ofertadas pelas Crede e Sefor, quando solicitado;
- i) Auxiliar aos professores na elaboração e execução de projetos interdisciplinares. (CEARÁ, 2014)

Ao apoiar o processo de formação dos demais colegas docentes, o PCA deve ser um sujeito também preocupado com sua formação, tendo em vista que é a partir dessa relação com a formação profissional e da compreensão da dinâmica que a escola enfrenta que será possível compreender quais as necessidades formativas dos profissionais daquela escola. Por conseguinte, poderá ser planejada uma formação continuada em serviço que atenda aos anseios dos professores e que venha a subsidiar melhorias na prática docente e, posteriormente, na aprendizagem dos alunos. Ao elaborar os projetos com os demais docentes faz-se necessário que o PCA compreenda a área em questão como um todo, levando em conta que as diversas disciplinas se inter-relacionam e compõem conhecimentos que podem subsidiar uma aprendizagem mais significativa para os alunos.

Com o passar dos anos, a função de PCA foi sendo modificada de acordo com as demandas. A portaria de Nº 1169/2015 excluiu esta atividade, o que por sua vez causou uma série de desconfiças entre os profissionais haja vista que sem a função de PCA as escolas passariam por uma reestruturação e não teriam mais um profissional dentro de cada área de ensino. Isso acarretaria em uma falta de orientação no planejamento coletivo, já que desde 2002 este profissional se fazia presente na rede de ensino estadual. O desaparecimento da função de PCA ocasionou também dentro das escolas uma mudança na lotação dos professores haja vista que desde sua criação, as escolas já deixavam uma parte da carga horaria de seus professores destinada a atividade de PCA.

Todas estas mudanças e esse clima de incerteza fez com que o sindicato dos professores fizesse pressão junto a Seduc para que trouxesse novamente essa função para dentro da escola. Posteriormente, o estado lançou no dia 8 de janeiro ajustes na portaria de lotação substituindo a atividade do PCA por Professor Coordenador de Estudos e Apoio ao Trabalho Docente (PCE). Este profissional receberia uma bolsa do programa “Aprender pra Valer” tendo 10 horas de sua carga semanal dedicada as atividades de formação. Outro ponto também importante é que cada escola teria um PCE para cada 20 professores na instituição.

A mudança de PCA para PCE não ocorreu apenas na nomenclatura, mas o próprio formato foi reformulado. O PCE deveria aderir ao cargo e para isso ele deveria criar um plano de trabalho no qual constasse suas atividades para a referida instituição sendo que o processo ocorreria em três etapas: 1) análise de currículo, 2) avaliação do plano de trabalho e 3) entrevista. A análise das etapas descritas ficaria a cargo do núcleo gestor e outros profissionais da instituição que avaliariam os candidatos inscritos no processo. Sendo assim, os participantes que fossem aprovados no processo teriam “a concessão de bolsa de Extensão Tecnológica do

Programa Aprender pra Valer, na linha de ação do Professor Aprendiz, com duração de 09 (nove) meses, entre abril de 2016 e janeiro de 2017” (CEARÁ, 2016). A bolsa disponibilizada ao PCE era de R\$600,00 reais e as atividades do cargo eram praticamente as mesmas do antigo PCA. Contudo, dentro da portaria não havia uma designação de quanto tempo seria destinado as atividades com os pares dentro do planejamento coletivo. O PCE de posse de seu plano de trabalho iria gerar dentro da escola um espaço formativo, desenvolver o protagonismo dos demais professores e produzir um relatório o qual seria entregue ao núcleo gestor especificando quais atividades formativas foram desenvolvidas naquele período. Vale salientar algumas diferenças entre PCA e PCE, o PCE seria um para cada 20 professores, diferente do PCA que era por área, ou seja, poderiam haver até 3 PCAs haja vista que a lotação destes estava atrelada ao número de alunos por escola, outro ponto também importante é que o PCE não havia redução de sua carga horária para esta atividade, devendo então conciliar a função de coordenador de estudos com a sua função de regência de sala de aula.

No entanto, na portaria N°1433/2016-GAB que trata sobre a lotação de 2017 retorna com o PCA e estabelece alguns critérios para esta atividade:

- a) o PCA deverá ter, preferencialmente, 40 horas na mesma unidade escolar;
- b) o PCA terá 10 (dez) horas de sua lotação dedicadas às atividades de coordenação da área, podendo ser efetivo ou temporário, habilitado em nível superior, tendo por referência as seguintes áreas: Linguagens; Ciências Humanas; Ciências da Natureza e Matemática. (CEARÁ, 2016).

A partir de 2017 ocorreu uma mudança no tocante às atividades de coordenação da área. Cabe ressaltar que as reformulações ocorridas para a mudança de PCE para PCA ocorreram através de uma reconfiguração dentro da própria rede a qual decidiu o retorno da atividade e quais critérios seriam utilizados estabelecendo desde a carga horária até o processo de escolha do PCA. Enquanto nos anos anteriores era destinado 50% da carga horária para o trabalho com os pares dentro de cada uma das áreas de ensino, após a mudança na portaria ficou apenas 10 horas da sua carga de lotação o que acarreta num déficit, haja vista que com 20 horas semanais, era possível um maior tempo de estudo tanto na própria formação do PCA como na preparação deste para o trabalho dentro do planejamento coletivo impossibilitando uma série de atividades como: acompanhar a execução dos planos de aula, articulação de estratégias e outros.

Com essa redução, o PCA dispõe de pouco tempo para inovar e para pensar em estratégias interdisciplinares com as diversas disciplinas que compõem sua área de coordenação. De tal forma, estas atividades interdisciplinares acabam diversas vezes por não serem gestadas o que impede uma melhoria na aprendizagem dos alunos. Outra atividade que

também demanda tempo e que foi prejudicada é a articulação com os ambientes de aprendizagem: Laboratório de Ensino de Informática (LEI) e com o Laboratório de Ensino de Ciências(LEC), já que estes espaços utilizados junto ao conhecimento das disciplinas possibilitariam uma associação entre teoria e prática. O interesse pela pesquisa, o aprofundamento dos estudos com os pares, o momento de discussão sobre metodologias ativas e a construção de materiais didáticos são outros pontos que acabam ficando deficitários devido a diminuição de tempo destinado para a coordenação da área.

Vale ressaltar também como algo de suma importância o número de PCA por escola. Depois dessas mudanças a portaria N°1433/2016-GAB normatiza que:

Escola com até 60 professores, 03 PCAs; escola com 61 a 80 professores, 04 PCAs; e escola com mais de 80 professores, 05 PCAs. Em determinada área, a escola somente lotará PCA, se esta formar um colegiado de área de, no mínimo, 03 (três) professores. Na escola em que não houver profissional com a carga horária de 40 horas, a situação será analisada pela Crede/Sefor em articulação com a Codea Gestão Pedagógica.(CEARÁ, 2016).

Ao normatizar o número de PCA para cada tipo de instituição fica possível pensar em como articulá-los para a realização no trabalho com os pares. Daí a coordenação pedagógica da escola pode estruturar junto ao PCA como podem ser efetivadas as atividades dentro do planejamento de cada área.

A escolha do PCA pelos colegas foi algo também que foi modificado ao longo do tempo. Se anteriormente havia uma votação dos demais professores para escolher o PCA, depois da nova portaria a escolha ficou a cargo do núcleo gestor. O que, por vezes, pode não ser tão produtivo. Quando os professores escolhiam os PCA, eles se implicavam dentro da dinâmica da atividade da área, pois tinham o direito de decidirem com qual profissional se identificavam mais e qual PCA achavam que tinha o perfil mais adequado para o desenvolvimento das atividades de coordenação da área.

Embora a função do PCA tenha passado por essas mudanças na carga horária e no quantitativo por escola, o perfil com as características necessárias para atividade de coordenação junto as atribuições inerentes a função não sofreram alteração. A atividade que esse profissional exerce deverá ocorrer sob a supervisão da coordenação pedagógica a qual acompanhará os trabalhos deste junto a área de conhecimento na qual ele está incluso.

Outro ponto que precisa ser ressaltado é sobre a pauta do planejamento coletivo que ficará sob a responsabilidade do núcleo gestor com a participação do PCA e deverá seguir em observância com o que fora estabelecido sistematicamente pela rede estadual de ensino na

seguinte divisão: terça-feira – linguagens e códigos; quarta-feira – ciências humanas; e quinta-feira – ciências da natureza e matemática. A divisão por áreas de conhecimento e, por conseguinte, cada professor coordenador de área numa delas, permite que sejam pensados os desafios de cada área do conhecimento e como buscar soluções para estes desafios enfrentados.

A coordenação da área exercida pelo PCA deve ser muito mais do que apenas um momento de cumprimento de atividades tal qual preenchimento de atividades burocráticas e elaboração de atividades pedagógicas para sala de aula. Este deve ser um profissional que consiga interagir com os pares levando-os a se questionarem sobre o fazer pedagógico, produzindo dentro do ambiente do planejamento coletivo a reflexão sobre o espaço escolar e sobre como criar metodologias capazes de serem mais efetivas para a aprendizagem na sala de aula.

A formação então propiciada pelo PCA, deve ser algo que venha ao encontro das dificuldades encontradas pelos docentes dentro do espaço escolar. Por isso a necessidade do PCA ser alguém que esteja disposto a escutar os demais colegas e compreender a hora-atividade como um momento de formação continuada em serviço. A noção de que o planejamento coletivo não é algo engessado e, portanto, exige sempre questionamentos e modificações deve ser uma das prerrogativas do trabalho do PCA. Logo, a contribuição do trabalho deste ator educacional torna-se possível quando existem iniciativas para o diálogo com os pares e a partir daí surgem soluções para as diversas demandas encontradas pelos docentes no contexto escolar. A criatividade e a flexibilidade do PCA se dão a partir do momento que este compreende que para dialogar com os diversos docentes de sua área, faz-se necessário saber trabalhar com as situações conflitantes. Onde a partir dessas situações, seja possível chegar num ponto de interseção favorecendo tanto a resolução das limitações daquele espaço, como promovendo melhorias didáticas. Nesse sentido, a liderança do Professor Coordenador de Área deve ocorrer de maneira a efetivar a garantia da formação continuada dos docentes e a construção de um espaço igualitário no qual os docentes possam externar seus anseios e desenvolverem suas competências pedagógicas e didáticas. Sendo assim, traremos na próxima seção a escola ora estudada em nossa pesquisa apresentando seus atores, os ambientes disponíveis nesta instituição e onde se localiza esta escola na rede.

2.4 APRESENTANDO A ESCOLA ESTADUAL CORES

Nesta seção temos como enfoque caracterizar a Escola de Ensino Médio Cores e os espaços pertencentes a esta escola: ambientes de aprendizagem, sala de planejamento, grupo de

professores, números de alunos atendidos, projetos executados e alguns indicadores e dados do Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE)³ e de aprovação, reprovação, entre outros. Vale ressaltar que além de observarmos tudo que fora dito anteriormente, apresentamos também como fora e é pensado o processo de planejamento na instituição, quais atores se implicam e como o mesmo ocorre.

A Escola de Ensino Médio Cores encontra-se situada no município de Guaraciaba do Norte – Ceará a cerca de 300 km de Fortaleza, uma das 9 cidades dentro da serra da Ibiapaba pertencente à CREDE 5, a qual está situada em Tianguá e coordena regionalmente 35 escolas entre: regulares, profissionais, CEJA (Centro de Educação de Jovens e Adultos) e escola quilombola.

A E.E.M Cores conta com oito salas de aulas as quais funcionam nos referidos turnos: manhã, tarde e noite. De tal forma, estas salas encontram-se dispostas no ano de 2019 da seguinte maneira, conforme apresentadas na tabela abaixo:

Tabela 1 – Quantidades de turmas da E.E.M Cores

SÉRIE TURNO	PRIMEIRA SÉRIE	SEGUNDA SÉRIE	TERCEIRA SÉRIE	TOTAL
MANHÃ	3	3	2	8
TARDE	2	2	2	6
NOITE	1	1	1	3

Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados obtidos pela secretaria da E.E.M. Cores (2019)

Além das salas de aula, a escola possui ainda: uma Sala de Núcleo Gestor, uma Sala dos Professores, uma Secretaria, uma Sala de Planejamento, uma Sala de Situação, uma Sala de Reforço, um Laboratório de Informática, um Laboratório de Ciências, uma Sala de Multimeios, uma Cozinha, um pequeno refeitório, um depósito de merenda escolar, um banheiro de professores, um banheiro de acessibilidade, um banheiro masculino, um banheiro feminino, um pátio, um jardim e uma quadra poliesportiva. A escola é participante do Projeto Jovem de

³ O Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará surge em 1992 com o intuito de avaliar a proficiência dos alunos da rede estadual em Língua Portuguesa e Matemática, por ser uma avaliação externa em larga escala seu intento é monitorar, avaliar e produzir reflexões sobre o ensino dentro da rede.

Futuro⁴ – PJF, sendo assim, desenvolve várias ações com o intuito de melhorar o ensino-aprendizagem dos seus educandos.

A escola tem como nível e modalidade de ensino ofertada: Ensino Médio Regular, não possui extensão e sua Tipificação é B. No entanto o núcleo gestor é formado por 06 (seis) pessoas: 01 (um) diretor escolar, 03 (três) coordenadores escolares, 01 (um) secretário escolar e 01(um) assessor administrativo e financeiro. Durante o ano de 2019, o número de alunos matriculados na escola foi de 665, distribuídos em: 1º ano - 232 alunos; 2º ano - 244 alunos; e 3º ano -189 alunos. O total de funcionários da equipe conta com 07 (sete) os quais são todos temporários, sendo que a quantidade de funcionários por função é: 01 (um) porteiro, 01 (uma) merendeira, 03 (três) auxiliares de serviços gerais e 02 (dois) auxiliares administrativo. Já o grupo de professores é formado por 33 docentes, sendo 17 efetivos e 16 temporários. Professores em ambientes são 07 (sete) dispostos da seguinte forma: 03 (três) no Centro de Multimeios, 02 (dois) no Laboratório Educacional de Informática (LEI) e 02 (dois) no Laboratório Educacional de Ciências (LEC). A formação dos professores desta escola é composta por 04 (quatro) mestres e 29 graduados.

Tabela 2 - Número de professores por área de ensino e titulação

(continua)

TITULAÇÃO ÁREA	PROFESSORES POR ÁREA DE ENSINO	GRADUAÇÃO	ESPECIALIZAÇÃO	MESTRADO
LINGUAGENS E CODIGOS	8 PROFESSORES	6 LINGUA PORTUGUESA	6 LINGUA PORTUGUESA E LITERATURA	
		1 EDUCACAO FISICA	1 EDUCACAO FISICA	1 MESTRE EM EDUCAÇÃO
		1 LETRAS INGLES	1 LINGUA INGLES	
CIÊNCIAS HUMANAS	7 PROFESSORES	2 SOCIOLOGIA	2 SOCIOLOGIA	
		2 GEOGRAFIA	2 ENSINO DE GEOGRAFIA	
		3 HISTÓRIA	3 ENSINO DE HISTÓRIA	

⁴ O PJF é um programa do Instituto Unibanco que tem como objetivo melhorar a aprendizagem dos alunos do Ensino Médio. Assim o programa disponibiliza instrumentos e metodologias que servem de aporte para o trabalho da gestão escolar e posteriormente desenvolvimento da qualidade da educação.

Tabela 2 - Número de professores por área de ensino e titulação

(conclusão)

TITULAÇÃO ÁREA	PROFESSORES POR ÁREA DE ENSINO	GRADUAÇÃO	ESPECIALIZAÇÃO	MESTRADO
MATEMÁTICA E CIÊNCIAS DA NATUREZA	10 PROFESSORES	2 QUÍMICA	2 QUÍMICA	
		2 FÍSICA	1 FÍSICA	1 ENSINO DE FÍSICA
			1 CIÊNCIAS	1 EDUCAÇÃO
		2 BIOLOGIA	2 BIOLOGIA	
		4 MATEMÁTICA	2 ENSINO DE MATEMÁTICA	
			1 METODOLOGIA DO ENSINO	
	1 PSICOPEDAGOGIA			

Fonte: Elaboração própria com base nos dados obtidos pela secretaria da E.E.M. Cores (2019)

Algo que devemos tratar também com bastante cuidado, são os indicadores educacionais. Para isso, se faz necessário antes de abordar os principais indicadores compreender o que são estes. Segundo Fonseca (2010, p.4) “Indicador é uma variável operativa usada para mensurar, indiretamente, um conceito que não admite mensuração direta. Assim, quando um conceito pode ser medido diretamente, não faz sentido falar em indicador.” Sendo assim, um indicador é um número sobre o qual podemos inferir uma dada realidade e lançar olhar sobre os aspectos que se relacionam com o dados, levando em conta que essa realidade está em constante modificação e que ela representa apenas um recorte do que queremos observar. Nesse sentido, partimos para os indicadores educacionais que conforme Fonseca (2010) é uma aferição situacional ou uma mensuração de uma mudança ocorrida dentro da instituição educacional em relação as metas propostas para esta unidade de ensino. De tal maneira os indicadores nos permitem pensar sobre uma dada população e sua realidade e a partir daí acompanhar as mudanças ao longo do tempo do indicador, tomar decisões e corrigir desvios de rotas. Os indicadores que se seguem na tabela 3 demonstram um retrato da escola de 2014 a 2018.

Tabela 3 – Indicadores de rendimento da E.E.M Cores

INDICADORES ANO	TURNO	APROVAÇÃO	REPROVAÇÃO	ABANDONO
2014	DIURNO	93,60%	6,40%	3,00%
	NOTURNO	83,50%	16,50%	11,00%
2015	DIURNO	87,97%	12,03%	3,96%
	NOTURNO	90%	10%	16,17%
2016	DIURNO	90,1%	9,9%	6,6%
	NOTURNO	78%	22%	20,8%
2017	DIURNO	87,2%	6,8%	6%
	NOTURNO	72%	1,5%	26,5%
2018	DIURNO	93%	5,7%	1,3%
	NOTURNO	86,2%	4,6%	9,2%

Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados obtidos pela secretaria da E.E.M. Cores (2019)

Esses dados nos permitem observar que com relação aos rendimentos, a escola apresenta algumas oscilações durante os anos informados. Assim, a aprovação nos turnos sofre variações ano a ano e também em relação de um turno para outro. De tal forma, a aprovação em 2014 para o turno diurno é 93,60% e para o noturno 83,50%. No ano seguinte, para o primeiro observa-se 87,97% e para o noturno 90%. Logo, em 2016 existira uma inversão dos valores em relação a 2015, o que nos impossibilita de uma previsibilidade destes rendimentos. Sendo que 2017 possui o menor percentual de aprovação, no entanto, isso não se configura em aumento da reprovação o que poderia parecer mais lógico, mas o que se verifica é que o abandono na escola cresce no ano citado e apenas em 2018 é que o indicador abandono decresce substancialmente. Ao observarmos essa taxa de abandono, procuramos entender em qual turno a mesma ocorre com maior frequência.

Ao analisarmos a tabela com os indicadores, concebemos que durante os anos de 2014 a 2018 o turno noturno possuiu uma menor aprovação e maior índice de reprovação, exceto durante o ano de 2015 que o turno noturno obteve maior aprovação e menor reprovação em comparação com o diurno. No entanto, a taxa de abandono no turno noturno sempre foi maior que o diurno em todos os anos o que nos faz inferir algumas coisas tal qual: o discente que estuda a noite normalmente trabalha o que o impede de conciliar trabalho e escola e/ou o estudante deste turno por ser normalmente maior de idade e não consegue compreender a escola

como um espaço importante para sua formação o que explica o motivo da desistência de frequentar a escola.

A rede de ensino no estado do Ceará possui também um indicador para aferir a aprendizagem de seus alunos e monitorar como eles estão progredindo ao longo do tempo, esta avaliação externa dentro da rede estadual recebe o nome de SPAECE e ocorre todos os anos avaliando as disciplinas de português e matemática nos 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e nas turmas de 3ª séries do Ensino Médio e o SPAECE (ALFA) nos 2º anos do Ensino fundamental observando a proficiência leitora dos alunos nesta série. Sendo assim, a tabela abaixo irá demonstrar os indicadores do SPAECE para língua portuguesa e matemática na referida instituição.

Tabela 4 – Média de proficiência em Língua Portuguesa e Matemática- SPAECE na Escola
M. Cores

ANO	PROFICIÊNCIA EM LÍNGUA PORTUGUESA	PROFICIÊNCIA EM MATEMÁTICA
2014	279,2	271,0
2015	263,3	249,6
2016	276,6	266,9
2017	269,7	261,0
2018	274,1	268,4

Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados obtidos pela secretaria da E.E.M. Cores (2019)

A maior proficiência em Língua Portuguesa e Matemática ocorreu no ano de 2014 tendo para a primeira 279,2 e para a segunda 271. No entanto, no ano subsequente as duas disciplinas registraram seu pior índice em relação aos anos em estudo 263,3 para Língua Portuguesa e 249,6 para Matemática. Através da proficiência nas referidas disciplinas avaliadas nesta escola, percebemos que existe uma pequena variação ano a ano entre os resultados, ora aumentando ora diminuindo estes valores o que nos impossibilita de fazer uma leitura mais específica sobre o assunto.

Vale ressaltar que o SPAECE, mesmo sendo um sistema de avaliação em larga escala dentro da rede estadual de ensino cearense, sofreu algumas alterações ao longo dos anos nas séries avaliadas. Em 2014, embora a prova ocorresse em todo estado era amostral para alunos da 2ª e 3ª séries do EM. Já em 2015, foi censitária para 1ª e 3ª séries do EM sendo que na 3ª só eram avaliadas as escolas do 2º ciclo do Programa Ensino Médio Inovador/Jovem de Futuro (ProEMI/Jovem de Futuro). A partir de 2016 a prova passou a avaliar no ensino médio apenas a 3ª série de maneira censitária e esta organização persiste até os anos atuais. Outro ponto

importante é que a prova sempre avaliou a proficiência em língua portuguesa e matemática. Em contrapartida, também se faz necessário o Índice de desenvolvimento da Educação Básica (Ideb). Segundo Fernandes (2007, p.8):

O indicador aqui proposto é o resultado da combinação de dois outros indicadores: a) pontuação média dos estudantes em exames padronizados ao final de determinada etapa da educação básica (4^a e 8^aséries do ensino fundamental e 3^o ano do ensino médio) e b) taxa média de aprovação dos estudantes da correspondente etapa de ensino. Ele possui a vantagem de ser de fácil compreensão, simples de calcular, aplicável às escolas e explícito em relação à “taxa de troca” entre probabilidade de aprovação e proficiência dos estudantes.

De tal forma, o Ideb nos permite pensar sobre os indicadores da proficiência e a taxa de aprovação na referida série avaliada subsidiando a qualquer pessoa que mesmo leiga, consiga entender do que se trata esse indicador e assim, aferir o grau de educabilidade daquela instituição de ensino. Desta maneira a E.E.M Cores tem na prova do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), média de proficiência em língua portuguesa de 260,9 e matemática 258,8 estabelecendo assim o Ideb no ano de 2017 de 3,6. Vale ressaltar que o Ideb é um indicador bienal, desta forma, a projeção da referida escola para o ano de 2019 é de 3,8 e em 2021 será 4,0.

Sendo assim, a partir dos indicadores anteriormente citados e de posse das informações ora dispostas podemos pensar sobre a realidade em que se encontra a Escola de Ensino Médio Cores e quais os desafios apresentados a esta instituição de ensino. De tal maneira, na próxima seção trataremos o livro de planejamento coletivo da área de ciências da natureza e matemática da referida escola e abordaremos sobre as reuniões coletivas.

2.5 AS REUNIÕES DE PLANEJAMENTO COLETIVO DA ÁREA DE CIÊNCIAS DA NATUREZA E MATEMÁTICA DA ESCOLA CORES

Buscamos aqui apresentar como ocorrem as reuniões de planejamento coletivo na área de ciências da natureza e matemática. Sendo assim, descrevemos nessa seção os principais aspectos críticos entre os quais: a falta de participação dos atores envolvidos no processo e adesão destes atores no processo de formação docente em serviço e planejamento. Foi possível observar que as atividades propostas neste documento são bastante pontuais, havendo muitas festividades o que fora demonstrado, inicialmente, no livro de planejamento. Cabe ressaltar também, que as pautas tratadas nos encontros de planejamento, são definidas pela gestão. De

tal maneira, dialogamos sobre como os envolvidos se implicam dentro da formação docente em serviço e o como (e se) essa atende as demandas e exigências desses sujeitos.

O planejamento coletivo é organizado pelas escolas de Ensino Médio na cidade de Guaraciaba do Norte seguindo o modelo organizado na rede estadual de ensino. Ou seja, é dividido por áreas, sendo assim cada dia da semana é de uma área específica: terça - Linguagens e Códigos; quarta- Ciências Humanas; e quinta – Ciências da Natureza e Matemática e ocorrem normalmente durante o turno da manhã. Os encontros são realizados semanalmente e ministrados pelos coordenadores pedagógicos, os quais são divididos nas três áreas de conhecimento e pelo PCA (Professor Coordenador de Área).

O planejamento coletivo como ação pedagógica, pode e deve suscitar questionamentos sobre as práticas pedagógicas da escola. De tal maneira, este serve como aporte para a compreensão de como são efetivadas e construídas as ações no ambiente escolar. Pensando nisso, torna-se necessário problematizarmos este local compreendendo que apenas quando os sujeitos se tornam atores de sua práxis, é possível que haja uma evolução neste espaço, sendo assim, se as discussões são efetivas o processo torna-se mais fácil. Porém, se este espaço não permite discussões ou não as suscita, a resolução de problemas locais torna-se muito árdua e difícil.

De tal forma, buscamos fazer um levantamento das pautas de 2017 e 2018 relativas ao planejamento da área de Ciências da Natureza e Matemática. Nas pautas de 2017, o que foi feito no planejamento na organização feita seguia três pontos principais: informes, rodas de conversa e planejamento coletivo. Essa estruturação durou até abril de 2018 quando mudou a gestão da escola e, assim, também foi refeito o modelo de planejamento. A análise documental do livro de planejamento de meados de 2017 até o ano de 2018 nos mostra quais as pautas mais relevantes. Vale ressaltar que, devido às pautas em 2017 possuírem muitos informes, o pesquisador fez um apanhado dos registros do ano em questão colocando apenas os que foram mais trabalhados no modelo: informes, roda de conversa e planejamento coletivo. Os dois quadros a seguir dispõem sobre os temas dos anos 2017 e 2018.

Quadro 2 – Pautas das reuniões de planejamento coletivo da área de Ciências da Natureza e Matemática em 2017

(continua)

Data da reunião	Pautas de 2017
15/09/2017	- Texto equidade; - Planejar a feira.

Quadro 2 – Pautas das reuniões de planejamento coletivo da área de Ciências da Natureza e Matemática em 2017

(conclusão)

Data da reunião	Pautas de 2017
22/09/2017	- Ações do plano jovem de futuro: oficina de matemática e oficina; - Elaboração das avaliações.
29/09/2017	- Ações do plano jovem de futuro: realizar oficinas; - Correção das avaliações globais.
06/10/2019	- Trabalhar coletânea de provas ENEM; - Comparação dos bimestres; - Planejamento do mês de outubro.
20/10/2017	- Aulões Enem por área nos dias de planejamento; - Foco no ENEM; - Conteúdos mais abordados no ENEM; - Apresentação do diário online.
27/10/2017	- Ações jovem de futuro; - Foco no Enem; - Jornada de aulões ENEM.
10/11/2017	- Ações do plano jovem de futuro; - Jornada de aulões: ENEM; - Elaboração das avaliações.
17/11/2017	- Ações do plano jovem do futuro (PJF); - Pesquisa estatística: qual a cor de sua pele?; - Correção de avaliações.
25/11/2017	- Ações do PJF; - Aplicação de reteste; - Pesquisa estatística: qual sua cor da sua pele? - Entrega de resultados por sala; - Correção das avaliações.
01/12/2017	- Ações PJF; - Aplicação do reteste; - Elaboração das avaliações finais; - Elaboração das avaliações finais.
08/12/2017	- Estudo domiciliar – trabalhos; - Aulas/provas de recuperação; - Conselhos de classe; - Elaboração das avaliações globais.
15/12/2017	- Estudo domiciliar – trabalho e estudos em casa; - Aulas/provas de recuperação; - Conselhos de classe.

Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados obtidos no Livro de Planejamento da E.E.M. Cores (2019)

As pautas mais trabalhadas em 2017 foram: as ações do projeto Jovem de Futuro, preparação de aulões para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e planejamento das avaliações. Durante o ano de 2017, houve também uma pesquisa com os alunos intitulada: “qual a cor da sua pele?”. Nela, os professores de matemática levavam um questionário estruturado

pedindo que os alunos identificassem sua cor e logo após os dados eram condensados. As pautas contemplam poucas discussões ou ações formativas no momento coletivo, tornando-as, em muitas vezes, um cumprimento das ações do tipo *top-down*⁵ na qual as condutas vêm verticalizadas e levadas aos professores com o intuito de serem efetivadas sem uma reflexão dessa prática. A estruturação no ano de 2017 em: roda de conversa, informes e planejamento coletivo nos faz pensar que os participantes do planejamento coletivo aproveitam deste momento para se apropriarem sobre as atividades relacionadas ao cumprimento de demandas do projeto Jovem de futuro, não havendo discussão sobre tal projeto e/ou diálogo sobre possíveis implicações das ações. Vale ressaltar que as discussões as quais ocorrem nas rodas de conversa, tendem a convergir sempre para a temática de atividades dos docentes ou cumprimento de tarefas, impossibilitando uma crescente sobre outros assuntos que poderiam ser abordados.

Quadro 3 – Pautas das reuniões de planejamento coletivo da área de Ciências em 2018

(continua)

Data da reunião	Pautas de 2018
02/02	Roda de conversa: alinhamentos das ações SPAECE/Saeb 2018; Informes: Tutorial diário online: exibição de vídeos; Planejamento coletivo: elaboração de proposta curricular.
09/02	Roda de conversa: Cores folia dia 09 após o intervalo; Ações do plano do PCA; Informes: Portaria de lotação: atividade extra sala do professor; Planejamento coletivo: elaboração da proposta curricular.
16/02	Roda de conversa: Ações do plano do PCA; Diário online: dúvidas e dificuldades; Informes: horários; Planejamento coletivo: elaboração da proposta curricular.
24/02	Roda de conversa: ações do plano do PCA; Diário online: dúvidas e dificuldades; Desempenho docente (roda de conversa com alunos 2017); Informes: avaliações parciais; Eleição dos líderes: 2 e 3 anos; Planejamento coletivo: elaboração da proposta curricular.
02/03	Roda de conversa: ações do plano do PCA; Diário online: dúvidas e dificuldades; Material extra para as aulas de matemática; Informes: Processo de eleição para gestores; Planejamento coletivo: Planejamento do mês de março; Correção das avaliações parciais.

5 Segundo Rua e Romanini (2014, p.11):” Modelo *Top-Down* afirma haver uma relação causal direta entre as políticas públicas e seus efeitos, e sustenta que os impactos das ações dos implementadores nos produtos das políticas (“*delivery*” ou “entregas”, os bens e os serviços que uma política pública produz) são pouco expressivos.”

Quadro 3 – Pautas das reuniões de planejamento coletivo da área de Ciências em 2018

(continuação)

Data da reunião	Pautas de 2018
09/03	Roda de conversa: avaliação diagnóstica Seduc; Avaliações globais – caderno por área; Informes: entregar questões ao PCA até 15/03; Planejamento coletivo: Elaboração das avaliações ; Planejamento das aulas.
16/03	Roda de conversa: avaliações globais – caderno por área; Informe: entregar questões das provas ao PCA; Planejamento coletivo: Elaboração das avaliações; Planejamento das aulas.
23/03	Roda de conversa: avaliações globais: caderno por área; Inscrição para OBMEP/2018; Informe: Entregar questões das provas ao PCA; Planejamento coletivo: Elaboração das avaliações; Planejamento das aulas do mês de abril;
12/04	Acolhida /mensagem inicial; Planejamento coletivo - 1 e 3 semanas - definir o turno; Atualização dos horários de planejamento; Postagem de notas no diário online; Avaliações qualitativas; Planejamento do mês de abril; Festival alunos que inspiram 2018; Reunião sexta feira 13/04; Planejamento das aulas.
19/04	Acolhida / mensagem inicial; Alinhamento dos conteúdos; Postagem das notas; Recuperação paralela-postar no diário online; Festival alunos que inspiram 2018; Páscoa dos alunos; Projeto afro.
26/04	Acolhida /mensagem inicial; Devolutivas das provas bimestrais; Postagem das notas; Recuperação paralela-postar no diário online; Festival alunos que inspiram 2018; Páscoa dos alunos; Aulão – Linguagens 08/05; Humanas 09/05 Natureza /Matemática -10/05 IDE MÉDIO- resultado e meta; Folgas da justiça eleitoral-agendar com antecedências e será permitido um professor por dia; Banco de questões por disciplina-SPAECE e /ou ENEM; Planejamento das aulas.

Quadro 3 – Pautas das reuniões de planejamento coletivo da área de Ciências em 2018

(continuação)

Data da reunião	Pautas de 2018
14/06	Acolhida; Diário online; Avaliações bimestrais-provão; 2ª oficina- matemática em ação no Spaece; Correção da avaliação de matemática – provão; Planejar recuperações paralelas.
21/06	Acolhida; Avaliações bimestrais-provão; Planejar recuperações paralelas; Diário online- fazer registros; Frequências; Registros de aulas; Postagem das notas do 2º bimestre; Postagem da recuperação paralela; Arraiá da Cores; 2ª oficina – matemática em ação no Spaece; Conselho de classe.
02/08	Acolhida; Alinhamento dos conteúdos; 3ª aula Spaece; Simulado do Spaece 3º ano; Avaliações parciais; Registro no diário online (faltas, notas, registro de aulas); Diário online; Planejamento das aulas.
09/08	Acolhida; 3-Aula do Spaece; Simulado do Spaece 3º ano; Avaliações parciais; Diário online; Planejamento das aulas.
16/08	Acolhida; Diário online(registros); 3ª oficina Spaece; 2ª avaliação diagnóstica Seduc-CE 2018; Avaliações parciais; Projeto feira regional; Planejamento das aulas.
23/08	Acolhida – “O trabalho em equipe é mais rico, forte e por isso capaz de alcançar as metas mais difíceis!”; Pressuposto para elaboração de instrumento de avaliação – estudo e discussão; Diário online (registros); 3ª oficina Spaece- matemática; Elaboração das avaliações parciais; Projeto para feira regional de ciências, cultura e meio ambiente; Planejamento das aulas.

Quadro 3 – Pautas das reuniões de planejamento coletivo da área de Ciências em 2018

(continuação)

Data da reunião	Pautas de 2018
30/08	Acolhida; Teste de fluência leitora; Diário online; 3ª oficina Spaece- matemática; Avaliações parciais; Desfile cívico; Alunos com atestado médico providenciar trabalhos; Planejamento das aulas.
13/09	Acolhida; Entrega das avaliações globais; Diário online; 3ª oficina Spaece- matemática; Concursos de redação; Alunos com atestado médico trabalhos; Aulão de revisão; Planejamento das aulas;
20/09	Acolhida; Avaliações globais; Diário online; Projeto professor aprendiz; - Formação com o tema: avaliação, resultado e estratégias - Apresentação do projeto - 1º vídeo – cooperação - 2º vídeo – avaliação da aprendizagem – Cipriano Luckesi - Apresentação do resultado da avaliação diagnóstica 2018.1 da EEM Cores. - Estratégias para melhorar os resultados; Aulão de revisão – ciências da natureza e matemática; Recuperação paralela; Planejamento das aulas;
27/09	Acolhida; Alinhamento do conteúdo; Correção de provas; Registros no diário online; Segunda chamada da avaliação global e recuperação paralela; Data limite para entregas das médias-11/10; Conselho de classe 3º bimestre; Provável aplicação do Spaece.
04/10	Acolhida; Alinhamento do conteúdo; Colocação das notas globais; Registros no diário online; Segunda chamada da avaliação global e recuperação paralela - 01 a 05/10; Data limite para entrega das médias; Conselho de classe 3º bimestre; Provável aplicação do Spaece-17/10.

Quadro 3 – Pautas das reuniões de planejamento coletivo da área de Ciências em 2018

(continuação)

Data da reunião	Pautas de 2018
11/10	Acolhida; Alinhamento dos conteúdos; Diário online; Prova do Spaece; Conselho de classe por área; Ceará científico; Planejamento das aulas.
18/10	Acolhida; Diário online; Conselho de classe; Ceará científico (fase regional); Planejamento das aulas.
25/10	Acolhida; Diário online; Notas alteradas pelo conselho (registro e conferência); Agenda Enem- tenda Enem 2018; Nota parcial para os alunos que fizeram o Enem; Trabalhos para alunos com atestado médico; Alinhamento com os professores; Planejamento das aulas.
01/11	Acolhida; Diário online; Notas alteradas pelo conselho (registro e conferência); Agenda Enem- tenda Enem 2018; Nota parcial para os alunos que fizeram o Enem; Trabalhos para alunos com atestado médico; Alinhamento com os professores; Planejamento das aulas;
08/11	Acolhida; Diário online; Avaliações parciais; Aulão Enem- ciências da natureza e matemática; Cores fest; Nota parcial para os alunos que fizeram o Enem; Trabalhos para alunos com atestado médico; Aniversário da escola; Provão do 4º bimestre- avaliação bimestral; Planejamento das aulas.
22/11	Acolhida; Diário online; Dias letivos Enem; Cores fest; Nota parcial para os alunos que fizeram o Enem; Trabalhos para alunos com atestado médico; Aniversário da escola; Provão do 4º bimestre - avaliação bimestral; Ceará científico; Planejamento das aulas.

Quadro 3 – Pautas das reuniões de planejamento coletivo da área de Ciências em 2018

(conclusão)

Data da reunião	Pautas de 2018
29/11	Acolhida; Diário online; Cores fest; Provão do 4º bimestre- avaliação bimestral; Avaliações qualitativas do 4º bimestre; Recuperação paralela; Planejamento das aulas.
06/12	Acolhida; Diário online; Avaliação bimestral; Avaliações qualitativas do 4º bimestre; Recuperação paralela; Recuperação final; Novo ensino médio- momento coletivo; Planejamento das aulas.
13/12	Acolhida; Diário online; Correção das avaliações globais e postagem das notas; Recuperação paralela; Trabalhos domiciliares; Conselho de classe do 4º bimestre; Planejamento das atividades de recuperação.
20/12	Acolhida; Diário online; Trabalhos domiciliares; Calendário das avaliações de recuperação final; Confraternização; Conselho de classe do 4º bimestre.

Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados obtidos no Livro de Planejamento da E.E.M. Cores (2019)

O estudo sobre o registro do livro de planejamento da área de Ciências da natureza e matemática demonstrou que os temas mais abordados em 2018 foram: diário online (registro de frequência e notas), eventos na escola, elaboração e correção de avaliações, conselhos de classe por bimestre, recuperação paralela, planejamento das aulas e algumas atividades formativas (portaria de lotação, texto-trabalho em equipe, vídeo motivacional e entrevista de Cipriano Luckesi). Levando em conta as atividades formativas propostas aqui, abordarei de forma mais clara o que foi feito: portaria de lotação – atividades extra sala com o intuito de sanar algumas dúvidas dos professores sobre como foi feita a lotação de suas aulas e das horas atividades, a coordenação trouxe a portaria de lotação lançada anualmente pela Seduc e demonstrou como procederam na lotação dos docentes de acordo com o que estava descrito no documento; outro ponto citado foi o momento formativo com o texto “O trabalho em equipe é

mais rico, forte e por isso capaz de alcançar as metas mais difíceis", onde a partir desse texto, foram discutidos aspectos sobre como deveriam ser as avaliações realizadas com os professores estabelecendo desde quantas notas deveriam ser postadas no sistema diário online, até como deveria ser a recuperação paralela. Vale ressaltar que outro momento formativo ocorreu devido ao Projeto Professor Aprendiz trazendo como formação o tema: avaliação, resultado e estratégias, onde no primeiro momento foi apresentado o projeto, logo após os professores assistiram dois vídeos, no qual o primeiro tratava-se de um vídeo motivacional de vários sapinhos e a necessidade do trabalho em equipe e o segundo vídeo Cipriano Luckesi tratando sobre as maneiras de avaliar a aprendizagem. Posteriormente, foi aberta a discussão para que os presentes participassem e contribuíssem com o que compreendiam sobre os vídeos trabalhados apontando sobre quais suas formas de avaliar e como procediam com os resultados de sua avaliação.

Com a transcrição das pautas, notamos que aparecem poucas vezes as ações relacionadas à formação continuada dos professores no momento do planejamento coletivo, sendo que as realizadas nesse momento, ocorreram sem consulta ou participação dos professores nos temas de formação que lhes são necessários e lhes interessam. Outro ponto interessante é que com a mudança na reestruturação de uma gestão em relação a outra, a ideia da roda de conversa não tem continuidade. Sendo assim, podemos inferir que os pontos trabalhados nas pautas não são discutidos anteriormente com todos os envolvidos, tratando-se apenas de uma ideia unilateral pensada pela coordenação escolar que sugere em suas reuniões quais pontos serão trabalhados no planejamento e como serão trabalhados. Vale ressaltar que na nova estruturação incluiu-se também uma pauta inicial de todas as reuniões chamada de “acolhida/mensagem”, no entanto, essas mensagens não estavam sendo especificadas como ocorriam, sendo que, pouquíssimas vezes, foram apresentados esclarecimentos nas pautas do que ocorreria nesses momentos, se seriam usados textos para leitura ou outros recursos. Assim, o conteúdo dessa parte das reuniões não estava disposto no livro de planejamento.

Nas reuniões de planejamento coletivo também se observa o objetivo de repassar informações administrativas como pode ser observado, como as normas do Sige Escola, trazendo pautas como: infrequência, preenchimento de notas, registro de aulas, bem como a elaboração de provas bimestrais, de avaliações visando à preparação dos alunos para as provas externas. Nesse sentido, o que se pretende é investigar como esse planejamento coletivo está ocorrendo na escola Cores, como os atores desse processo agem, quais as especificidades desse planejamento coletivo, dentre tantos aspectos pedagógicos importantes. A emergencialidade de

entender esse processo, fez com que analisássemos as pautas de reuniões como subsídios que nos deem o suporte necessário para a compreensão de como é feito o planejamento coletivo.

Podemos também destacar que o planejamento coletivo, em seu contexto, deve contemplar a formação de professores: como ocorrem essas formações, como são conduzidas, que tipo de espaço é oportunizado e se existe uma dialogicidade nesse espaço, no qual os sujeitos podem sentir-se motivados a relatarem suas experiências e suas vivências em sala de aula. Um espaço de partilha de saberes age não apenas como espaço pedagógico, mas também como espaço de reflexão e ação, haja vista que os sujeitos podem localizar as angústias e anseios dos outros colegas e compreenderem que o fazer pedagógico perpassa diversas nuances. Conforme foi visto através do livro de planejamento de Ciências da Natureza e Matemática no ano de 2017 e 2018, as ações formativas ou momentos de discussão de maneira a problematizar atividades e ações na escola, ocorreram de maneira bem discretas e pontuais.

Pensar sobre planejamento nos leva a diversas reflexões tal qual Vasconcellos (1995, p.59) “fazer planejamento é refletir sobre os desafios da realidade da escola e da sala de aula, perceber as necessidades, ressignificar o trabalho, buscar formas de enfrentamento e comprometer-se com a transformação da prática”. Quando o planejamento se torna realmente efetivo, possibilita aos docentes e até a coordenação pedagógica, um impacto real de transformação e ação. Se os sujeitos se apropriam desse planejamento e compreendem o significado deste para sua práxis, é possível que ele consiga surtir o efeito positivo de modificar como se dão as aulas e também as relações pedagógicas no espaço escolar.

Segundo Palafox (2004, p.3), o “planejamento é considerado uma manifestação da prática social, inseparável da totalidade do contexto em que está inserida. Por esse motivo, cumpre a essa dimensão do trabalho docente uma função histórico-política.” Nesse sentido, podemos dizer que o planejamento também possui em si as duas dimensões: a histórica e a política. A histórica no sentido de que ele reflete o momento no qual está inserido, a luta de saberes contidos nele e os diversos contextos: econômico, social e cultural. Chamamos este também de político, pois toda ação pensada neste deve trazer em si uma reflexão sobre a ideologia dominante perpetuando esta ou negando-a, permitindo uma emancipação do que é tido como status quo. É impossível a indissociação entre planejamento e suas dimensões, as quais tornam o fazer pedagógico mais rico e desafiador, haja vista que toda ação dele deve levar em conta os condicionantes nela dispostos. Entretanto, pensar no planejamento coletivo é mais do que lançar um simples olhar sobre este universo, mas sim compreender que a teoria e a prática se entrelaçam neste ambiente. Se a minha experiência e os diálogos com os pares me fizeram vislumbrar a imprescindibilidade de pensar sobre o planejamento, o que está aqui

disposto é a reflexão sobre a dialogicidade no planejamento coletivo e como esta pode e deve primar pelas dimensões: histórica e política em suas ações. Segundo Santos (2014, p.2), “A Dialogicidade consiste em um dos eixos fundantes de todo o trabalho freireano, neste o diálogo nasce na prática da liberdade, enraíza-se na existência, compromete-se com a vida que se historiciza no seu contexto imediato”.

Deste modo, a dialogicidade trata-se do comprometimento do sujeito com a história e com o contexto no qual está imerso buscando a partir daquele espaço compreender como ocorrem as relações e como pode se modificar este. É na relação de construção desta dialogicidade que o sujeito exerce sua liberdade e pode ampliar seu olhar sobre as diversas variáveis ali envolvidas. Assim, o processo dialógico é uma atividade de encontro e de escuta dos sujeitos e de compreensão daquilo que está disposto naquele espaço.

A escola como um espaço da atividade humana e como ambiente de luta contra as desigualdades sociais tem no planejamento coletivo o local para pensar nesse caráter social da atividade docente, de tal forma que propiciar e conceber uma análise sobre as suas ações e atividades propostas é tarefa primordial desse espaço. Quando observamos o planejamento coletivo, esperamos que assuntos como: evasão, reprovação, mundo do trabalho, inserção social entre outros assuntos sejam debatidos neste local, haja vista que as vivências e experiências do cotidiano escolar exigem a emergencialidade destes assuntos e o uso devido do planejamento coletivo na área de ciências da natureza e matemática pode propiciar que este momento seja usado de maneira mais efetiva produzindo, posteriormente, efeito na aprendizagem dos discentes. Contudo, o que se observa na escola, a priori, tem demonstrado é que estas discussões são feitas poucas vezes e quando são feitas ocorrem de maneira tacanha, pouco objetiva e inconsistente. Por essa razão, problematizar o planejamento coletivo tende a contribuir para que os sujeitos se apropriem deste espaço e criem alternativas para solucionar os desafios encontrados em sua prática, tendo em vista que existe uma maior efetividade nas ações que são pensadas de maneira local por pessoas conhecedoras da realidade daquele ambiente do que ações pensadas por uma política desconhecedora daquele local.

3 PLANEJAMENTO COLETIVO: DESAFIOS E SUA INTERRELAÇÃO COM A FORMAÇÃO EM SERVIÇO

Nesta seção dialogamos com alguns autores, tais como Imbernón (2011) e Nóvoa (2002, 2008) para discutir a formação continuada, Arruda (2015) sobre planejamento, e Oliveira (2016) que trata do planejamento na rede de ensino cearense, entre outros, com o intuito de apurar nosso olhar sobre os eixos estruturantes da pesquisa. Nesse sentido, o referencial teórico está subdividido em alguns eixos referentes a essas temáticas. O primeiro eixo teórico aborda o planejamento coletivo e como ele pode se tornar um espaço de diálogo na escola e suscitar mudanças. No segundo eixo abordamos a formação continuada, com a intenção de discutir essa temática tão necessária e cara aos docentes, visando propiciar uma formação para os professores que atente para os anseios e necessidades destes. Tratamos também sobre gestão democrática e participativa e como esta pode influenciar na tomada de decisões e no envolvimento dos atores escolares para uma escola de qualidade.

Nesse capítulo também apresentamos a metodologia de pesquisa utilizada. Iniciamos com entrevistas semiestruturadas com os seguintes atores: coordenador pedagógico, professores e professor coordenador de área (PCA). No segundo momento, fizemos a análise documental e os instrumentos observados foram o livro de planejamento da área e o livro de conselho de classe os quais serviram de aporte para compreender o foco de nosso estudo.

3.1 PLANEJAMENTO COLETIVO

Oliveira (2016) compreende a importância do planejamento docente como uma atividade que deve subsidiar a escola para que ela repense suas necessidades enquanto instituição e como propulsora de conhecimento para os discentes. Nesse sentido, o planejamento docente possibilita que a escola parta de sua realidade para pensar sobre a ação formativa que é necessária dentro daquele contexto.

De tal modo, essa necessidade de pensar sobre o espaço local e a partir deste gerar a formação docente, nos posiciona sobre a importância do planejamento. Thomazi (2009) argumenta que a atividade de planejar contempla as diversas nuances das relações de poder entre os atores envolvidos no processo educativo: família, gestor escolar, alunos e professores. Desse modo, o planejamento tanto reflete estas relações de poder como as ressignifica criando novas possibilidades a partir do ato de planejar. Esses autores fundamentam a compreensão do

processo do planejamento coletivo nos levando a discutir sobre como este pode propiciar mudanças no contexto escolar.

Conforme discutido no primeiro capítulo, as horas destinadas às atividades extraclasse trouxeram um ganho para os profissionais da educação haja vista que muitas das atividades pedagógicas feitas pelos professores eram levadas para casa sobrecarregando o docente que tinha que: corrigir provas, elaborar aulas, fazer formação continuada, entre outros fora do ambiente escolar. Se outrora todas as atividades ficavam a cargo do professor para serem executadas no seu tempo de descanso, com a inclusão das horas das atividades extracurriculares deveriam ser pensadas e adequadas a rotina e a sistemática do docente, o que por sua vez, exige uma reformulação do próprio ambiente escolar com o intuito de propiciar as ferramentas necessárias para as atividades dos professores.

Para Oliveira (2016), o planejamento coletivo é um dos instrumentos que nasce a partir da hora atividade. Espera-se que o planejamento coletivo se baseie nas discussões entre professores e núcleo gestor e, assim, sejam pensadas atividades e soluções para as necessidades da escola. Segundo Thomazi (2009, p.185) denominamos planejamento coletivo quando este “engloba as professoras que elaboram o planejamento em conjunto com colegas e contam com o apoio da supervisão e/ou direção da escola, mesmo que em um segundo momento cada uma elabore seu próprio plano individual para o cotidiano.” Sendo assim, o planejamento coletivo propõe que professores, professor coordenador de área (PCA) e coordenadores escolares discutam sobre o cotidiano da escola e as habilidades necessárias para a aprendizagem dos discentes.

Segundo Oliveira (2016, p.43):

Planejamento ganhou maior importância em termos de compreensão da necessidade, de estudo, de esclarecimento, bem como da eficácia dessa ferramenta. De fato, ganhou seu espaço na escola a partir da efetivação das leis. No entanto, é necessário saber se essa conquista acompanhou a prática efetiva dentro das escolas.

Nesse sentido, o tempo reservado para o planejamento coletivo graças a lei do piso foi ganhando outro status, mostrando a imprescindibilidade de compreendê-lo tanto como momento de formação continuada, possibilitando que os professores se apropriem de novos conhecimentos, como de espaço para discussão das atividades escolares e do público que a escola atende.

Segundo Gandin (2008, p.1) apud Luz (2017, p.3):

sugere que se pense no planejamento como uma ferramenta para dar eficiência à ação humana, ou seja, deve ser utilizado para a organização na tomada de decisões. Entendemos que o planejamento é a principal ferramenta de trabalho do professor. É o fio condutor da ação educativa.

O planejamento é atividade necessária da prática docente utilizando as formas de discussão como suporte para a ação. Arruda (2015) cita que o conceito histórico de planejamento surge na revolução industrial durante o século XIX atrelando ao planejamento o caráter de produtividade. Porém, ao pensarmos no planejamento escolar devemos partir de uma outra visão que não seja a produtividade haja vista que tratamos aqui de uma atividade que tem com enfoque as relações humanas. Segundo Libâneo (1994, p.222): “se não pensarmos detidamente sobre o rumo que devemos dar ao nosso trabalho, ficaremos entregues aos rumos estabelecidos pelos interesses dominantes na sociedade”. Dessa forma, pensar uma atividade que esteja ligada a produtividade e/ou eficiência parte de uma incompreensão das atividades pedagógicas e do planejamento haja vista que estas devem irromper com o que fora proposto, emancipando os sujeitos. Assim, planejar é a ferramenta do processo educativo e também a descoberta de quais decisões podem e devem ser tomadas.

Segundo Palafox (2004, p.3), “planejamento é considerado uma manifestação da prática social, inseparável da totalidade do contexto em que está inserida. Por esse motivo, cumpre a essa dimensão do trabalho docente uma função histórico-política.” Nesse sentido, podemos dizer que o planejamento também possui em si as duas dimensões: a histórica e a política. A histórica no sentido de que ele reflete o momento no qual está inserido, a luta de saberes contidos nele e os diversos contextos: econômico, social e cultural. Chamamos este também de político, pois toda ação pensada neste deve trazer em si uma reflexão sobre a ideologia dominante perpetuando esta ou negando-a permitindo uma emancipação do que é tido como status quo. É impossível a indissociação entre planejamento e suas dimensões as quais tornam o fazer pedagógico mais rico e desafiador, haja vista que toda ação dele deve levar em conta os condicionantes nela dispostos. Assim, pensar no planejamento coletivo é mais do que lançar um simples olhar sobre este universo, mas sim compreender que a teoria e a prática se entrelaçam neste ambiente. Se a minha experiência e os diálogos com os pares me fizeram vislumbrar a imprescindibilidade de pensar sobre o planejamento, o que está aqui disposto é a reflexão sobre a dialogicidade no planejamento coletivo e como esta pode e deve primar pelas dimensões: histórica e política em suas ações.

Conforme Arruda (2015, p.245):

o planejamento de aula, na perspectiva de Freire (Pedagogia Libertadora-Problematizadora), considera essas características da dialogicidade, da dimensão política docente em benefício dos oprimidos, visando à transformação da educação; docentes podem também aprender com os alunos, bem como estes aprendem com os docentes, em comunhão.

O que Freire (2002) nos subsidia é sobre a importância de compreender o planejamento não apenas o da aula como o próprio ato de planejar, denotando a necessidade desta atividade ser comprometida com a problematização da realidade dos sujeitos. A prática de planejar deve pressupor o caráter libertador de propiciar aos discentes que estes reconheçam sua realidade e, a partir daí, consigam modificá-la. Logo, os docentes em seu planejamento coletivo, ao terem em vista a aprendizagem de seus alunos, devem oportunizar que as discussões que ali se propõem sejam de uma educação compromissada com a mudança do status quo e, por assim dizer, que a aprendizagem seja de fato um mecanismo de transformação. Nesse sentido, ao refletirem sobre o espaço que ocupam e as diversas variáveis deste espaço, faz-se necessário que estes se impliquem nas relações de poder e sociais surtindo um movimento de transmutação sobre a realidade vivenciada por eles.

Vale ressaltar também que o planejamento coletivo deve conter em si não apenas o ato de planejar as aulas ou ações da escola, mas igualmente repensar a dinâmica da sala de aula e da própria instituição. Thomazi (2009, p.189) elenca que:

além do planejamento propriamente dito das atividades a serem desenvolvidas, o que compreende não apenas o conteúdo, mas a metodologia e o sistema de avaliação, em algumas delas os professores têm ainda a oportunidade de alguns encontros exclusivos para estudo e reflexão de textos teóricos que servem de suporte à prática pedagógica e ao próprio planejamento. Esse espaço de reflexão e socialização das experiências garante maior segurança ao professor que se sente mais à vontade e mais consciente de sua prática.

Ao ser utilizado como momento de estudo, o planejamento permite que seja ampliado o cabedal de conhecimentos do professor refletindo sobre sua prática e como melhorar esta. A partilha de suas experiências com os pares permite também que seja criada uma atmosfera de diálogo e de confiança na qual é possível aprender com os outros colegas e discutir sobre a efetividade de suas ações em sala de aula.

Segundo Imbernon (2011, p.21):

O professor ou professora não deveria ser um técnico que desenvolve ou implementa inovações prescritas, mas deveria converter-se em um profissional que deve participar ativa e criticamente no verdadeiro processo

de inovação e mudança, a partir de e em seu próprio contexto, em um processo dinâmico e flexível. Se a mudança em educação é necessária, (...) uma das fontes de maior satisfação e revitalização profissional do professor é a geração de processos de aprimoramento profissional coletivo, adotando inovações e dinâmicas de mudanças nas instituições educativas. Mas esses processos precisam de uma mudança nas estruturas profissionais e sociais. Precisam contar com o grupo interno da instituição e com o apoio da comunidade que envolve a instituição.

O professor não pode ser apenas um implementador daquilo que já fora feito tornando o trabalho no mero cumprimento de um fazer apático e sem forma. Pelo contrário, o docente deve ser um inovador, alguém disposto a compreender que a atividade pedagógica é sempre mutável e passível de repensar suas ações. Os processos coletivos permitem que sejam criadas novas metodologias e gestadas formas de saberes, a participação com os pares e com o núcleo gestor da escola durante o planejamento coletivo. Isso contribui para que os professores compreendam que se faz necessário avaliar suas metodologias e introduzir uma nova forma de trabalho e o apoio por parte da instituição e da comunidade, dão suporte para que estas ações possam ser concretizadas.

O planejamento deve ser uma atividade estruturada, pensada antes de ser executada, pois caso contrário, pode-se incorrer em uma série de erros que comprometem o funcionamento deste espaço e a reflexão das atividades assim como cita Gesser apud Arruda (2015, p.247): “Em muitos casos, a marca é a ausência de um planejamento de forma sistematizada. Nessas situações, predomina “ou o *laissez-faire*, o caminhar conforme as ondas, ou o andar conforme a conspiração dos ventos”. A atitude de não sistematizar o planejamento faz com que tudo seja pensado no imediatismo e que as atividades ocorram de acordo com o que vai acontecendo, embora saibamos que nem tudo possa ser planejado e que, principalmente nas relações pedagógicas, existe uma grande parcela de coisas que são imprevisíveis exigindo do professor e da coordenação escolar jogo de cintura para driblar as adversidades. Faz-se necessário que mesmo diante de todos esses desafios, as atividades sejam planejadas na escola. O planejamento coletivo de tal maneira pode contribuir para que a instituição consiga enfrentar essas situações problemáticas. Outro ponto é a gestão estratégica e participativa que conforme aponta Machado (2019), é uma das soluções para os desafios enfrentados pela escola contemporânea. Nesse modelo, ao invés de reclamar da falta de tempo para atividades de planejamento, em decorrência da emergencialidade de “apagar incêndios”, o gestor deve reconhecer os inúmeros problemas que surgem cotidianamente na escola como consequência, em grande parte, da falta de atividades mais alinhadas, buscando realizar um planejamento mais coeso. A gestão estratégica e participativa faz uso do planejamento como um mecanismo que possibilita uma melhor

organização de seu itinerário e atividades. Sendo assim, é possível utilizar também dentro dessa ótica o planejamento coletivo de forma a contemplar as necessidades da instituição e focar os desafios dos docentes no contexto da própria sala de aula.

Algo também de essencial importância para pensarmos no planejamento coletivo é sobre as características desse espaço assim como cita Oliveira (2016, p.70):

...várias reflexões, tais como: o local onde se desenvolve o planejamento é adequado? Estão sendo oferecidos aos professores condições para um trabalho adequado? O debate entre os pares ocorre de maneira a colaborar com o trabalho do professor? O professor está sendo orientado em seu horário de planejamento?

O que vemos é que com relação ao espaço destinado ao planejamento, ainda encontramos em muitas escolas a necessidade de adequação de um espaço apropriado, haja vista que o planejamento ocorre em algumas escolas na sala de professores o que por sua vez atrapalha a atividade, pois os professores estão planejando e entram alunos e coordenação. Outro ponto também é que constantemente existem outros professores naquele local descansando enquanto aguardam a próxima aula ocasionando num déficit da concentração do professor em planejamento. A sala de planejamento, quando existe em algumas escolas, ainda é um espaço pequeno e inadequado com poucos livros quando os tem, baixa conexão à internet e um número reduzido de computadores nas escolas que disponibilizam para seus professores. O que por sua vez, obriga que estes levem seus notebooks para a sala de planejamento com o intuito de sanar essa deficiência, o que conseqüentemente, ocasiona outro problema que é a falta de tomada elétricas na sala fazendo com que os professores revezem sobre quem utilizará esta. Tudo isso são fatores que devem ser ponderados pela gestão escolar ao pensar nas condições dadas aos professores para planejar.

As relações estabelecidas entre os pares durante o planejamento também é algo que deve ser levado em conta. Sendo assim, faz-se necessário observar como os participantes dialogam, se existe troca de experiências durante o planejamento e se o espaço possibilita a participação dos envolvidos. De tal maneira, um espaço considerado adequado é aquele que propicia o diálogo numa crescente na qual é possível cada sujeito acrescentar o que sabe a partir de suas vivências. Por conseguinte, esta escuta faz com que os colegas concebam o que o outro tem a dizer e assim, contribuir com o planejamento, oportunizando aos outros docentes a noção de pertencimento ao grupo. Conforme cita Luz *et al.* (2017, p.10) sobre:

A oportunidade de diálogo no ambiente escolar, surgem opiniões variadas como menciona nosso grande mestre, Freire (1996), cada indivíduo traz singularidades específicas de sua história. Contudo, através do debate, da participação dos sujeitos envolvidos pode-se chegar a um objetivo comum. A participação possibilita que os sujeitos produzam em conjunto o que, segundo Lück (2008), pode ocasionar inclusive a satisfação pessoal, pelo fato do indivíduo perceber-se como um dos membros importantes para o coletivo.

A ocasião do planejamento quando este se torna um espaço de livre diálogo no qual os sujeitos se sentem parte, faz com que seja possível tanto a sensação de pertencimento, o que por sua vez colabora para que os docentes participem ativamente da construção do planejamento coletivo, quanto fortalece a satisfação pessoal do profissional já que ele se sente valorizado por sua participação e entende a necessidade de estar mais presente naquele espaço. Vale ressaltar também sobre a importância da orientação durante o planejamento. Ao pensarmos num planejamento estruturado, faz-se importante conceber se a escola disponibiliza um coordenador ou professor coordenador de área (PCA) para acompanhar o planejamento coletivo. De tal modo, um destes profissionais terá a função de orientar e organizar as ações gestadas propondo soluções e lançando novos olhares sobre as metodologias. A presença dentro do planejamento de um coordenador ou professor coordenador de área tem como intuito primar para que as atividades e ações sejam concretizadas. De tal maneira, estas devem ser coerentes com a realidade da instituição e com o público que esta escola atende.

3.2 FORMAÇÃO CONTINUADA EM SERVIÇO DOS DOCENTES

Neste tópico, abordamos como discussão principal a formação docente, em especial, o uso da hora de trabalho pedagógico tendo como enfoque a formação continuada em serviço. Buscamos através de autores como Nóvoa (2002, 2008) e Imbernon (2011) pensar nessa possibilidade de formação. Segundo Imbernon (2011) uma formação constante beneficia o docente para que este possa se relacionar num mundo cada vez mais dinâmico dando ao professor a possibilidade de estar sempre inovando e se adequando para a multiplicidade de necessidades do contexto escolar na contemporaneidade. A formação continuada em serviço deve trazer tanto a reflexão dos sujeitos sobre o espaço que ele ocupa bem como o questionamento sobre este espaço. Por essa razão utilizamos o aporte teórico para poder compreender este movimento de formação.

De acordo com Gatti (2008), com o advento do capitalismo e das novas tecnologias, era necessário um novo modelo de ensino e de currículo haja vista que os professores e gestores

iriam se deparar com um público cada vez mais diversificado e que exigiria uma nova maneira de escolarização. Se outrora o mundo era mais estável e demandava um determinado tipo de profissional, com a revolução do conhecimento as mudanças ocorriam de maneira rápida e significativa. Daí ao saírem dos cursos acadêmicos, os professores não possuíam o subsídio para trabalhar com esse público, o que trouxe para a educação o conceito de formação. Segundo Alvaro-Prada (2010, p.369) “formar-se é um processo de aprendizagem que se realiza desenvolvendo-se individual e coletivamente dentro da cultura, incorporando-a, criando e recriando-a.” De tal maneira, formar é um processo ativo no qual o sujeito tanto empreende sua energia para integrar aquilo que é novo junto aos seus conhecimentos, como ressignifica aquilo que ele sabe no intuito de abranger outras perspectivas que ele não vislumbrava.

Mediante a formação como um processo e a partir dessas mudanças nas relações sociais, a educação sofre cada vez mais transformações. Nesse sentido, tendo em vista o processo de transição e a emergência de lidar com um público bastante diversificado, os professores devem buscar novos subsídios para a prática. A formação continuada surge então como uma maneira de dar aporte para as atividades docente na contemporaneidade. Segundo Gatti (2008, p.58):

a questão da imperiosidade de formação continuada como um requisito para o trabalho, a ideia da atualização constante, em função das mudanças nos conhecimentos e nas tecnologias e das mudanças no mundo do trabalho. Ou seja, a educação continuada foi colocada como aprofundamento e avanço nas formações dos profissionais. Incorporou-se essa necessidade também aos setores profissionais da educação, o que exigiu o desenvolvimento de políticas nacionais ou regionais em resposta a problemas característicos de nosso sistema educacional.

A formação continuada ao ser incorporada à educação apontou então para o surgimento de dois caminhos: o primeiro foi a concepção de um novo nicho dentro de empresas privadas as quais começaram a oferecer cursos de formação e aperfeiçoamento para os professores e o segundo caminho foi obrigar o estado a criar políticas públicas que privilegiassem essa demanda, produzindo assim, um processo de discussão sobre como tornar a formação continuada um arcabouço teórico e prático para que o docente pudesse enfrentar os desafios da contemporaneidade.

A partir desta perspectiva de formação continuada, aparece a necessidade de uma formação continuada em serviço que é um ponto de extrema relevância para ser tratado em nosso contexto escolar. O planejamento coletivo também pode incluir dentro de sua sistematização momentos de formação assim como cita Luz *et al.* (2017, p.11):

desta proposta coletivo argumenta (Teixeira) O planejamento de ensino cooperativo, este por sua natureza, resulta em uma atividade em grupo, isto é, os professores juntos congregam esforços para estabelecerem linhas comuns de ação, com vista a resultados semelhantes e bastantes validos para a clientela atendida. (TEIXEIRA, 2005: GIL, 2006). Ainda segundo GIL o planejamento cooperativo favorece o crescimento profissional, o respeito à diversidade, o ajustamento às mudanças, o exercício da autodisciplina e da democracia.

Sendo assim, a formação deve partir primeiro da compreensão de quais as necessidades encontradas naquele espaço ouvindo o corpo docente de professores para que mediante a esta escuta, seja possível trabalhar os anseios dos docentes. O processo formativo então deve orientar-se no conceito ação-reflexão-ação, percebendo como os agentes educacionais da instituição desenvolvem seu trabalho e como esta formação pode subsidiar as práticas educativas. A observação de como é construída a pauta de planejamento já nos traz indícios do quão democrática são as ações desta escola. De tal modo, antes de ser pensado no momento formativo, é preciso atentar se a pauta trabalhada no planejamento reflete o desejo dos docentes. Sendo assim, ao alinharmos a pauta e os processos formativos, teremos uma harmonia nas ações que permitirão um estudo adequado sobre a escola e sobre a implementação de novas práticas docentes.

O planejamento coletivo ou HTPC (hora de trabalho pedagógico coletivo), ocorre como cita Souza (2013), num espaço de produção de saberes no qual os professores podem discutir os processos geridos dentro de sua instituição escolar e observar como cada atividade vai sendo executada dentro desta. De acordo com Gatti (2017, p.722), a formação oportunizada no planejamento coletivo deve “considerar condições situacionais e conscientizar-se das finalidades dessa formação, considerar os porquês, o para quê e o para quem é realizada essa formação, assumindo compromissos éticos e sociais.” A observação de como se organiza a escola, de qual aluno a escola atende e de que tipo de escola estamos querendo fazer, faz parte de um processo que deve permear todo o planejamento e a prática docente, pois saber que o exercício da docência é um ato político, nos propicia a compreensão da importância da atividade pedagógica e da escola como propulsora de saber e de identidades.

O processo de formação em serviço parte então do conceito de uma escuta ativa de quais anseios e desejos dos docentes, quais necessidades e como a partir destes pontos é possível criar eixos formativos que venham ao encontro as exigências daquela instituição escolar. De acordo com Imbernon (2011, p. 51)

A formação terá como base uma reflexão dos sujeitos sobre sua prática docente, de modo a permitir que examinem suas teorias implícitas, seus

esquemas de funcionamento, suas atitudes etc., realizando um processo constante de autoavaliação que oriente seu trabalho. A orientação para esse processo de reflexão exige uma proposta crítica da intervenção educativa, uma análise da prática dos pontos de vistas dos pressupostos ideológicos e comportamentais subjacentes. Isso supõe que a formação permanente deve estender-se ao terreno das capacidades, habilidades e atitudes e que os valores e as concepções de cada professor e professora e da equipe como um todo devem ser questionados permanentemente.

A formação, nesse sentido, é um espaço no qual o docente pode conceber sua atitude perante o conhecimento observando tanto o currículo oculto como a subjetividade encontrada dentro do fazer profissional. A análise da realidade escolar deve partir então de uma compreensão de que a escola está situada em um determinado contexto socioeconômico e cultural e que só ao utilizarmos deste aporte, é que poderemos criar novas atitudes.

Problematizar o espaço do planejamento coletivo nesse sentido se torna uma necessidade para a formação docente haja vista que somente quando nos questionamos sobre a naturalização de certas práticas na escola é que se torna possível a mudança. Esta formação não deve ser apenas uma atividade que visa dar aporte para conteúdo, mas também uma atividade de compromisso. O primeiro ponto deve ser a emancipação dos docentes, oportunizando que estes atentem para o fato de que a escola é um processo mutável. Sendo assim, quando o professor se apropria de novos saberes e os aplica, isso impacta diretamente na aprendizagem dos alunos e no processo de autonomia dos discentes. A escola deixa de ser, portanto, um espaço de performances dos indivíduos e passa a ser um espaço de ação dos sujeitos, permitindo assim, a transfiguração da escola e posteriormente da comunidade na qual ela está inserida. De acordo com Icle, Bonatto e Pereira (2017, p.3) o que se configura “o esforço de mostrar as possibilidades dessa ruptura e sua potência para compreendermos a escola como lócus da performance (repetição), como operação performática (ruptura) e como construção performativa (reconstrução) de sujeitos.” Neste processo de partimos para a construção performativa é que fazemos da escola um espaço de transformação, fugindo a reificação das narrativas sociais das classes dominantes e trazendo a emancipação dos sujeitos envolvidos.

Segundo Alvaro-Prada (2010, p.370) a formação docente pode ser constituída perpassando diversos espaços

Essa construção da formação é contínua e não fica restrita a uma instituição, à sala de aula, a um determinado curso, pois os docentes podem formar-se mediante seu próprio exercício profissional, partindo da análise de sua própria realidade e de confrontos com a universalidade de outras realidades que também têm fatos do cotidiano, situações políticas, experiências, concepções, teorias e outras situações formadoras.

Ao pensarmos sobre a formação em serviço, devemos compreender ela sobre uma perspectiva mais abrangente que ela não se restringe apenas a uma sala de aula na qual o professor adentra no sentido da educação bancária. Segundo Freire (1987, p. 33): “a concepção “bancária” da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los. Margem para serem colecionadores ou fichadores de coisas que arquivam.” De tal modo, o que fazemos ao utilizarmos as ideias de Freire é abandonarmos o modelo no qual o professor senta nos bancos de uma instituição e aprende tudo que alguém tem a lhe dizer. O que se estabelece aqui é a formação como um processo no qual o professor tanto pode partir de um curso de aprimoramento como por meio de sua própria prática ele pode se formar. Contudo que durante a formação, ele inicie indagando o seu fazer pedagógico e parta para a compreensão de outros aspectos. O primeiro passo para intentar um novo panorama pedagógico é a negação daquilo que se sabe e o desejo pela busca de novos conhecimentos. Portanto, a inclusão de outras teorias e metodologias, tornarão o processo mais enriquecedor e propiciarão uma formação contínua.

Nesse sentido, assim como aponta Souza (2013), a formação possui três caminhos: primeiro que todo conhecimento pode ser compartilhado e que reflete um determinado momento sócio-histórico, segundo que a formação é um processo evolutivo que trata desde o desenvolvimento interno do profissional até a busca de novas metodologias e aprendizagens e, por fim, o terceiro a abordagem sistêmica de criar uma cultura formativa que envolva tanto a instituição como os participantes nela inclusos. Além dos caminhos formativos outro ponto são as características em cada tipo de formação. Segundo Matos (2009, p.206) “Debesse (1982) propôs uma distinção entre as diferentes maneiras de ocorrência da formação, nomeando-as: autoformação, heteroformação e interformação.” Autoformação quando o sujeito administra sua formação com o intuito de atingir seus próprios objetivos, heteroformação quando a formação é pensada por outros sujeitos e o indivíduo apenas participa desta e interformação quando existe uma interação entre os formadores e os participantes construindo um diálogo mútuo entre eles num processo ativo de formação.

A formação docente em serviço deve partir então para a compreensão de que aquilo que se possui em termos formativos é insuficiente, e que, por isso, pensar sobre a formação deve ser atividade recorrente no cotidiano docente. De tal maneira a formação deve dotar, assim como cita Imbernon (2011, p. 55)

o professor de conhecimentos, habilidades e atitudes para criar profissionais reflexivos ou investigadores. O eixo fundamental do currículo da formação do

professor é o desenvolvimento de instrumentos intelectuais para facilitar as capacidades reflexivas sobre a própria prática docente, e cuja meta principal é aprender a interpretar, compreender e refletir sobre a educação e a realidade social de forma comunitária. O caráter ético da atividade educativa também adquire relevância.

Sendo assim, a formação deve ter compromisso para com a reflexão e questionamento, devendo subsidiar que o docente se implique na prática educativa observando sua atividade de maneira reflexiva e criando um processo de ação-reflexão. O caráter reflexivo da atividade docente parte então para o que cita Freire (2002, p.18)

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.

A prática da reflexão deve ser um exercício que está em constante aprimoramento dentro da formação em serviço. A teoria, de tal modo, deve estar alinhada à prática permitindo que através da correlação entre estas duas seja possível uma análise mais apurada da realidade na qual está inserido o docente. A compreensão que toda atividade pedagógica parte de um referencial do professor frente a sua experiência, crenças e saberes nos levam a desvelar nossa ingenuidade e posteriormente a discutir e questionar as diversas situações que permeiam o contexto escolar. A mudança é constituída a partir do momento que o sujeito em formação compreende que sua atividade pedagógica é também um lugar de fala arraigado de maneiras e performances e de tal forma, necessita ser transformado, o que implica numa demanda por novos conhecimentos.

A compreensão da formação como um espaço de participação efetiva permite tanto que o professor se aproprie deste espaço como conceba que é possível, a partir deste, promover a transformação de suas práticas docentes. De tal forma, os Referenciais para formação de Professores apontam:

para que a formação seja verdadeiramente transformadora da compreensão dos fenômenos educativos, das atitudes do professor e do seu compromisso

com as aprendizagens de seus alunos, é imprescindível considerar os processos pelos quais os professores se apropriam e constroem seus conhecimentos, suas características pessoais, e suas experiências de vida e profissionais. (BRASIL, 1999, p.107)

Ademais, para que tenhamos uma formação que desenvolva as capacidades de nossos docentes, faz-se necessário compreender como ocorre o processo de apropriação de conhecimentos dos professores e do compromisso do docente com sua formação: se por um lado existem atitudes esperadas, de outro temos que cada professor é criado por suas histórias, experiências e teorias estudadas. Segundo Nóvoa (2002, p.57):

O professor é a pessoa. E uma parte importante da pessoa é o professor (Nias, 1991). Urge por isso (re)encontrar espaços de interação entre as dimensões pessoais e profissionais, permitindo aos professores apropriar-se dos seus processos de formação e dar-lhes um sentido no quadro das suas histórias de vida.

Nesse sentido, a história de vida do sujeito também é perpassado pela atividade profissional, criando laços que influenciam no fazer pedagógico. Assim, respeitar os profissionais parte da ideia de que cada professor tem um percurso de competências e habilidades diferenciados. Logo, a formação deve também oportunizar que os caminhos metodológicos e pedagógicos sejam traçados a partir das idiossincrasias dos professores, incentivando estes para agirem sobre sua realidade em sala de aula e mediante isso, trazerem possíveis soluções para os desafios enfrentados no cotidiano escolar.

O professor não se caracteriza apenas pelo saber teórico e técnico como também não é apenas composto pela prática e vivência, mas é a correlação entre estes campos que possibilita ao docente agir com o inesperado, o imprevisível. Os referenciais para a formação de professores (1999) apontam para a importância de que as instituições educacionais possibilitem as condições físicas, materiais e recursos humanos necessários para as práticas formativas. Doravante Souza (2013, p.122) cita:

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 corresponsabilidade permitirá a superação da relação de tutela que mantêm a formação em serviço do professor à mercê de circunstâncias político-institucionais as mais diversas.

Neste sentido, é preciso romper com a ideia de que apenas dar um espaço e um profissional já estamos formando professores, o docente tem de se corresponsabilizar por sua formação se desvencilhando de processos formativos prontos e tentando possibilidades que trabalhem com: a formação com os pares, o estudo da comunidade local, participação de projetos educativos, parcerias com outras instituições, estabelecimentos de metas e objetivos coletivos.

Embalados pela ideia de corresponsabilização e de professor reflexivo, surgem socialmente a prática de outros discursos como a culpabilização do docente pelos problemas educacionais. Assim como cita Alvaro–Prada (2010, p.376):

As concepções de formação de professores, fundamentadas nas ideias de reflexivo e pesquisador, têm gerado o grande perigo de responsabilizar os docentes por problemas do ensino, como a “má qualidade” da educação, dado que eles não pesquisam nem refletem sobre suas práticas nos termos dos costumes acadêmicos de universidades e centros de pesquisa.

Torna-se preocupante quando passamos a associar a reflexão pedagógica como a responsável pela má qualidade da educação, haja vista que ao reiteramos esse discurso, isentamos o estado ou a instituição escolar de se comprometer com a formação dos docentes e, posteriormente, com a melhoria educacional. Sendo assim, Santos (2015, p.14) afirma:

formação contínua em serviço, precisa estar contemplada 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.

Ao tornarmos o professor mero cliente da formação, trazemos duas perspectivas. A primeira de que o docente é responsável unicamente pela sua formação e a segunda de uma formação passiva. Sabemos que estas perspectivas deturpam o conceito real de formação em serviço, já que um dos elementos necessários para pensarmos a formação na contemporaneidade, é sua capacidade de movimentar os repertórios dos professores e de tornarem estes sujeitos ativos no processo formativo.

O que vemos em nosso país após a lei do piso do magistério é uma evolução no paradigma educacional: se outrora a atividade docente era apenas compreendida como ministrar aulas agora passamos para o paradigma de que ela também é a inclusão do processo formativo na hora atividade pedagógico. De acordo com Imbernon (2011, p.72) a formação:

do professor deve ajudar a desenvolver um conhecimento profissional que lhe permita: avaliar a necessidade potencial e a qualidade da inovação educativa que deve ser introduzida constantemente nas instituições; desenvolver habilidades básicas no âmbito das estratégias de ensino em um contexto determinado, do planejamento, do diagnóstico e da avaliação; proporcionar as competências para ser capazes de modificar as tarefas educativas continuamente, em uma tentativa de adaptação à diversidade e ao contexto dos alunos; comprometer-se com o meio social. Tudo isso supõe uma formação permanente que desenvolva processos de pesquisa colaborativa para o desenvolvimento da organização, das pessoas e da comunidade educativa que as envolve.

Diante do contexto formativo, o docente começa a vislumbrar sobre quais possibilidades de mudanças são oportunas em suas atividades pedagógicas, a compreensão da realidade local convida o educador a repensar sua importância e traz à tona a relevância do compromisso educacional com a emancipação dos sujeitos, ouvir o clamor das necessidades e desejos das classes menos favorecidas que habitam o espaço escolar só é possível através do entrelaçamento entre escola-comunidade o qual pode ser propiciado pela formação em serviço.

A LDB-96 em seu artigo 67, regulamenta que cabe aos sistemas de ensino se responsabilizarem pela formação. Contudo, não especifica como deveria ocorrer a formação em serviço, o que é algo deficitário neste dispositivo legal. Doravante as instituições de ensino estabelecerem o compromisso de oportunizar atividades formativas para os docentes, estas devem ser pensadas através de dois modelos: formações internas e externas. Segundo Souza (2013, p.129):

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.

A formação dentro da escola permite pensar o espaço através de um contexto local observando como os diversos atores interagem e como as relações são constituídas dentro da instituição. Por outro lado, a saída dos professores para ambientes externos a escola, permite a compreensão de como ocorre o processo de ensino–aprendizagem em outros espaços, o que por sua vez, enriquece a prática e traz subsídios para que possa se implementar novas metodologias que estão sendo executadas em outras escolas. Corroborando Nóvoa (2002, p.65):

É preciso conjugar a "lógica da procura" (definida pelos professores e pelas escolas) com a "lógica da oferta" (definida pelas instituições de formação). Toda a formação encerra um projecto de acção. E de trans-formação. E não há projecto sem opções. As minhas passam pela valorização das pessoas e dos

grupos que têm lutado pela inovação no interior das escolas e do sistema educativo. Outras passarão pela tentativa de impor novos dispositivos de controlo e de enquadramento. Os desafios da formação de professores (e da profissão docente) jogam-se neste confronto.

Nesse sentido, todo projeto formativo é também um processo de escolha na qual a escola e seus profissionais dentro do planejamento coletivo devem observar quais pontos são essenciais e mais urgentes. Ao apontar para a necessidade da instituição, começamos a questionar sobre como resolver aquele problema, e de tal forma, a transformação surge dessa demanda que aparece. Sendo assim, a indagação é o primeiro passo para que posteriormente seja pensado em como agir sobre o dado desafio. Desse modo, a formação continuada subsidia o confronto do docente com a realidade apresentada na escola.

O estudo do MEC sobre a lei do piso salarial ressalta em seu texto a importância da formação continuada especificando como a mesma deve ocorrer.

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).

A construção de parcerias com as universidades e agências de formação de professores enriquece a teoria dos professores nas escolas assim como esse diálogo permite que academia adentre os espaços fora dos muros da universidade trazendo a interlocução entre teoria didática e prática pedagógica. Nessa perspectiva, as reflexões geradas por escola-universidade contribuem para a compreensão de como ocorrem os processos educacionais no país e suscitam o debate de como criar uma escola pública mais igualitária e que atenda as demandas sociais das classes menos favorecidas.

Segundo Santos (2015, p.17) as políticas de formação em serviço em nosso país devem propiciar aos docentes as seguintes garantias:

- a) Redefinição objetiva das dimensões da docência enquanto profissão, considerando-se para tanto, horas para especificamente ensinar e horas especificamente para continuar aprendendo implicando assim na reconcepção da profissão docente;
- b) Instituição de setores destinados à formação contínua nos sistemas de ensino, edificando-se assim, uma rede de formadores que pertença ao sistema articulados com as agências formadoras;
- c) Reorganização do lócus de trabalho do professor com a instituição de políticas de aquisição e manutenção de acervo bibliográfico para os docentes, e;
- d) Construção coletiva dos programas de formação contínua em serviço, na mediação entre as necessidades dos professores e as necessidades do sistema, tendo a produção teórico científica como elemento mediador deste processo.

Estas garantias ora propostas, permitem ao docente a reconcepção de sua atividade ao levar em conta tanto os aspectos de reestruturação da formação continuada nos sistemas de ensino, até a mediação entre necessidades dos docentes e do sistema educacional. De tal forma, assim como cita também Alvaro–Prada (2010), a formação pode ser constituída através do próprio coletivo de docentes, visto que a partir da compreensão e da busca entre pesquisa-formação, estes podem atentar para quais necessidades formativas e que eixos são primordiais para sua atividade docente.

Sendo assim, a formação em serviço pode ser a propulsora tanto de um modelo reflexão–ação dentro da escola, como intensificar as práticas metodológicas necessárias para uma melhoria na educação. A reconcepção do fazer docente inicia na compreensão de qual escola temos e qual escola podemos reinventar para criar uma sociedade mais justa e igualitária. É a partir desse movimento de indagar o que nos rodeia, que o professor contribui para um processo de ensino-aprendizagem mais significativo e abrangente.

3.3 GESTÃO ESCOLAR

Nesse eixo trouxemos os conceitos de gestão escolar democrática e participativa. Sendo assim, fizemos uso do aporte teórico para dialogar sobre a gestão democrática e participativa e, como através desta, é possível implementar uma cultura na qual os sujeitos integrem o espaço pedagógico e se impliquem neste. Autores como Teixeira (2000) e Silva (2009) nos trouxeram subsídios para compreender como a gestão democrática permite compreender quais pontos são necessários mudar numa instituição, quais prioridades eleger e como tornar essas mudanças palpáveis. Tendo como enfoque estes conceitos de gestão, partimos daí para a compreensão que o Projeto político pedagógico (PPP) e os conselhos escolares (CE) podem oportunizar a reestruturação para o surgimento de uma escola participativa. O olhar para complexidade de

variáveis dispostas no contexto escolar oportunizados pela criação do PPP e pela efetivação do Conselho Escolar contribui para que a realidade escolar seja contextualizada e interpelada para a construção de uma escola igualitária e de maior qualidade.

O modelo de desenvolvimento econômico e social no mundo globalizado associou esses fatores ao processo de escolarização dando um enfoque estratégico para a educação como desencadeadora do desenvolvimento humano. De tal modo, a educação passa a priorizar o modelo de gestão escolar como propulsor das atitudes de reflexão dentro da escola, o que corrobora para o binômio autonomia–responsabilização.

A Constituição Federal 88, em seu artigo 206, trata sobre a gestão democrática como um dos eixos norteadores do contexto escolar. Por sua vez, a LDB 96 enfatiza que os sistemas de ensino devem primar pela gestão democrática e pela participação dos docentes e da comunidade local ressaltando a importância de um determinado grau de autonomia pedagógica, administrativa e de gestão financeira nas escolas.

A gestão escolar parte então de um conceito que permeia tanto a gestão estratégica e participativa como a inclusão dos processos de autonomia, descentralização e responsabilização nas escolas. Segundo Burgos (2014, p.13):

a premissa de que a integridade da forma escolar pressupõe a constituição de um ambiente institucional capaz de forjar relações sociais específicas, que somente prosperam em contextos de autonomia, ainda que relativa, em face de interesses e atores externos, inclusive em face da tecnocracia que comanda a rede escolar. Por isso, a busca de autonomia escolar é inerente à existência da escola.

A escola é um espaço de relações e de acordo com Da Silva (2012, p.86), “a escola pode ser vista enquanto espaço relacional e, por isso, uma organização onde vivem, convivem e trabalham professores, alunos e outros agentes em estreita ligação e interdependência com o meio exterior.” Sendo assim, as relações sociais produzidas fora do contexto escolar tendem a ser reproduzidas dentro dos muros da instituição. Nesse sentido, ao trabalharmos a autonomia dentro desse ambiente, o que se cria é um movimento de pensar as relações de maneira a desnaturalizarmos estas, compreendendo que o jogo de interesses entre os diversos atores é que cria estas relações e que a autonomia escolar só pode ser exercida em um espaço democrático.

O gestor escolar pensado para o século XXI, é aquele que compreende a escola como um espaço vivo e de participação, para isso, diversos modelos de gestor nos dão aporte para a compreensão do que se espera de um modelo de gestão democrática e participativa. De acordo com Silva (2009, p.74) os modelos de liderança podem ser caracterizados em três tipos:

autocrático, participativo e rédeas soltas; dessa maneira um líder usufrui de todos os estilos, mas apenas um passa a ser dominante. *Líder autocrático* é aquele que assume para si toda a responsabilidade e a autoridade, normalmente é negativo e se baseia em ameaças e punições. *Líder participativo* é aquele que informa seus liderados sobre as condições do trabalho que os fazem sentir-se encorajados a expressar as próprias ideias. *Líderes rédeas soltas* é aquele que evita o poder e a responsabilidade, são os membros da equipe que treinam a si mesmo e promovem suas próprias motivações.

Os modelos de liderança impactam na forma como os profissionais se relacionam com a instituição. Um líder autocrático normalmente cria dentro da instituição uma aversão ao trabalho e a baixa participação destes, haja vista que se baseia em ameaças, o que por sua vez, corrobora para a não identificação com a escola. Já um líder rédeas soltas, não consegue envolver a equipe com as atividades pedagógicas o que ocasiona em falta de motivação nos profissionais. O líder participativo é o que melhor produz resultados já que tanto ele convida os participantes para se responsabilizarem pelo processo educacional como engaja estes a pensarem sobre as necessidades da escola e quais mudanças são prioritárias. Nesse sentido, assim como afirma Penna e Bello (2015, p.93):

A forma como é conduzida a gestão faz diferença para o compromisso assumido pelos professores com seu trabalho e, segundo o autor, a participação em processos de gestão mais compartilhada e democrática, que implica maior participação e trabalho colegiado, favorece o desenvolvimento de processos formativos nos envolvidos.

De tal modo, quando o líder trata sua gestão de maneira participativa, ele cria um processo de partilha dos saberes e atividades com os docentes e com a comunidade, incluindo tanto o que o gestor tem a dizer como também o que os outros atores tem a somar, se retroalimentando e gestando novas formas de diálogo e participação dentro da escola.

A autonomia dentro de uma gestão escolar só pode ser compreendida integralmente a partir do conceito de educação democrática. Para Teixeira (2000) a educação para democracia é aquela permeada pelos valores democráticos. Sendo assim, seu compromisso é formar os cidadãos para a tomada de decisões políticas nas mais diversas esferas da vida do sujeito. Ademais, uma escola democrática se constrói pelo desejo de exercer a democracia e formar cidadãos empregando os princípios de tolerância, de não-violência, de respeito as diferenças e de observância das leis que regem o Estado.

O processo dessa construção da autonomia e posteriormente da gestão democrática, é constituído através da participação dos envolvidos neste sentido aponta Neto e Castro (2011, p.754):

tem como eixo fundante a busca pela efetivação da educação como direito social, assim como a universalização do acesso com permanência e qualidade socialmente referenciada. É uma prática político pedagógica que procura estabelecer mecanismos institucionais capazes de promover a participação qualificada dos agentes educacionais e demais setores interessados na ação educativa, o que requer um engajamento coletivo na formulação das diretrizes escolares, no planejamento das ações, assim como na sua execução e avaliação.

A educação é um direito fundamental e também social que permite tanto o desenvolvimento humano e cultural como o econômico de uma dada população. Sendo assim, as práticas educacionais têm em seu cerne a necessidade de permitir que os atores se engajem na instituição escolar opinando, formulando e executando ações que melhorem a qualidade do ensino.

A escola democrática tem como aporte de suas ações dois pontos principais: o projeto político pedagógico (PPP) e os conselhos escolares. O projeto político pedagógico é um norteador da práxis educacional de uma instituição demonstrando os desejos e anseios de professores, alunos e da comunidade local. De acordo com Veiga (1995, p.13):

o projeto político-pedagógico vai além de um simples agrupamento de planos de ensino e de atividades diversas. O projeto não é algo que é construído e em seguida arquivado ou encaminhado às autoridades educacionais como prova do cumprimento de tarefas burocráticas. Ele é construído e vivenciado em todos os momentos, por todos os envolvidos com o processo educativo da escola.

O projeto político pedagógico em muitas instituições de ensino é feito apenas com o intuito de cumprir a burocracia das secretarias municipais e/ou estaduais que exigem o envio deste documento. De tal modo, são convidados os atores para aprovarem o que fora proposto. Conforme Neto e Castro (2011), o que fica notório na construção do PPP em algumas escolas, é que uma equipe técnica assume a responsabilidade de elaborar o PPP. Contudo, esta equipe tem baixa capacidade de motivar os demais e engajá-los para participar do processo de construção, o que por sua vez, torna o PPP pouco consistente e sem a capacidade de refletir as necessidades e anseios da comunidade escolar. Nesse sentido, a capacidade de reflexão que poderia ter sido gerada pelo processo de elaboração do PPP, acaba sendo nula haja vista que os

diversos atores educacionais não se sensibilizam para a participação, tampouco se implicam no diálogo de como construir um documento que possa orientar as atividades pedagógicas dentro da escola.

Segundo Gadotti (2000, p. 33-41) o PPP dentro da escola deve buscar suporte nas seguintes atividades:

- a) no desenvolvimento de uma consciência crítica;
- b) no envolvimento das pessoas: a comunidade interna e externa à escola;
- c) na participação e na cooperação das várias esferas de governo;
- d) na autonomia, responsabilidade e criatividade como processo e como produto do projeto.

A partir da dinâmica de envolvimento com os diversos atores, o PPP deve primar para que estes desenvolvam a criticidade para compreender quais pontos devem ser priorizados pela escola. Nesse sentido, o documento deve romper com o que já fora proposto e buscar utilizar a criatividade dos agentes educacionais para intentar novas possibilidades. A responsabilização dos sujeitos e interação deles com o contexto no qual a escola está imersa, permite que seja possível refletir sobre este espaço e trazer as mudanças necessárias.

A compreensão deste documento como um rumo, uma direção para a escola se faz no sentido de que o PPP é processual, portanto, pode e deve ser revisto ao longo do tempo. Para Neto e Castro (2011, p.756):

considera-se de fundamental importância o projeto político pedagógico (PPP) como instrumento de articulação entre os meios e os fins, fazendo o ordenamento de todas as atividades pedagógico-curriculares e a organização da escola, tendo em vista os objetivos educacionais.

Ao nortear os objetivos educacionais, o PPP serve de instrumento de constante atualização, devido a necessidade de observar e avaliar se as metas ora propostas estão sendo atingidas. Nesse caráter de ajustar as rotas de ensino da instituição escolar, o documento deve servir como subsídio para se compreender a escola que se tem e a escola que se deseja, num progressivo aperfeiçoamento de fazer deste documento um retrato mais próximo da realidade escolar. Ao estabelecermos o projeto político pedagógico de uma escola, partimos para a compreensão também de que o fazer pedagógico é um ato político, portanto, existe uma relação de interdependência entre atividade pedagógica e emancipação dos sujeitos, não podendo dissociar o PPP do compromisso com uma educação democrática e para a cidadania.

Os conselhos escolares (CE) também são instrumentos importantes para uma gestão democrática e participativa. Nesta perspectiva, eles são órgãos colegiados formados por professores, alunos, pais, diretor escolar e comunidade local. Sendo assim, a LDB-96 em seu artigo 14, estabelece como um dos princípios da gestão democrática: a participação da comunidade local dentro dos conselhos escolares. Doravante, em relação à gestão democrática, as estratégias do PNE em sua meta 19 ressaltam a importância tanto da criação dos conselhos escolares como do fortalecimento deles. De tal modo a oportunizar formação para os conselheiros com o intuito de que estes fiscalizem de maneira autônoma as atividades da gestão escolar e se apropriem do espaço tornando sua participação efetiva dentro da instituição.

No entanto, mesmo diante dos normativos que corroboram para a implementação real dos conselhos escolares como órgãos de suma importância dentro do espaço escolar, o que vemos na prática é uma situação bastante controversa. Segundo Gomes e Andrade (2009, p.90):

Alguns conselheiros nos revelaram que há ocasiões em que a direção da escola, em geral na presidência do CE, convoca os membros do conselho para conversas individuais informais e, logo depois, divulga uma deliberação, justificando que o grupo chegara a um consenso sobre aquele assunto tratado em particular com os representantes dos segmentos da comunidade escolar. Há também uma prática de convocação de reuniões extraordinárias, normalmente para resolver questões de interesse da direção da escola. Esses encontros acabam sendo configurados como reuniões ordinárias, uma vez que o presidente do CE elabora uma longa pauta, incluindo questões do cotidiano da escola, para descaracterizar o sentido de urgência da convocação.

O que se pode conceber é que diversas vezes as atividades dos conselhos escolares acaba sendo a de reiterar o que o diretor acha importante, deliberando apenas aquilo que a direção aponta como necessária e, posteriormente, atribuindo a este tipo de reunião o nome de democrática. O caráter de reuniões extraordinárias é outro ponto importante, estas devem configurar a urgência de uma determinada demanda a ser resolvida. Porém, não é isso que acontece na prática, a pauta da reunião extraordinária normalmente contém assuntos triviais do contexto escolar como recursos financeiros que são repassados mensalmente e outros. O que por sua vez, perde o sentido da emergencialidade a ser tratada. No entanto, o que vemos cotidianamente em alguns CE não é o exercício da democracia, tampouco autonomia haja vista que apenas alguns exercem sua participação e outros em nada podem contribuir. A direção acaba tolhendo os sujeitos de comprometerem com o CE, seja devido a direção não ter conseguido sensibilizar a participação dos conselheiros ou talvez porque não queira criar um espaço dialógico e de questionamento sobre a escola.

Segundo Neto e Castro (2011, p.764):

É importante que o coletivo escolar compreenda que o conselho cria estratégias de alargamento da participação, da autonomia e da representatividade, como uma das possibilidades de consolidação da democracia no interior das escolas, e que essa concepção de gestão estabelece uma organização escolar horizontalizada, baseada no princípio da participação direta dos segmentos da comunidade escolar no processo de decisão, de planejamento de decisões compartilhadas.

A comunidade escolar tem papel essencial no fortalecimento dos conselhos escolares ao se fazer presente neste órgão colegiado de forma a participar das reuniões com frequência e ao exercer sua representatividade neste. Torna-se possível compreender a dinâmica existente dentro do contexto escolar e a partir daí cooperar no processo de planejamento e decisão das ações as quais serão implementadas.

Com o intuito de fazer da escola um local mais democrático e participativo, faz-se necessário que as discussões que foram construídas dentro dos conselhos escolares sejam efetivamente implementadas haja vista que isso atribui um respaldo às atividades do conselho e serve de apoio para compreender a relevância deste na instituição escolar. Assim como Freire (1995, p.91)

É preciso e até urgente que a escola vá se tornando em espaço escolar acolhedor e multiplicador de certos gostos democráticos como o de ouvir os outros, não por puro favor, mas por dever, o de respeitá-los, o da tolerância, o do acatamento às decisões tomadas pela maioria a que não falte contudo o direito de quem diverge de exprimir sua contrariedade.

Para que a escola se torne este espaço acolhedor e democrático principalmente no tocante aos CE, é necessário que os conselheiros sejam formados para compreenderem quais suas atribuições e quais espaços eles podem e devem ocupar dentro do conselho e posteriormente na escola. Romper com a hierarquização de que apenas o gestor escolar sabe das atribuições do CE leva para um ciclo de repensar a atuação do conselheiro dando autonomia para este órgão, fugindo assim da definição de tratar o CE como uma extensão da direção escolar.

Ademais, os órgãos colegiados como: conselhos escolares, associação de pais e mestres, grêmio estudantil, entre outros, podem ser utilizados pela gestão escolar como uma forma de garantir tanto a participação dentro da escola como o exercício da democracia. De acordo com Teixeira (2000), a escola democrática se faz justamente no exercício dos sujeitos de participarem do cotidiano escolar e de serem ouvidos. Nesse sentido, a construção de uma escola democrática atravessa duas variáveis: a primeira repensar o currículo o que pode ser

construído através do PPP e a segunda dar possibilidade aos sujeitos de participarem das decisões o que envolve os conselhos escolares. Assim, Neto e Castro (2011, p.754) corroboram sobre a gestão democrática: “pode ser caracterizada como um espaço de descentralização do poder, de participação e de autonomia das instituições. Portanto, ela possibilita a construção da cidadania e deve ser considerada fundamental na formação do cidadão”. A gestão democrática é aquela que convida os atores envolvidos a participarem dela. De tal modo, dá voz a estes sujeitos, permite que cada um, a partir de seu lugar de fala e de seu repertório cultural, possa acrescentar e aprender novos conhecimentos. A descentralização nessa perspectiva surge quando através do diálogo entre comunidade, conselho escolar e posteriormente discussões dentro do planejamento coletivo, servem de aporte para observar quais necessidades a escola possui e quais as práticas podem e devem ser modificadas. Por esse ângulo, tudo que se produz nessa dinâmica de diálogo tende a favorecer o exercício da autonomia quando a reflexão se torna ação. Sendo assim, aquilo que se produz dentro da lógica da gestão escolar participativa e democrática se estende nos outros ambientes escolares. Existe uma relação de interdependência aí, se o PPP e o CE dentro de uma escola são participativo, democrático e autônomo, o planejamento coletivo não pode ser diferente.

A articulação e o engajamento dos docentes dentro do planejamento coletivo tendem a refletir a gestão escolar se retroalimentando. Entretanto, não é possível criar um planejamento coletivo efetivo sem termos uma escola de fato democrática.

Para Burgos (2014, p.13):

Gestão escolar somente pode ocorrer de forma mais plena se ela é capaz de participar da construção social do aluno e do professor, bem como da transformação da família em responsável pedagógica. Além disso, também precisa atuar na construção de redes sociais que, de certo modo, eduquem os diferentes atores da sociedade dispostos a contribuir com o trabalho escolar.

Assim, a gestão escolar só pode ser concebida a partir do momento que ela consegue participar da vida dos sujeitos e modificar as relações entre eles, a corresponsabilização pelo processo educativo só é atingida quando o indivíduo se identifica com o produto escolar. Sendo assim, o chamado “efeito escola” nada mais é que o envolvimento dos sujeitos e uma série de atividades articuladas que propiciam uma mudança tanto no cotidiano dos sujeitos envolvidos, como na comunidade escolar.

O gestor escolar não é um mágico que produz mudanças na escola, mas é alguém que compreende que seu poder de liderança e de sensibilização dos sujeitos, pode imprimir na instituição um novo olhar. É através da motivação, do espírito de coletividade, da reflexão e da

identificação de cada um dos envolvidos como essencial para a escola que é possível transformar o esse espaço. De tal modo Silva (2009, p.77) nos diz:

compreendemos que gestão democrática resulta da construção pessoal e coletiva dos envolvidos no processo com suas idas e vindas, acertos e erros, sucesso e fracasso, ganhos e perdas que fazem parte do educar democrático e participativo, valorizando o modo crítico e o olhar diferenciado que o aluno terá sobre a sociedade e a atuação dos educadores considerando o caráter e os valores que estão agregados a cada indivíduo.

Logo, exsurge a necessidade de perceber que o caminho da construção da democracia escolar não é algo retilíneo, o que exige sempre um olhar mais atento para a correção de rotas e para a compreensão que erros e acertos são possibilidades dentro de uma instituição escolar. A tríade ação-reflexão-ação deve ser o norteador das atividades em uma escola.

Sendo assim, a gestão escolar participativa e democrática surge nesse ínterim de uma abertura sempre ao novo. A criatividade e ousadia devem ser algo sempre presente na atividade de gestão visto que as situações ora impostas trazem as mais diversas demandas exigindo assim, originalidade e comprometimento com o fazer pedagógico. A participação e a democracia dentro do contexto escolar é algo que vai sendo construído e se constituindo aos poucos como o tear de um tricô que cada fio se faz necessário e importante dentro do processo.

3.4 METODOLOGIA

A pesquisa segue a abordagem qualitativa que parte do conceito que as relações e a forma como o homem interage com o conhecimento nos dão subsídios para compreender uma dada realidade ou contexto. Sendo assim, todo contexto é relacional e sócio-histórico podendo ser compreendido apenas dentro de uma determinação época e limitado pelas forças com as quais ele se inter-relaciona. Então o pesquisador deve depreender-se ao analisar um dado sobre como a linguagem é construída sobre aquele dado e como os sujeitos se constituem mediante a este objeto e/ou sujeito pesquisado.

A pesquisa aqui proposta, trata-se de um estudo de caso localizado em uma escola da rede pública do estado do Ceará. O objetivo geral da pesquisa é: analisar o planejamento coletivo docente da área de ciências da natureza e matemática na escola de Ensino Médio Cores.

Para Ventura (2007, 384) o estudo de caso se configura como:

Estratégia de pesquisa é o estudo de um caso, simples e específico ou complexo e abstrato e deve ser sempre bem delimitado. Pode ser semelhante a outros, mas é também distinto, pois tem um interesse próprio, único, particular e representa um potencial na educação.

O estudo de caso é uma estratégia na qual o pesquisador observa uma dada realidade e concebe que existe ali, a necessidade de um estudo mais apurado. Assim como cita André (2003), não é o simples uso por uma determinada forma metodológica, mas sim uma pesquisa que traz mais dados da concretude, que revela as diversas circunstâncias que influenciaram naquele caso e que abre mais possibilidades de compreensão ao observador. De tal forma, o estudo de caso quando abrange aspectos educacionais torna-se bastante relevante, pois permite lançar olhares sobre diversos fatores como: comunidade escolar, professores, alunos e gestão escolar. Logo é possível perceber como esses diversos atores interagem, quais suas ações dentro do contexto escolar, quais suas expectativas e quais desejos. Essas variáveis aqui envolvidas, enriquecem o trabalho e dão aporte para que seja possível refletir sobre o espaço ora estudado.

O estudo de caso aqui apresentado trata-se de uma pesquisa de cunho exploratório. De acordo com Bastos (2006) esta tem como principal intuito auxiliar o investigador a lançar o olhar sobre vários aspectos de um mesmo objeto de estudo. De tal forma, o investigador trará novas evidências e informações que possibilitarão formular e reformular hipóteses e, posteriormente, ajustar o foco da pesquisa durante o percurso investigativo.

De acordo com André (2013, p.98) o estudo de caso caracteriza “em geral, três fases: exploratória ou de definição dos focos de estudo; fase de coleta dos dados ou de delimitação do estudo; e fase de análise sistemática dos dados.” Estas fases permitem que seja possível pensar sobre os diversos pontos que compõem um estudo de caso desde a definição dos focos até a análise dos dados.

A pesquisa segue a abordagem qualitativa, e utilizou como instrumento de produção de dados a entrevista semiestruturada com os atores envolvidos diretamente com a problemática estudada. Assim, os entrevistados e roteiros seguem a seguinte ordem: professores (apêndice A), professor coordenador de área (apêndice B) e coordenador pedagógico (apêndice C). Nesse sentido, as entrevistas nos permitiram conhecer a realidade ora disposta e permitirão que vislumbremos outras possibilidades que os atores envolvidos convivem em seu cotidiano e podem relatar a partir de suas vivências e experiências dentro da instituição escolar. Os atores envolvidos neste processo nos permitem uma apropriação maior sobre o como o planejamento coletivo na área de ciências da natureza e matemática tem propiciado o repensar pedagógico e a formação continuada docente tem sido oportunizada para estes sujeitos. Vale ressaltar que a

ida a campo nos dá aporte para que compreendamos o presente estudo de caso. Diante dessa fase, o estudo aqui apresentado tem como ponto de partida a análise documental dos seguintes livros: planejamento e conselho de classe. No livro de conselho de classe não havia informações relacionadas ao objetivo de pesquisa, haja vista que as informações contidas neste documento tratavam sobre assuntos relativos aos discentes, tal qual: aprovação, reprovação e outros. Sendo assim, utilizamos como aporte os livros de planejamento, pois estes possuíam informações necessárias para a compreensão da formação e do planejamento coletivo dos professores. Dessa maneira, a partir dos livros de atas das reuniões de planejamento coletivo foi feito o levantamento das informações as quais constavam nestes livros e, posteriormente, o mapeamento de quais os pontos mais importantes e que se relacionavam com a pesquisa proposta.

Doravante tanto a análise documental como as entrevistas dos atores nos permitem aperfeiçoar e refinar o olhar para a compreensão do problema de pesquisa ao qual estamos diante e assim lançar outras perspectivas de ação que comporão o presente trabalho no capítulo subsequente.

No tocante a produção de dados, utilizamos de entrevistas. Devido o número de profissionais que participam do planejamento coletivo de ciências da natureza na instituição ser reduzido, optamos por este método pois, além de nos dar subsídios sobre como os atores envolvidos concebem este espaço, permite também uma maior apropriação sobre como estes se relacionam com a prática de planejamento. Sendo assim, as entrevistas foram realizadas com três atores específicos, conforme mencionado: coordenador pedagógico responsável pela área, professor coordenador de área (PCA) e professores em efetiva regência que participam do planejamento da área de ciência da natureza e matemática. Conforme De Oliveira (2011, p.35):

algumas vantagens na utilização da técnica de entrevista, tais como maior abrangência, eficiência na obtenção dos dados, classificação e quantificação. Além disso, se comparada com os questionários, a pesquisa não restringe aspectos culturais do entrevistado, possui maior número de respostas, oferece maior flexibilidade e possibilita que o entrevistador capte outros tipos de comunicação não verbal.

A entrevista nos dá aporte para compreender o lugar de fala do sujeito. Por ter perguntas de cunho subjetivo, traz ao entrevistador a possibilidade de conceber quais valores, opiniões, desejos e interesses do sujeito pesquisado. As variáveis apresentadas na entrevista, por sua vez, potencializam a ação do pesquisador de forma que viabiliza que este possa fazer inferência a

questionamentos os quais concebe como necessários e que exigem um maior aprofundamento. Neste sentido assim Minayo (2002, p. 57) descreve que a entrevista:

está sendo por nós entendida como uma conversa a dois com propósitos bem definidos. Num primeiro nível, essa técnica se caracteriza por uma comunicação verbal que reforça a importância da linguagem e do significado da fala. Já, num outro nível, serve como um meio de coleta de informações sobre um determinado tema científico.

Desse modo, a entrevista deve ser compreendida não como um diálogo informal entre dois interlocutores, mas sim como uma forma tanto de apreender quanto uma conversação permeada pelos objetivos da pesquisa. Sendo este último de suma importância para que o pesquisador entenda quais os limites e em que ponto ele deseja chegar por meio da entrevista.

Optamos pela entrevista semiestruturada, pois assim como cita Boni e Quaresma (2005, p.75):

combinam perguntas abertas e fechadas, onde o informante tem a possibilidade de discorrer sobre o tema proposto. O pesquisador deve seguir um conjunto de questões previamente definidas, mas ele o faz em um contexto muito semelhante ao de uma conversa informal. O entrevistador deve ficar atento para dirigir, no momento que achar oportuno, a discussão para o assunto que o interessa fazendo perguntas adicionais para elucidar questões que não ficaram claras ou ajudar a recompor o contexto da entrevista, caso o informante tenha “fugido” ao tema ou tenha dificuldades com ele. Esse tipo de entrevista é muito utilizado quando se deseja delimitar o volume das informações, obtendo assim um direcionamento maior para o tema, intervindo a fim de que os objetivos sejam alcançados.

Ao utilizar este método de pesquisa, o entrevistado tem abertura para abranger vários aspectos diferentes de uma mesma situação. Cabe ressaltar também que o pesquisador pode aprofundar mais sobre um determinado assunto que ele achou pertinente, interpelando o entrevistado para que ele discorra mais sobre aquele ponto. A entrevista semiestruturada possibilita em dado momento que a interferência seja mínima do pesquisador, permitindo que o sujeito percorra caminhos que não estavam previstos dentro da pesquisa, o que por sua vez acrescenta um repertório maior, o qual posteriormente servirá como objeto de análise.

3.4.1 Construção e aplicação das entrevistas

As entrevistas semiestruturadas ocorreram da seguinte maneira: foi criado um instrumento de pesquisa com base nos três eixos de pesquisa abordados no referencial teórico:

planejamento coletivo, formação continuada em serviço e gestão democrática e participativa. Foram elaboradas 16 questões para os professores (Apêndice A), 13 para o PCA (Apêndice B) e também 13 questões para o Coordenador pedagógico (Apêndice C). Algumas perguntas eram iguais para os três sujeitos de pesquisa que participaram do estudo. O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) encontra-se disposto no Apêndice D. Assim, explicamos todos os procedimentos, vantagens e riscos da pesquisa. De tal forma, esse termo serve como suporte à pesquisa reafirmando o compromisso ético com o que fora abordado ali e dá-se ao voluntário a ciência de que os dados ali dispostos serão tratados com privacidade e confidencialidade servindo para fins acadêmicos.

Em decorrência da pandemia do Coronavírus (COVID-19) e das diretrizes lançadas pela OMS (Organização Mundial da Saúde) de isolamento social, o governo do estado do Ceará suspendeu as aulas presenciais de escolas e universidades públicas e privadas. Ademais, o decreto de Nº 33.519, de 19 de março de 2020, instituiu a regionalização das medidas de isolamento social e outras providências, o que por sua vez, levou os professores e alunos à realização de suas atividades remotas.

Dessa forma, as entrevistas que seriam realizadas presencialmente tiveram de ser adaptadas para acontecerem virtualmente. Foram utilizados os seguintes recursos tecnológicos: *WhatsApp* e *Google Meet* como maneira de dar prosseguimento aos procedimentos de coleta de dados da pesquisa.

Os participantes receberam o convite via *WhatsApp* para participar da pesquisa e em caso afirmativo, era pedido que indicassem uma data e horário que achavam conveniente para a sua participação. Posteriormente, no dia da entrevista o pesquisador confirmava o horário e a disponibilidade do participante e enviava o TCLE. Minutos antes do horário indicado para início da entrevista, o participante recebia o termo de consentimento e em seguida o link de participação para a videoconferência via *Google Meet*.

Sendo assim, através do e-mail institucional ocorria a entrevista. O primeiro passo era explicar o motivo da pesquisa e ler o termo de consentimento na íntegra para o participante, logo em seguida o participante era indagado se consentia que a entrevista fosse gravada para que posteriormente a fala fosse transcrita.

As entrevistas ocorreram entre os dias 22 de maio de 2020 até o dia 01 de junho de 2020 e a duração média de cada entrevista foi de 30 minutos. Todos os participantes do planejamento de ciências da natureza e matemática foram entrevistados, exceto uma participante que fora convidada ao longo destas duas semanas e que marcou uma data e horário por cinco vezes, porém no último agendamento não retornou o contato com o pesquisador. Por esta razão, essa

participante não foi entrevistada. Devido ao cumprimento dos prazos da pesquisa acadêmica e a questão do tempo, optou-se por não tentar novamente a realização da entrevista com essa professora. Com o intuito de preservar o anonimato dos professores escolhemos classificar os docentes com nome de cores. No quadro 4, elencamos os nomes dos professores de acordo com as cores e a data em que a entrevista foi realizada.

Quadro 4 – Identificação dos professores entrevistados

Identificação dos professores	Data da entrevista
Professor Verde	22 de maio de 2020
Professor Vermelho	25 de maio de 2020
Professor Amarelo	26 de maio de 2020
Professor Azul Claro	26 de maio de 2020
Professor Azul Escuro	26 de maio de 2020
Professor Roxo	28 de maio de 2020
Professor Laranja	01 de junho de 2020

Fonte: Elaborado pelo autor (2020)

Na seção subsequente partiremos para a análise destas entrevistas.

3.5 ANÁLISE DE DADOS

Após a produção de dados realizada por meio das entrevistas, partimos para a análise com o intuito de compreender melhor como ocorre o planejamento coletivo na área de ciências da natureza na E.E.M. Cores. Segundo André (2013, p.102):

De um ponto de vista bastante prático é preciso reservar um longo período de tempo para a análise dos dados, para que seja possível ler e reler inúmeras vezes o material, voltar ao referencial teórico, elaborar relatórios preliminares, refazê-los, submetê-los à crítica de um colega ou dos participantes e reestruturá-los novamente até chegar a uma reprodução do caso em sua complexidade e em seu dinamismo próprio.

De tal maneira, a análise é um processo que requer do pesquisador compromisso em ser o mais fidedigno com a realidade, apresentando ao leitor instrumentos que possibilitem uma compreensão da diversidade de fatores que estavam incluídos dentro do fazer da pesquisa. Nesse contexto, a análise torna-se um processo essencial, quando tratamos de uma pesquisa de cunho qualitativo a qual envolve uma série de variáveis.

A análise dos dados buscou elementos para responder ao objetivo geral desta pesquisa: analisar quais medidas podem ser implementadas para que o planejamento coletivo docente, da área de ciências da natureza e matemática, seja efetivo na Escola de Ensino Médio Cores. Nesse sentido, observamos as falas dos participantes, a análise documental dos livros estudados e dialogamos com o referencial teórico apresentado. Assim, nosso intento é compreender através dos eixos trabalhados na pesquisa e da análise documental como estes se entrelaçam com a prática em questão do planejamento coletivo e da formação continuada em serviço.

Em relação aos participantes da pesquisa, cabe aqui fazermos uma distinção por categorias: 7 (sete) professores, 1 (um) PCA e 1 (um) coordenador pedagógico. No tocante aos professores, todos os participantes possuem graduação na área em que atuam na escola, o que é bastante favorável, pois permite um melhor trabalho docente e uma maior efetividade ao lecionar as disciplinas da área de ciências da natureza e matemática. No que tange a carga horária destes professores na referida unidade de ensino, temos a seguinte disposição: 5 (cinco) professores possuem carga de 40 horas semanais na instituição, 1 (um) possui 20 horas semanais e 1 (um) professor possui menos de 20 horas semanais na escola. Com relação à pós-graduação 5 (cinco) entrevistados relataram já ter feito uma, o que demonstra que os professores se especializam para a sua prática pedagógica. Aos serem indagados se estavam fazendo algum curso, 6 (seis) destes professores disseram que sim, o que por sua vez indica o interesse destes professores que buscam aprimorar seus conhecimentos. Em relação ao tempo de docência, a média de tempo dos professores foi de 16,5 anos de experiência. Portanto, o perfil de docentes que temos não é de professores recentemente saídos da formação inicial. Destarte os professores aqui abordados já possuem uma certa experiência em lecionar. Cabe ressaltar também a relação desta pergunta com a subsequente sobre tempo de docência na referida escola, na qual os professores entrevistados apontaram uma média de 13 anos na instituição, o que por sua vez, nos leva a inferir que boa parte do tempo de magistério destes profissionais se deu nesta instituição de ensino. Assim, uma boa parte da experiência no contexto da prática destes professores foi construída durante seu percurso profissional na referida escola, o que por sua vez, permite que estes compreendam a realidade ora envolvida na instituição por já estarem neste espaço há um tempo.

Ao questionarmos se os professores lecionam em outra escola obtivemos que 5 (cinco) dos entrevistados lecionam em outra instituição, o que nos faz pensar sobre a dificuldade de termos dedicação exclusiva dos docentes haja vista que a necessidade de melhorar a renda, muitas vezes obriga o docente a lecionar em outras escolas, impossibilitando assim, um projeto mais específico em virtude do tempo destes professores na instituição.

Já quando indagados se exerciam outra atividade remunerada que não seja a docência, apenas um dos professores entrevistados respondeu que sim, endossando o que foi dito anteriormente sobre os profissionais dobrarem sua carga horária de trabalho para suprir a renda financeira, seja lecionando em outra instituição, seja exercendo outra atividade remunerada. Doravante, devemos questionar o quanto esta carga horária maximizada dos docentes impacta tanto no seu fazer pedagógico como em sua forma de se implicar na docência. Dessa forma, com uma quantidade maior de trabalho por parte dos professores a formação continuada em serviço é de suma importância, pois torna-se o momento no qual este docente pode refletir sua prática.

Já com relação ao PCA obtivemos as seguintes respostas: possui graduação em Matemática e pós-graduação em metodologia do ensino de matemática. Não está fazendo nenhum tipo de curso no momento. Leciona há 10 anos e na referida escola possui 7 (sete) anos de docência desde 2013. Ao ser indagado sobre há quanto tempo atua na escola como PCA, o entrevistado respondeu que iniciou como PCA na referida escola em 2019 e que, portanto, agora no ano de 2020, estaria completando 2 anos de exercício nesta função. No tocante a carga horária de trabalho nesta instituição, o entrevistado possui 40 horas semanais sendo estas divididas entre a função de PCA e efetiva regência em sala de aula.

Sobre o coordenador pedagógico constatamos que possui licenciatura em biologia e pós-graduação em bioquímica, atualmente está cursando outra pós-graduação em gestão escolar, leciona há 12 anos incluindo o tempo de docência na rede municipal e na referida escola possui 8 (oito) anos de trabalho, desde 2012. Ao indagarmos sobre há quanto tempo é coordenador na escola, o entrevistado ressaltou que trabalha nessa função há cerca de 2 anos e um mês e que esta é sua primeira experiência como coordenador pedagógico. Já em relação a carga horária na instituição, o entrevistado possui 40 horas semanais para a atividade de gestão e coordenação.

Diante desta caracterização do perfil dos entrevistados de nossa pesquisa, abordaremos nas subseções subsequentes questionamentos sobre participação docente no planejamento coletivo e formação continuada em serviço ouvindo o que estes sujeitos têm a dizer sobre estas temáticas.

3.5.1 Eixo participação

Nesta seção são apresentadas ao leitor as percepções e concepções dos atores envolvidos nesta escola. Sendo assim, trouxemos a fala de professores, coordenador pedagógico e PCA

sobre a temática do eixo participação. Abordamos como estes sujeitos se implicam dentro do contexto escolar e como refletem as situações ora apresentadas. Ao ser indagado sobre o planejamento coletivo, o professor Verde disse:

o planejamento aqui ele é muito bem visto devido a questão da organização do nosso trabalho, aí quando ele é coletivo a principal importância é justamente para alinhar a questão dos conteúdos em todas as turmas para que não fique alguns alunos da mesma série com deficiência em algum assunto, para que todas as séries fiquem unificadas com o mesmo assunto... a segunda importância que eu acho é justamente que sempre ocorre esse compartilhamento de ideias, é onde se planejam os eventos, aí é o momento interessante para que a gente melhore o nosso trabalho, organize melhor nosso trabalho na escola (*Entrevista realizada com professor Verde em 22 de maio de 2020*).

Os demais professores também apontaram a importância do planejamento como um momento de unificar o trabalho docente na sala de aula, assim como aponta também o professor azul claro: “até para ter um alinhamento da própria escola, saber como é que se encontra cada área de acordo com esse planejamento” (*Entrevista realizada com professor Azul Claro, em 22 de maio de 2020*). Nesse sentido, o planejamento serve de vista geral como forma de compreender quais conteúdos e atividades estão sendo exercidas pelos docentes e como estes abordam o fazer pedagógico em sala de aula. Cabe ressaltar que um ponto abordado pelo professor Verde foi a importância dentro do planejamento coletivo dada para festividades e eventos, o que fora comprovado anteriormente nas transcrições do livro de planejamento e que aponta como uma necessidade de também repensar essas atividades. Já o professor vermelho em sua fala discorre sobre três pontos, aos quais acha necessário para o planejamento:

deve acontecer de forma tranquila, de forma suave, de forma que o professor se sinta bem para que a partir desse sentimento causado por ele, ele consiga produzir, ele consiga pensar em como abordar determinados conteúdos dentro de sala de aula contando sempre com o estudo e apoio dos colegas. Não simplesmente o grupo de professores chegar no planejamento e ter aquele monte de papel pra preencher, aquelas devolutivas para seguir um protocolo que muitas vezes só vai gerar números e aí esses números serão levados e lançados para a Seduc sem muitas vezes o planejamento é fundamental ter para você desenvolver uma boa aula é necessário. (*Entrevista realizada com professor Vermelho em 25 de maio de 2020*).

O primeiro ponto ora enunciado pelo professor vermelho sobre o fato de sentir-se bem dentro do planejamento e parte integrante deste, coaduna com o que fora descrito por Luz *et al.* (2017, p.10) sobre: “A participação possibilita que os sujeitos produzam em conjunto o que,

segundo Lück (2008), pode ocasionar inclusive a satisfação pessoal, pelo fato do indivíduo perceber-se como um dos membros importante para o coletivo.”

De tal forma, o docente quando se sente parte integrante deste espaço e concebe que ele decorre de maneira tranquila, tende a se engajar mais nas atividades propostas. O segundo ponto abordado foi o número excessivo de planilhas a serem preenchidas, que, posteriormente, irão gerar dados para a Secretaria de Educação, elas são importantes para poder acompanhar as atividades pedagógicas. De acordo com Silva (2018, p.76):

Ao reconhecer esse misto de burocracia e de autonomia no ensino, Tardif e Lessard (2014, p.112) entendem que o trabalho docente é “definido por regras administrativas, mas dependem igualmente ou mais ainda, da atividade responsável e autonomia dos professores.

O que o professor vermelho aponta como “protocolo que muitas vezes só vai gerar números”, é de suma importância haja vista que a atividade docente necessita destas regras como forma de acompanhamento e de compreensão destes dados que irão gerar discussões. Assim, desconsiderar estes dados é uma incompreensão de como os dados servem de aporte para a gestão e, posteriormente, para o sistema educacional entender como se posiciona a atividade educacional naquela instituição.

No entanto, esta incompreensão com relação aos números pode decorrer da falta de devolutiva adequada destas planilhas. Daí faz-se necessário que estas sejam compreendidas pelos professores e seja disposta uma devolutiva adequada que permita a reflexão do trabalho docente. Em último ponto, o professor vermelho aponta para a expansão do planejamento de forma a impossibilitar a execução do planejamento de aula, o que fora também uma fala do professor roxo: “ele poderia ser um pouquinho mais curto e ser dado mais tempo ao professor no sentido de planejamento individual.” (*Entrevista realizada com professor Roxo em 28 de maio de 2020*). Assim, o que pode ser pensado através desta fala é sobre a necessidade de otimizar este tempo para que a atividade de interação com os pares possa ser mais efetiva. No entanto, tanto as legislações como as normativas apontam que este momento não pode ser suprimido em detrimento do planejamento individual. Logo, faz-se oportuno que o planejamento coletivo se torne mais conciso com vista a cumprir as atividades e propiciar o diálogo entre os docentes.

Quanto ao compartilhamento de experiências, verifica-se que os professores foram unânimes ao afirmar a importância do compartilhamento de experiências docentes dentro do planejamento e relataram sobre a imprescindibilidade deste momento tanto para o

aperfeiçoamento das suas práticas como para a compreensão do espaço escolar assim como cita o professor amarelo:

Eu acho que a gente aprende com cada um, eu digo método escuta o outro né e uma ideia eu vou adequando a minha metodologia até né, não é que eu vou aceitando, mas sim adequando. Quando se tem um grupo coeso tanto no ideal como no planejamento trocando ideia a gente cresce junto e aquilo que eu sei que dá certo na minha disciplina se eu compartilhar com colega, ele pode melhorar a disciplina dele, eu acho que isso é ideal e deveria ter sempre esse espaço para essas trocas de experiências. *(Entrevista realizada com professor Amarelo em 26 de Maio de 2020).*

A fala desse docente converge com a do professor laranja, que reitera este compartilhamento como uma forma de conceber tanto os pontos positivos como os negativos das atividades dos outros docentes. De tal forma, o professor Laranja cita: “sempre o compartilhamento é importante, é útil. Se for bom você pode usar ou adaptar e se for negativo você já tem o caminho a não seguir.” *(Entrevista realizada com professor Laranja em 01 de junho de 2020).* Nesse sentido, o compartilhamento permite aos pares que eles reflitam sobre o fazer pedagógico e tragam para a sua prática aquilo que acham mais conveniente e oportuno ao trabalho percebendo também quais atividades dos outros colegas não devem ser implementadas nas suas atividades desempenhadas e quais surtirão um melhor resultado. Ainda no tocante a este assunto, o professor roxo sinaliza sobre a possibilidade de trazer experiências externas à escola e que podem servir como aporte para atividades desenvolvidas na instituição:

uma coisa que pode ser positiva é você trazer esse compartilhamento de informações externas à escola, você pode trazer para a escola esse compartilhamento adquirir novas informações, novas experiências vivenciadas e que obtiveram sucesso e você pode até compartilhar dentro da sua área *(Entrevista realizada com professor Roxo em 28 de maio de 2020).*

Esse diálogo do professor com outras instituições ou a participação deste docente em outros espaços, pode possibilitar que, na interação com os pares, ele consiga trazer o que foi visto ou experimentando externamente para o contexto escolar e implementando estas práticas que foram satisfatórias dentro da atual instituição. Já em relação a um exemplo de contribuição dentro do planejamento coletivo, os docentes procuraram enunciar uma série de atividades dentro deste compartilhamento de práticas em laboratório, trabalho com material de baixo custo, inclusão de uma ideia externa à escola entre outras. De acordo com Nóvoa (2002, p.40):

a formação contínua alicerça-se na dinamização de projetos de investigação-acção nas escolas, passa pela consolidação das redes de trabalho colectivo e de partilha entre os diversos actores educativos, investindo as escolas como lugar de formação. A formação contínua deve estar finalizada nos “problemas a resolver”, e menos em “conteúdos a transmitir”.

Dessa forma, a investigação-ação se consolida na rede pela partilha de experiências entre os docentes a partir do momento que o docente interage com os pares e compreende quais desafios estão presentes naquela escola. Sendo assim, o que se busca não é transmitir conteúdos entre os pares, pois estes já passaram por uma formação inicial que os habilitou quanto a isso. O que se propõe aqui, é pensar a escola através daqueles que estão ali presentes que vivenciam esta em seu cotidiano. O professor amarelo enunciou a seguinte prática: “Quando eu vou desenvolver uma atividade com massinha, construir uma célula com massinha então no pátio aí eu já mostrei, mesmo ela não utilizando o pátio, ela pode utilizar um laboratório vice-versa sabe. Eu acho que sempre há essa interação” (*Entrevista realizada com professor Amarelo em 26 de maio de 2020*). O professor vermelho constata em sua fala como através desta atividade de compartilhar experiência com os pares pode aprimorar seu fazer pedagógico e, por conseguinte, ampliar o seu leque de conhecimento:

na verdade aprendemos juntos eu mostrei para ele uma forma um experimento feito com material de baixo custo e tal, mostrei como funcionava e esse professor achou muito interessante e a partir disso, ele me deu uma sugestão e com essa sugestão eu vim a melhorar o que eu já tinha produzido. Percebo o seguinte que aí eu tinha uma ideia, ele veio vendo o que eu havia feito, ele compartilhou que interessante, e aí pensou uma outra coisa que eu não havia pensado enquanto sozinho e que isso foi bastante interessante e isso fez o diferencial na construção, na elaboração e na realização do experimento baseado nessa troca de ideias. (*Entrevista realizada com professor Vermelho em 25 de maio de 2020*).

Já o professor roxo relatou em sua fala o momento que trouxe para a escola a prática vivenciada em outra instituição e que poderia ser adequada também à realidade desta escola assim:

colega da gente que também era aluno do mestrado trabalhava em Massapê, desenvolveu na época uma experiência na escola de ensino médio de lá da seguinte forma ele retirava apenas um aluno de cada vez da própria sala de aula, no próprio horário. Exemplo: o aluno estudava pela manhã, então o reforço era dado pela manhã no próprio turno do aluno e não no contraturno porque era uma forma de você utilizar a presença do aluno. Quando você fazia no contraturno o aluno não ia porque ele tem vários problemas existem aquelas várias dificuldades, mas no próprio turno ele já estava lá então o professor desenvolveu a seguinte maneira: eu vou na sala de aula, retiro lá 2 ou 3 no

máximo ele sempre dava aula para no máximo 3 alunos retirava na própria aula de matemática e ia dar um conteúdo que desse suporte para o aluno entender aquele assunto do momento. E eu lembro que na época eu falei para a coordenadora W e ela viu a possibilidade da gente tentar fazer isso, mas infelizmente o sistema não permitia (...), num segundo ano se não estou enganado no ano seguinte. Quando contratou-se o universitário pra dar essas aulas, a gente já conseguiu fazer no contraturno né e acreditamos que o aproveitamento foi bem melhor até porque na turma inicial, chegou a ter algumas vezes que o monitor foi ministrar suas aulas e não tinha um aluno sequer, ou seja, faltou 100% dos alunos no período do contraturno, então eu acredito que foi uma contribuição que eu pude ofertar ao planejamento coletivo naquele momento pra que a gente tivesse a ideia, que muitas vezes o reforço no contraturno em algumas escolas, fica digamos quase impossível, *incabido* né de se praticar. *(Entrevista realizada com professor Roxo em 28 de maio de 2020).*

Neste sentido, o que o professor roxo aponta é sobre as peculiaridades de cada instituição e sobre a importância de ao implementar seja uma ação ou atividade dentro do contexto escolar observar como as relações e quais práticas são mais adequadas para esta instituição, como proceder no processo de implantação, questionar quem são os atores atingidos e como vai se delineando a ação proposta.

No tocante à utilização do planejamento para outras atividades pedagógicas com a interação com os alunos podemos observar algo interessante. A fala dos docentes em sua maioria apontou para a utilização do tempo da atividade extraclasse para aulões e estudos orientados com os alunos. Assim, o professor amarelo enuncia da seguinte maneira:

Já, já realizei, utilizei sim esse tempo para realizar os aulões, aulas extras, etc. No meu ponto de vista é porque sempre quando tem alguma atividade que eles tendem a realizar que não tá dentro do nosso horário, eles realizam sempre nesse tempo que a gente tá na escola para compensar nossa presença lá, para não nos tirar em outro momento. *(Entrevista realizada com professor Amarelo em 26 de maio de 2020).*

O professor compreende que a utilização deste momento de planejamento para atividades com os alunos se faz necessária, pois é uma forma da gestão cumprir os desafios de aprendizagem propostos. Sendo assim, o professor azul claro reitera esta prática e afirma como de suma importância, demonstrando desconhecimento das normativas:

Já utilizei sim como aula de reforço também como aulões, já utilizei dessa forma, utilizei uma boa parte do meu planejamento nesse aspecto já várias vezes (...) Eu acho muito viável, muito cabível e louvável essas ações que são utilizadas em planejamentos voltado tanto para aulões como também para aulas de reforço, porque nem sempre só no período da aula ali o estudante ele

não consegue absorver. *(Entrevista realizada com professor Azul Claro em 26 de maio de 2020).*

O professor laranja, em sua fala, concebe que o tempo é de planejamento, no entanto, ele acha que esta tarefa se confunde com o tempo de aula e, por isso, pode e deve ser utilizado de tal maneira:

Embora seja também tempo de planejamento, mas não no coletivo entendeu (...) tá dentro, faz parte do planejamento, faz parte do nosso trabalho né você dispensar ali uma parte a gente não vive só planejando aula, aula e corrigindo prova. Então quando é pedagógico, são ações da escola, é para o bem do aluno, tá envolvendo o aluno. (...) Então eu acho que assim é um planejamento útil, não é assim um desperdício, não é desviado do que é para fazer, é um complemento. (...) O planejamento ele é abrangente, ele vai dar preparação para a aula, da prova, da correção, da recuperação e também de aulas ou oficinas que são atividades complementares. *(Entrevista realizada com professor Laranja em 01 de junho de 2020).*

Constata-se que o professor laranja demonstra uma incompreensão sobre o que fora escrito na LDB-96 artigo V sobre a hora atividade: “período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho.” No entanto, o que podemos ver é que este posicionamento não é uníssono haja vista que, embora o professor roxo compreenda a utilização deste tempo em atividade que não é a de planejar, ainda assim, ele já utilizou este tempo:

houve um remanejamento de horário, digamos assim. Eu teria algum horário de planejamento e aí eu não fui para aquele horário que já estava definido em função de uma aula como se fosse uma compensação digamos. Você vai ministrar essa aula, esse aula e daquele período que você gastou, você não precisa ir para escola naquele horário já determinado. E nesse caso, eu considero que você tá utilizando seu horário de planejamento para fazer uma outra coisa que não seja planejamento por exemplo. *(Entrevista realizada com professor Roxo em 28 de maio de 2020)*

Em relação aos motivos da utilização deste tempo para atividades de interação com o aluno o professor roxo continua:

Bom, o motivo é assim eu diria que é como se fosse uma tentativa da escola talvez de ofertar digamos assim maiores condições do aluno ter uma aprendizagem, quando eu digo maiores eu digo maiores em quantitativo. Digamos, o aluno já tem essas aulas definidas né, a quantidade de aula em sala de aula com o professor e os aulões é como se fosse uma forma que a escola oferece de aumentar a quantidade de aula para tentar suprir ou tentar suprir necessidades do aluno ou tentar ampliar o seu conhecimento acredito que seja nesse objetivo de ofertar melhores condições em termos de

quantidade, para que o aluno venha aprender. *(Entrevista realizada com professor Roxo em 28 de maio de 2020)*

De acordo com este professor, o uso do planejamento para aumento de aulas ocorre devido uma correlação entre mais aulas e melhora no desempenho discente o que o professor verde ratifica: “a gente faz isso, é pra contribuir mesmo para tentar revisar o conteúdo com os alunos, para relembrar alguma, para tentar fazer com que eles obtenham um resultado melhor nas provas que eles vão fazer. Acho que o objetivo principal é esse.” *(Entrevista realizada com professor Verde em 22 de maio de 2020)*

No entanto, o professor vermelho pondera sobre o uso da hora-atividade falando:

Eu acho, eu acho que eu não, não sacrificaria a hora-atividade do meu estudo para fazer essas outras atividades, tá certo que também aqui e acolá essas outras atividades geram um pouquinho de estudo também para a gente, mas eu acho mais interessante aquele momento para o professor em si. Outros momentos podem até ter como os estudantes aí num outro horário, mas no horário do planejamento naquele horário reservado ao seu planejamento em si, eu assim, eu não acho interessante abrir mão daquele momento que é seu. Então vamos usufruir né. *(Entrevista realizada com professor Vermelho em 25 de maio de 2020)*

O que o professor vermelho enuncia, está em conformidade com aquilo que a lei do piso do magistério 11.738/2008 dispõe em sua diretriz, que um terço da carga horária docente seja de atividades extraclasse sem interação com o aluno. Mediante a esta hora-atividade, a portaria 1114/2013 do estado do Ceará corrobora com esta ideia sobre a utilização deste tempo: “2.3 O tempo destinado às horas-atividade dos professores poderá ser utilizado para o desenvolvimento de estudos, individuais e coletivos, planejamento de suas atividades pedagógicas, preparação de materiais didáticos e para permitir a formação contínua.” (CEARÁ, 2013)

A portaria 1114/2013 corrobora com o que fora descrito pelo CNE resolução nº 03/97, artigo 6 , inciso IV onde designa-se de horas atividades “destinadas à preparação e à avaliação do trabalho didático, à colaboração com a administração da escola, às reuniões pedagógicas, à articulação com a comunidade e ao aperfeiçoamento profissional, de acordo com a proposta pedagógica de cada escola.” (BRASIL,1997)

Assim, estes aulões ou estudo-orientados com os alunos não podem ocorrer neste momento da hora-atividade em virtude de estar em desconformidade com as normativas, em razão deste momento ser exclusivamente para preparação e avaliação do trabalho pedagógico.

Vale ressaltar em suma que os docentes desconhecem as normativas, ou que possuem incompreensão quanto a estes princípios. O que por sua vez, ocasiona o não entendimento de qual a função da hora atividade e de como cumprir as atividades extraclasse.

Relativo à participação dos professores da área de ciências da natureza e matemática dentro do planejamento coletivo, houve dissonância entre o que foi dito pelos entrevistados. Cabe fazer uma observação: as leis trouxeram para dentro da escola a necessidade de um planejamento coletivo como parte integrante do contexto escolar. No entanto, mesmo com esta implementação do planejamento coletivo a partir das legislações, faz-se oportuno observar se este realmente se efetivou na prática. Segundo Oliveira (2016, p.43):

Planejamento ganhou maior importância em termos de compreensão da necessidade, de estudo, de esclarecimento, bem como da eficácia dessa ferramenta. De fato, ganhou seu espaço na escola a partir da efetivação das leis. No entanto, é necessário saber se essa conquista acompanhou a prática efetiva dentro das escolas.

Sendo assim, se a escola ganhou este espaço de fala e de atividade do docente, por outro lado, faz-se necessário observar como estes compreendem o conceito de participação dentro do planejamento coletivo. De acordo com o professor laranja: “Eu acho a participação 100% todo mundo se envolve primeiro escuta-se as orientações, todo planejamento não é igual sempre, tem uma pauta a ser cumprida e à medida do possível todas as disciplinas vão interagindo né” (*Entrevista realizada com professor Laranja em 01 de junho de 2020*). E o professor verde aponta para uma participação dos docentes nesse espaço: “os professores de cada disciplina diferente que vão discutir sobre o planejamento de aulas, elaboração de provas, de trabalhos, de atividades desta forma” (*Entrevista realizada com professor Verde em 22 de maio de 2020*). O que fora dito por estes dois professores, corrobora em parte com o que Thomazi (2009, p.189) elenca que:

além do planejamento propriamente dito das atividades a serem desenvolvidas, o que compreende não apenas o conteúdo, mas a metodologia e o sistema de avaliação, em algumas delas os professores têm ainda a oportunidade de alguns encontros exclusivos para estudo e reflexão de textos teóricos que servem de suporte à prática pedagógica e ao próprio planejamento. Esse espaço de reflexão e socialização das experiências garante maior segurança ao professor que se sente mais à vontade e mais consciente de sua prática.

Embora os professores apontem que exista uma interação, na medida do possível, é preciso pensar para além desta e permitir uma reflexão do próprio fazer pedagógico. O que os

professores descrevem como participação é observado com uma certa ressalta pelo professor vermelho. Ele enuncia que a participação e coletividade existem sim, mas só em alguns momentos específicos. “O planejamento é muito é individual. Eu, muitas vezes, não vejo coletividade, a coletividade surge quando é para todo mundo fazer, por exemplo, uma certa demanda aí sim” (*Entrevista realizada com professor Vermelho em 25 de maio de 2020*). A fala do professor vermelho sobre esta interação ocorrer de forma pontual, vai ao encontro do que nos apresenta o professor azul escuro: “Tem hora que eu percebo que não tem muita afinidade não. Eu acho que é porque tão tudo atarefado, resolvendo suas coisas. A interação há, mas não muito né, cada uma vai fazer suas coisas.” (*Entrevista realizada com professor Azul escuro em 26 de maio de 2020*). O que podemos observar por estas falas dispostas, é que a participação no sentido de presença é boa, porém, a participação no tocante à efetividade em se fazer sujeito daquele espaço, é algo que ainda não foi concretizado. O fica notório na fala do PCA:

eu acho que alguns poderiam contribuir um pouco mais, no entanto, a gente entende também tá certo por alguns acharem que é mais informativo escutar mais, do que falar, do que contribuir (...) Como eu disse, alguns veem o planejamento como informativo. Então às vezes escuta, não contribui tanto é que a gente vê ali um planejamento coletivo seja de todos os professores, ou seja, da área não é todo mundo que comenta alguma coisa, que troca realmente alguma experiência. Às vezes eu sinto um pouquinho deste distanciamento. (*Entrevista realizada com PCA em 29 de maio de 2020*)

De tal forma, uma possível causa da participação passiva neste planejamento decorre do fato deste tornar-se um espaço informativo, o que por sua vez acarreta na baixa efetividade da participação. Prova disso, é a fala do professor roxo que aponta para o fato de que os professores não constroem ou não se implicam na relação professor–planejamento:

É uma participação boa, porém eu acho que falta. Poderia ser acrescentado uma pitada de momento para que fosse construído algo dentro do planejamento com os professores (...) Eu sinto a necessidade de discutir algo, mas que seja uma construção própria, que partisse de uma ideia entre o grupo escolar daquele unidade escolar, eu sinto esta pequena não sei se é uma falha ou uma pequena necessidade. A gente dá mais atenção pro nosso. (*Entrevista realizada com professor Roxo em 28 de maio de 2020*).

Esse processo de indiferença dos professores dentro do planejamento coletivo corrobora com o que Lück (2013, p. 37) cita:

Devido à atuação passiva e de inércia adotada, as pessoas fazem parte, mas não são participantes ativos, pois não atuam conscientemente para construir a

realidade de que fazem parte. Vale lembrar, no entanto, que mesmo sem essa consciência e sem essa intenção, produzem seus efeitos no contexto de que fazem parte e que resultam comumente como negativos, contribuindo para a inércia, o comodismo e a passividade do grupo, por meio de ação não orientada para a superação de limitações e dificuldades ou enfrentamentos de desafios.

Assim, os docentes tem sua presença dentro do contexto escolar, mas não se fazem ouvir nem participam da produção deste espaço. Essa inércia na participação efetiva dos docentes para o Coordenador Pedagógico, depende bastante de como se estabelece as demandas de trabalho, variando entre apatia e participação:

eu percebo que em algumas semanas quando se tem uma pauta formativa ou alguma coisa que você precisa construir coletivamente, às vezes os professores aceitam de boa, mas às vezes por uma questão de eles estarem tão atarefados, eles ficam assim agoniados perguntando se vai demorar muito (...) em certo ponto posso dizer preocupados com o tempo de planejamento, mas com a questão de fazer os afazeres do professor que é corrigir prova, elaborar prova, planejar a aula que é o ponto mais importante do planejamento. *(Entrevista realizada com Coordenador pedagógico em 27 de maio de 2020)*

De tal forma, observa-se que é preciso pensar na participação para além da presença possibilitando que se efetive de fato. No tocante ao conceito de planejamento como um espaço informativo, observamos que isto é corroborado pela análise documental haja vista que no levantamento das pautas existem poucos momentos de discussão ou de roda de conversa. Sendo assim, dois eixos analíticos precisam ser observados. Primeiro, sairmos da posição de planejamento informativo para participativo e segundo, buscar pautas que sejam construídas pelos docentes dentro de um momento que não estejam atarefados, criando de certa forma um processo no qual o professor compreenda a importância de sua participação.

Sobre as pautas de planejamento coletivo, a maioria dos professores sabiam como estas eram elaboradas, porém todos foram unânimes em dizer que não participavam da elaboração destas. O professor laranja descreve melhor como é feita a elaboração da pauta, embora em sua fala, ainda exista um pouco de dúvida se é feita assim: “As pautas são elaboradas pela coordenação juntamente com a direção e o PCA né?” *(Entrevista realizada com professor Laranja em 01 de junho de 2020)* A fala do professor laranja vai ao encontro do que o coordenador pedagógico descreve sobre como é elaborada a pauta:

Somos três coordenadores e o diretor da escola e dentro desse comitê nós temos uma pauta pedagógica e dentro da pauta pedagógica, nós discutimos quais são dependendo do que tem de demanda: O que é mais importante

naquele momento para decidirmos, qual é a pauta a ser direcionada aos professores no planejamento coletivo da semana. (...) Temos semanalmente uma reunião com professores coordenadores de área, cada área também tem um professor coordenador PCA. Nós nos reunimos com eles e eles também nos auxiliam nesse processo. *(Entrevista realizada com Coordenador pedagógico em 27 de maio de 2020)*

Neste sentido, podemos observar que a pauta se trata de uma construção da gestão em observância ao que a rede pede ou a Seduc, sem observar quais anseios e desejos dos docentes, o que fica demonstrado na fala do professor Vermelho:

É inflexível e é só demanda para gente cumprir, (...) é só tem que fazer isso, tem que fazer aquilo para seguir, para cumprir o protocolo que a Seduc ou que o sistema está pedindo da gente. Então eu não sei, eu não sei se essa maneira de fazer e de administrar isso ali, mas eu acho muito travado a gente não tem liberdade, tem hora que a gente nem respirar consegue por conta dessas cobranças danadas (...) eu acho um planejamento muito, muito complicado nesse sentido, deixa a gente de mãos atadas muito presos, muito bitolados ali então essa é a palavra. Eu não vejo flexibilidade nem de horário, nem de nada é tá aqui, a pauta é essa vocês vão fazer e pronto. *(Entrevista realizada com professor Vermelho em 25 de maio de 2020).*

O que a fala do professor vermelho aponta é que a pauta não auxilia na construção de um ambiente democrático, uma vez que esta apenas indica as atividades que os docentes devem executar sem permitir a mudança ou a possibilidade de pensar outras atividades. Segundo Luck (2013, p.39):

[...] a atenta observação do que acontece no contexto educacional pode demonstrar um espírito totalmente diverso. Isso porque não é incomum perceber, (...), escolas em que as decisões tomadas por sua direção têm no espaço de reuniões de professores o objetivo de referendar decisões tomadas, construindo-se desse modo, em processo de falsa democracia e participação.

De acordo com a autora, o que pode ocorrer nesse processo é uma falsa gestão democrática e participativa, pois a ação docente serve apenas para referendar o que fora proposto anteriormente, antes mesmo de pensarmos na execução da pauta, faz-se necessário pensar sobre sua elaboração. A elaboração da pauta dentro de um processo de gestão democrática, faz-se assim como cita Silva (2009, p.77): “compreendemos que gestão democrática resulta da construção pessoal e coletiva dos envolvidos no processo com suas idas e vindas, acertos e erros, sucesso e fracasso, ganhos e perdas que fazem parte do educar democrático e participativo.”

Cabe ressaltar também que a gestão democrática e participativa, é uma construção na qual vários fatores indicam e participam deste processo. Assim, a pauta, as decisões, entre

outros, apontam para elementos que constituem e permeiam este espaço de democracia e devem ser entendidos como substâncias que se retroalimentam e produzem este contexto.

De tal forma, o professor roxo enuncia este modelo *top-down* de decisões no qual um organismo macro elenca suas necessidades e ao micro organismo cabe executá-las:

nós vamos trabalhar em cima daquelas pautas já preestabelecidas ou já discutidas pelos coordenadores de acordo com a necessidade da escola, ou de acordo como eu digo, assim, mas às vezes essa pauta também eu não estou querendo dizer que esta pauta é uma criação do núcleo gestor. Ela é uma organização do núcleo gestor muitas vezes baseado em algo que a própria Seduc, a própria Crede já definiu prazos e projetos e acredito também com aquele grau de particularidade do próprio núcleo gestor. Então o núcleo gestor já traz esta pauta organizada e a gente vai discutir e colocar em prática. *(Entrevista realizada com professor Roxo em 28 de maio de 2020).*

O que observamos aqui, é o quão o planejamento se torna apenas um reificar das ações seja do núcleo gestor, seja da própria rede de ensino que determina o ritmo em que a atividade deve seguir, desconsiderando em sua grande maioria os projetos ou atividades que vem sendo geridos pelo docente. Assim como cita Silva (2018, p.104)

Sobre essa perspectiva, a Rede de ensino não leva em conta o trabalho que o professor está realizando com seus alunos, ao propor/impor novas atividades escolares. Como consequência disso, o professor se vê obrigado a deixar as suas atividades de lado para atender à política estatal, que geralmente destoa do conteúdo abordado em sala de aula. No tocante a essa questão, não há quaisquer indícios de uma gestão democrática, ou possibilidade de recusa, por parte desse professor ou mesmo da escola, de realizar tais projetos. Ao contrário, cabe a estes apenas a sua execução.

Diante deste contexto, tanto o conceito de gestão democrática e participativa não se efetiva, pois, a escola não consegue trazer para o interior de suas pautas a participação dos professores. Quanto à autonomia, também não consegue ser exercida, pois a escola se coloca na posição de executora das ações da rede sem que possa refletir se estas atividades são de fato adequadas à realidade da instituição.

Em relação a como os professores avaliam a condução desta pauta, os docentes avaliaram de forma positiva. O professor azul escuro cita: “Eu acho muito bem organizada porque eles são bem direto no que é para fazer pra não enrolar. Eles são bem diretos no que é pra fazer, é muito boa a organização deles” *(Entrevista realizada com professor Azul escuro em 26 de maio de 2020)*. Já o professor laranja, embora ache positiva, compreende esta como bastante demorada: “avalio como positiva, às vezes demorada até, passa-se metade do tempo

nos informes, informação e informação e depois são irrelevantes na prática docente” (*Entrevista realizada com professor Laranja em 01 de junho de 2020*). A fala do professor laranja coincide com o que também é enunciado pelo professor verde:

Algumas estão no nível adequado são bem conduzidas e tudo, mas em algumas ocasiões não levam em consideração a nossa carga de trabalho que a gente já tem como professor e ainda tem essas questões extras como: feira de ciências, olimpíada de matemática, ainda tem aula, às vezes sobrecarrega muito aí acaba que o clima do planejamento fica muito pesado por causa disso, sobrecarrega muito a gente. (*Entrevista realizada com professor Verde em 22 de maio de 2020*)

Observamos nas falas dos professores uma dissonância entre o que estes dizem e o que PCA e coordenador falam, pois para o PCA: “esse modelo de planejamento que nós temos, eu acho muito viável e acredito que ele que seja a melhor maneira que a gente tem de fazer.” (*Entrevista realizada com PCA em 29 de maio de 2020*). Já o coordenador pedagógico enuncia:

reconheço que nem toda semana você consegue levar para o planejamento coletivo uma pauta de uma formação, de um curso, alguma coisa que possa ter esse sentido. Mas sempre que possível estamos levando, agora tem um outro lado também né. Nós também temos que entender que muitas vezes os professores estão atarefados com muitas coisas para darem conta dentro do seu trabalho pedagógico e eles precisam também ter esse tempo destinado para realizar as suas atividades. (*Entrevista realizada com Coordenador pedagógico em 27 de maio de 2020*).

Desse modo, assim como os professores apontaram a pauta extensa e pela fala do coordenador pedagógico ao citar as diversas demandas dos docentes e que muitas vezes eles estão sobrecarregados. De tal maneira a fala dos professores e do coordenador sobre a pauta ser extensa corrobora também com o que notamos no levantamento do capítulo descritivo. Assim, o que fica notório nas pautas é que existiam momentos que ela estava repleta de atividades: diário online, oficina, conselho de classe entre outros. Sendo assim, podemos inferir a necessidade de repensar a pauta de planejamento, tanto no sentido de que esta possibilite o maior engajamento dos docentes como também que estes sintam-se parte integrante deste processo.

Quanto às medidas implementadas para a participação efetiva dos professores dentro do planejamento coletivo, observamos que a maioria apontou para a importância de uma construção coletiva e da escuta ativa dos atores que estão envolvidos dentro da escola. O professor amarelo em sua fala cita como sugestão:

rever a questão das pautas juntamente com os professores criar um espaço em que eles possam dentro da pauta, ter o momento de socialização de alguma metodologia que ele esteja desenvolvendo ou alguma coisa de acordo com as suas turmas que eles queiram repassar também. *(Entrevista realizada com professor Amarelo em 26 de maio de 2020)*

Por sua vez o professor Verde aponta:

Muitas vezes no nosso planejamento tem várias decisões que já vem prontas e são repassadas e a gente tem só que aceitar e fazer como se fosse uma obrigação mesmo, para desenvolver aquela atividade como foi decidido. Eu acho que se fosse um pouquinho mais democrático seria bem melhor. Gestão democrática não temos. Eu acho que só essa questão da democracia mesmo porque aí se tivéssemos uma gestão mais democrática nos sentiríamos mais à vontade para falar dos assuntos diversos, porque quando é mais essa coisa assim imposta a gente não se sente à vontade para falar, a gestão democrática já seria um bom começo as demais situações do planejamento iriam fluir melhor. *(Entrevista realizada com professor Verde em 22 de maio de 2020)*

A fala do professor Verde combina com o professor vermelho que aponta a necessidade de flexibilização da pauta e que este comportamento diretivo sem levar em conta o desejo dos sujeitos traz insatisfação:

A gente vai trabalhar insatisfeito por conta de um planejamento que deve ser um espaço tranquilo, de descontração até de troca de experiências tal, você elaborar suas aulas bem direitinho porque no decorrer da semana na correria não dá tempo, mas eu vejo que uma das principais posturas que deveria tomar era tipo ser mais tranquilo, ser mais light, ser mais flexível nesse sentido, não ter tanta cobrança, não ter tanta demanda porque isso não contribui em nada para a aprendizagem do aluno não. O tempo que eu estou perdendo de certa forma para cumprir aqueles prazos e para atender aquelas demandas de preencher aquelas tabelas sei lá, isso aí atrapalha, atrapalha o meu planejamento de uma melhor aula, o meu planejamento na busca de um programa, de um *software* que venha complementar o conteúdo de sala de aula, então eu vejo que uma das principais ferramentas ou atitudes que deveria ter no planejamento para melhorar mais ou menos nessa parte aí era ter a flexibilização. A flexibilização para que a gente consiga trabalhar mais tranquilo. O incentivo da troca de experiências (...) compartilhar a ideias, compartilhar aprendizagens compartilhar metodologias, ferramentas, técnicas não tem, não tem. *(Entrevista realizada com professor Vermelho em 25 de maio de 2020)*

O que o professor vermelho aponta sobre a flexibilização das demandas, vai ao encontro ao que o professor verde enuncia como “decisões que já vem prontas (...) se fosse um pouquinho mais democrática seria bem melhor.” Assim é preciso fazer uma certa ressalva: pode-se

flexibilizar algumas atividades, no entanto, nem tudo é flexível, já que a gestão escolar possui cobranças que se fazem necessárias e que são inerentes tanto ao trabalho do gestor como ao acompanhamento docente. No tocante as decisões já estarem estabelecidas, faz-se necessário pensarmos qual é o conceito em gestão democrática. Segundo Libâneo (2004,p.102)

A participação é o principal meio de assegurar a gestão democrática da escola, possibilitando o envolvimento de profissionais e usuários no processo de tomada de decisões e no funcionamento da organização escolar. Além disso, proporciona um melhor conhecimento dos objetivos e metas, estrutura e organização e de sua dinâmica, das relações da escola com a comunidade, e favorece uma aproximação.

Deste modo, somente conseguimos democratizar o espaço quando instrumentalizamos os sujeitos com a importância de participar. Compreender o lugar de fala do sujeito e entender que participação e responsabilidade são processos interdependentes, permitem que o docente se implique nestas demandas sabendo quais são os objetivos e metas ali propostos. Ademais, o que o professor vermelho aponta como espaço tranquilo não pode, nem deve ser confundido como espaço pacífico haja vista que o exercício da democracia inclui nele uma certa tensão entre os atores. De acordo com Freire (1995, p.91)

É preciso e até urgente que a escola vá se tornando em espaço escolar acolhedor e multiplicador de certos gostos democráticos como o de ouvir os outros, não por puro favor, mas por dever, o de respeitá-los, o da tolerância, o do acatamento às decisões tomadas pela maioria a que não falte contudo o direito de quem diverge de exprimir sua contrariedade.

Neste sentido, o que Freire (1995) enuncia é sobre a escola democrática como um local de tolerância no qual os sujeitos possam se sentir à vontade para divergirem de certas opiniões. Assim, aquilo que é chamado de tranquilo pelo professor vermelho pode ser um apontamento do conceito de escola como espaço relacional. Segundo Da Silva (2012, p.86), “a escola pode ser vista enquanto espaço relacional e, por isso, uma organização onde vivem, convivem e trabalham professores, alunos e outros agentes em estreita ligação e interdependência com o meio exterior.” De tal forma, relacional indica um espaço de tolerância e convivência entre os sujeitos em que estes respeitam a alteridade. No entanto, tornar este ambiente um espaço tranquilo e relacional pode ser feito através do momento que a gestão se torna efetivamente participativa dando espaço para que o docente junto com o gestor possa compreender o que é possível ou não ser modificado.

O professor azul escuro aponta que uma possibilidade para efetivar a participação, seria por meio de dinâmicas e tornar o professor mediador no encontro de planejamento.

fazer dinâmica será para interagir mais, será bom? Opiniões, sugestões porque eles já chegam com a pauta no papel já tipo dizendo: tu tem que fazer isso, a pauta hoje é essa e às vezes pode o professor dizer, mas é melhor a gente fazer essa outra coisa, pedir a participação deles para criar o planejamento a pauta do planejamento (...) uma maneira de usar ele como mediador e facilitador dos próximos planejamentos, ajudar a gestão nessa parte aí (...) indicando alguma ação que a gestão pode fazer que não tá sendo feita, alguma ação inovadora à medida do possível que possa atender às necessidades dos professores como é o caso: poderia os professores darem sugestões e eles acatarem. *(Entrevista realizada com professor Azul escuro em 26 de maio de 2020)*

O professor azul claro por sua vez corrobora com a ideia de inovar enunciada pelo professor azul escuro e aponta como a melhor forma de estabelecer essa melhoria das práticas pedagógicas, o diálogo.

Então acredito que através do diálogo, ouvindo melhor esses educadores, as opiniões de cada um, acho que teríamos uma prática até pedagógica melhor. (...) Eu acredito que a construção na construção de projetos também quando você traz ideias, sugestões. Eu acredito que era muito importante que pudesse ser colocado na prática que muitas vezes você tem até sugestões, tem ideias brilhantes, mas muitas vezes você não é ouvido né. Aquela sua proposta de inovar, de querer fazer algo diferenciado, fica só no pensamento, realmente ela não ocorre, ela não é ouvida como realmente eu acredito que deveria ser ouvida nos planejamentos. *(Entrevista realizada com professor Azul Claro em 26 de maio de 2020)*

O que os professores apontam sobre a inovação dentro do contexto escolar entra em consonância com o que Imbernon (2011, p.21) nos diz:

O professor ou professora não deveria ser um técnico que desenvolve ou implementa inovações prescritas, mas deveria converter-se em um profissional que deve participar ativa e criticamente no verdadeiro processo de inovação e mudança, a partir de e em seu próprio contexto, em um processo dinâmico e flexível. Se a mudança em educação é necessária, (...) uma das fontes de maior satisfação e revitalização profissional do professor é a geração de processos de aprimoramento profissional coletivo, adotando inovações e dinâmicas de mudanças nas instituições educativas. Mas esses processos precisam de uma mudança nas estruturas profissionais e sociais. Precisam contar com o grupo interno da instituição e com o apoio da comunidade que envolve a instituição.

Assim, Imbernon (2011) elenca o que fora abordado pelos professores como inovação e mudança concebendo que o processo de revitalização profissional e até de satisfação destes

docentes, passa pela via de uma mudança estrutural. O que o professor azul escuro chama de “dinâmicas” com o intuito dos atores interagirem mais, é uma possibilidade dentro das mudanças que devem ocorrer em uma instituição educativa no intuito do desenvolvimento profissional dos docentes. Ademais, o que o professor azul escuro trata como a utilização do docente como “mediador e facilitador” dos encontros de planejamento é reverberado na fala do professor azul claro como a necessidade das “sugestões e ideias” serem ouvidas neste espaço coletivo. Deste modo, o que o autor trata como a imprescindibilidade de contar com o grupo interno escolar e com a comunidade aponta para a efetivação do diálogo como a via essencial do trabalho docente.

Já o PCA relata a importância do momento de partilha das experiências e aponta que poderiam ser implementadas algumas ações de forma a efetivar a participação. No entanto para este as ações ora dispostas são aquelas que são viáveis dentro das possibilidades.

Essa troca de experiências é muito fértil porque no momento que você compartilha, você também aprende, no momento que você ensina você também aprende (...) É complicado né, mas talvez a gente poderia ter sim mais algumas ações(...), as vezes carece de equipamentos(...).Com relação a participação pedagógica, eu vejo que seja uma vez ou outra e aquilo que geralmente a gente não faz é porque está, vamos dizer, está um pouco longe daquilo que eu posso oferecer. Então as ações que estão sendo já colocadas, é aquilo que a gente pensa com muito carinho e tudo aquilo que a gente vê que é viável. (...) Uma das coisas que a gente vê, que as vezes é até empecilho mesmo (...), mas as vezes a questão do tempo da disponibilidade é algo difícil a questão tecnológica como eu disse, porque por exemplo, quando a gente vai elaborar os provões, agora elaborando esses slides para essas aulas a gente vê que ainda tem muito professor que tem dificuldade nessa área tecnológica. Então talvez até mesmo como uma ação poderia fazer uma formação nessas tecnologias. Eu acho que ajudaria bastante não apenas nesse momento para as aulas em si, mas também no presencial porque tudo enquanto que a gente faz hoje é com o pé na tecnologia. *(Entrevista realizada com PCA em 29 de maio de 2020)*

Como enuncia o PCA, algo bastante crucial dentro de uma escola na contemporaneidade é tornar esta mais tecnológica. De tal maneira, oportunizar aos docentes uma formação sobre as TICs (Tecnologias da Informação e Comunicação), permite que estes se apropriem das tecnologias e possam utilizá-las em suas atividades pedagógicas. Ademais, esta ação não se relaciona apenas em elaborar provas ou slides, mas sim produzir uma melhoria na própria prática docente.

Já com relação à prática pedagógica o PCA cita que esta acontece “uma vez ou outra”. No entanto, a melhor forma de superar este desafio é pela via do diálogo como propulsor da efetivação neste espaço. De acordo com Luz *et al.*(2017, p.10) sobre :

A oportunidade de diálogo no ambiente escolar, surgem opiniões variadas como menciona nosso grande mestre, Freire (1996), cada indivíduo traz singularidades específicas de sua história. Contudo, através do debate, da participação dos sujeitos envolvidos pode-se chegar a um objetivo comum. A participação possibilita que os sujeitos produzam em conjunto o que, segundo Lück (2008), pode ocasionar inclusive a satisfação pessoal, pelo fato do indivíduo perceber-se como um dos membros importante para o coletivo.

Assim, o diálogo quando facilitador do debate, promove a interação entre os participantes e permite que estes compreendam como membro daquele espaço. Esta sensação de pertencimento habilita estes sujeitos para uma participação mais assídua e ativa dentro do planejamento.

A fala do coordenador pedagógico retrata também a importância de tornar este espaço relacional no qual o professor tanto compartilhe suas experiências como angústias da vivência docente.

Quando eu digo partilha não é só ter o material e olhar professor X aqui o material que eu fiz, você pode utilizar se quiser, não digo isso. É falar das experiências e falar o que dá certo na sua sala, falar das suas angústias porque a gente tem muita angústia em sala de aula. Então você pode estar ali compartilhando porque às vezes você acha que tá sendo daquela forma só com você, só na sua aula e na verdade não, é a dinâmica da turma. E o planejamento coletivo serve para essa, para esse momento conversar e serve também para partilhar de experiências e metodologias. *(Entrevista realizada com Coordenador pedagógico em 27 de maio de 2020)*

A fala do coordenador corrobora com o que o professor roxo fala sobre inquietações do docente durante o fazer pedagógico:

angústias vividas individualmente porque muitas vezes a gente trabalha as angústias vividas pelo sistema de ensino. Você tenta solucionar os problemas na visão do sistema e não na visão do professor que está em sala de aula convivendo com aqueles problemas do seu dia a dia. *(Entrevista realizada com professor Roxo em 28 de maio de 2020)*

Tomando como referência o que fora citado, um possível desdobramento seria primeiro efetivar essa participação e, posteriormente, estabelecer dentro do planejamento um momento para a dialogicidade sobre as experiências pedagógicas e também sobre as angústias e aflições dos professores. Assim, ao atentarmos para o levantamento das atas de reuniões de planejamento, podemos observar que estes momentos são pontuais. Então, uma possível forma

de pensar nestas demandas seria incluir na pauta estes momentos tornando uma rotina dentro do planejamento coletivo.

3.5.2 Eixo formação continuada em serviço

Nesta seção, objetivamos apresentar o eixo sobre formação continuada em serviço observando como estes sujeitos pensam, quais pontos enunciam como importantes e o que pode e deve ser reestruturado de forma a permitir uma melhor formação docente. Assim, indagamos os participantes sobre quais temáticas são necessárias para o momento formativo? Fica notório que as temáticas, as quais os professores apontaram como mais importantes são: metodologias de ensino, estratégias, novas tecnologias e formação socioemocional. Segundo o professor verde:

Seria interessante práticas didáticas né, formações também relacionadas ao trato professor com aluno, formação com um profissional da área: psicólogo alguma coisa desse tipo. Acho que essas duas são assim no nosso caso que não tem nenhuma, acho que seria um bom começo já tem pelo menos essas duas. *(Entrevista realizada com professor Verde em 22 de maio de 2020)*

A fala do professor verde entra em consonância com o que fora citado tanto pelo professor amarelo, como também pelo professor laranja. O professor amarelo enumera os seguintes temas: “estratégia, ações e outra relacionada para tratar a nossa pessoa socioemocional, socioafetivas, essas coisas” *(Entrevista realizada com professor Amarelo em 26 de maio de 2020)*. Já o professor laranja relata a importância de um superior ou de um pedagogo para trabalhar as temáticas:

que a gente também receba suporte técnico de superiores, porque muitas vezes a gente fica debatendo coisas e são coisas que a gente não entende bem né. E às vezes não tem um pedagogo ali ou uma pessoa que esteja no cargo acima para às vezes esclarecer ou reforçar certas informações, dúvidas. Tem coordenador, mas tem coisa que até para o coordenador se torna assim difícil né. Às vezes tem muita temática que é assim a gente não estuda de forma aprofundada, a gente vai conhecendo na prática, chega vamos executar e acabou. *(Entrevista realizada com professor Laranja em 01 de junho de 2020)*

Fica perceptível certa inclinação dos professores para a necessidade das temáticas de metodologias e estratégias, o que aponta para o fato de que estes concebem que precisam ampliar seus conhecimentos. Desse modo, esse aprimoramento das metodologias e estratégias corrobora com o que cita Alvaro-Prada (2010, p.369): “formar-se é um processo de

aprendizagem que se realiza desenvolvendo-se individual e coletivamente dentro da cultura, incorporando-a, criando e recriando-a.” Ademais, se configura da seguinte forma: aquilo que é abordado dentro do processo formativo permite ao docente ressignificar sua metodologia e estratégia, bem como possibilita aprimorar e até aprender um novo fazer pedagógico. Por sua vez, o professor vermelho cita a importância de trabalhar a motivação dos professores:

a motivação do professor né professor, ele sendo motivado ele com certeza ele vai tentar superar os grandes desafios que é trabalhar hoje em qualquer escola, em qualquer nível de ensino (...) um momento de motivação para que o professor se sentisse valorizado, e a partir daí, ele se sentisse encorajado para enfrentar os desafios que tem pela frente. A pessoa que estiver conduzindo o momento de planejamento trazer material didático, trazer situações que venham contribuir. Eu sinto que falta trazer essas novas temáticas, essas novas tendências principalmente agora todo mundo tem um celular e poderia muito bem acompanhar essas coisas um *software* interativo que pudesse baixar no celular e então acho que seria bastante interessante essa metodologia essa maneira de trabalhar no planejamento. *(Entrevista realizada com professor Vermelho em 25 de maio de 2020)*

Nesse sentido, o que podemos perceber é que os professores já apontam para duas dimensões: a dimensão do trabalho socioemocional tanto no trato com o aluno para compreender suas motivações, conflitos e desejos, o que posteriormente, também influirá na aprendizagem como a dimensão socioemocional do professor. Assim, o professor embora seja um profissional que passou por uma formação acadêmica não consegue lidar com toda a gama de complexidade na relação professor–aluno. Além disso, também trabalhar sua emoção frente às inúmeras demandas do seu exercício profissional. Além de trazer material didático como sugestão. Outro ponto bastante citado são as novas tecnologias com uma formação que propiciasse a apropriação desta temática. O professor roxo cita então:

eu sinto muito a necessidade de que o professor seja, tenha ofertado a ele melhores condições de se adaptar ao mundo moderno com tantas tecnologias, com tantas modificações tecnológicas e muitas vezes eu por exemplo, me sinto como se o Estado não me amparasse por completo, é claro, na possibilidade de você estar evoluindo junto a essas tecnologias. Eu acho que o sistema de ensino poderia oferecer melhores condições para que o professor possa o mais rápido possível se adequar às novas demandas de trabalho. *(Entrevista realizada com professor Roxo em 28 de maio de 2020)*

Assim, a fala do professor roxo aponta para o fato da rede não oportunizar melhores condições de acesso ao mundo tecnológico, o que por sua vez, acaba causando uma ideia disruptiva entre mundo moderno e sala de aula, haja vista que a última continua em defasagem

frente às novas tecnologias. Desta maneira, o que o educador aponta vai ao encontro tanto das necessidades encontradas na contemporaneidade como no contexto atual de ensino remoto. Assim, torna-se importante essas adequações do professor às tecnologias no sentido de habilitar estes para lidar com as inúmeras demandas educacionais vigentes. Se outrora a sala de aula ocupava um lugar físico, com o advento e a necessidade do ensino remoto muitos professores tiveram dificuldade ao utilizar as Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs). De tal forma, se estes docentes passassem por um processo formativo com relação às TICs, poderiam enfrentar essas situações de maneira mais branda e com maior desenvoltura. Ademais, essa inclusão do professor dentro do meio tecnológico promove benesses no tocante a modificações dentro do fazer pedagógico haja vista que instrumentaliza o docente para uma comunicação mais efetiva com os alunos de nossa sociedade.

Com relação ao que o PCA diz e o coordenador pedagógico relata, observamos uma dissonância. Enquanto o primeiro coloca que o que está sendo trabalhado já supre as necessidades, o segundo elenca quais temáticas que acha oportunas para este momento. O PCA cita da seguinte maneira: “em relação ao que é trabalhado, eu acho muito interessante porque é algo bem pensado não é algo que chega lá na hora e vamos pensar em algo para discutir não. Essas reuniões de planejamento quando acontecem você já tem antes, anteriormente algo previamente elaborado” (*Entrevista realizada com PCA em 29 de maio de 2020*).

Já o coordenador pedagógico lista as seguintes pautas:

planejar para diferentes tipos de alunos de característica de alunos que nós temos seria uma pauta interessante, outra pauta que o julgo muito interessante é a questão da avaliação. Nós temos diferentes tipos de avaliação mas alguma delas se destacam dentro dessas avaliações: temos as avaliações internas que são da própria escola, mas também temos avaliações externas e o professor ele, nós como professores nós precisamos entender nós precisamos, que é necessário diferenciar(...) a questão de construção de materiais, questões, elas também são importantes. É você saber elaborar uma avaliação, formatação, eu vejo como um ponto importante para que nós possamos ter um trabalho alinhado e também certo a formação de professores a questão do emocional trabalhar. Como é um tema muito importante que se tem trabalhado principalmente nas escolas estaduais, as competências socioemocionais, julgo que elas também seria um tema muito importante para serem implementados nos planejamentos coletivos porque são inúmeras competências que nós podemos trabalhar com os nossos alunos independente de eu ser professor de biologia, de física, de química, de matemática. (*Entrevista realizada com Coordenador pedagógico em 27 de maio de 2020*)

O que o coordenador pedagógico enumera como importante se alinha bastante com o que os professores disseram sobre as temáticas e se relaciona com o que vimos na análise

documental, de que os momentos formativos ocorrem de maneira pontual. O que consequentemente nos leva a pensar sobre o quanto estes temas não são trabalhados dentro do planejamento ou precisam ser intensificados, de forma a gerar uma prática formativa satisfatória que supra as necessidades e anseios destes atores.

Cabe ressaltar também que outro ponto citado pelo professor roxo foi sobre a formação visando aos conteúdos:

O Ceará tem uma prova externa muito interessante com o nome de Spaece, muitas vezes eu me questiono: o que o Spaece exige de conhecimentos do aluno é realmente o que os professores tem em comum de visão daquela necessidade ou será que existe um desencontro entre o que o aluno quer , o que o professor quer e o que o sistema de ensino quer ? Eu acho que deveria existir mais diálogo nas formações neste sentido, de você fazer uma mesclagem daquilo que o aluno precisa, daquilo que o professor também considera importante e do que o sistema de ensino exige como as avaliações externas. *(Entrevista realizada com professor Roxo em 28 de maio de 2020)*

Destarte, o professor relata a indispensabilidade da prática formativa ao tratar de conteúdos e observar as visões tanto do que o sistema leva como necessário como também do que o aluno precisa aprender e do que o professor julga importante. Por conseguinte, o que se avista para o docente, é que a formação deve ter esse caráter técnico, de permitir ampliar o olhar dos agentes sobre os conhecimentos. Sendo assim, a necessidade ora apresentada pelos professores e até evidenciada na fala do coordenador pedagógico sobre como construir este processo formativo tornando-o mais coeso, aponta para o que Imbernon (2011, p. 51) diz:

A formação terá como base uma reflexão dos sujeitos sobre sua prática docente, de modo a permitir que examinem suas teorias implícitas, seus esquemas de funcionamento, suas atitudes etc., realizando um processo constante de autoavaliação que oriente seu trabalho. A orientação para esse processo de reflexão exige uma proposta crítica da intervenção educativa, uma análise da prática dos pontos de vistas dos pressupostos ideológicos e comportamentais subjacentes. Isso supõe que a formação permanente deve estender-se ao terreno das capacidades, habilidades e atitudes e que os valores e as concepções de cada professor e professora e da equipe como um todo devem ser questionados permanentemente.

Assim, embora o que encontremos de formação continuada em serviço seja frágil, é preciso fortificar este processo através da reflexão, dos anseios e das necessidades que a escola impõe. Desse modo, a análise de como esta escola encontra-se dentro de seu processo formativo permite questionar quais seus desafios e como oportunizar a ampliação da formação dentro da instituição.

Quanto à formação entre pares dentro do planejamento coletivo, os professores descreveram não a reconhecer dentro do espaço escolar. No tocante à importância desta, todos foram unânimes sobre a importância da formação entre pares e como ela transforma o espaço dando aos professores subsídios para compreenderem sua prática. De acordo com Nóvoa (2008, p. 231)

é importante que se caminhe para a promoção da organização de espaços de aprendizagem entre pares, de trocas e de partilhas. Não se trata apenas de uma simples colaboração, mas da possibilidade de inscrever os princípios do coletivo e da colegialidade na cultura profissional dos docentes.

Dessa maneira, a aprendizagem entre pares torna-se um processo formativo a partir do momento que os docentes compreendem que não é uma simples colaboração, mas uma participação efetiva do sujeito naquele espaço. A partilha dos saberes individuais de cada educador enriquece o processo permitindo a reflexão e posteriormente que estes questionamentos sejam orientadores do seu fazer pedagógico. Neste sentido, o professor amarelo destaca sobre a formação entre pares:

Eu percebo que não há essa formação entre pares na escola (...) há pouco a participação dos professores né como formadores, mas sim só como ouvintes. Eu compreendo que seria uma maneira de crescer junto, tanto contribuindo com a formação do meu colega da área né, como também aprendendo com ele maneiras de ajudar que eu possa desenvolver mais minha performance de Professor. *(Entrevista realizada com professor Amarelo em 26 de maio de 2020)*

O que o professor amarelo trata como professor ouvinte, coaduna com o que fora dito no eixo anterior sobre os professores entenderem o planejamento como informativo. Daí a fala ora enunciada, corrobora também com o que o professor verde aponta:

Assim eu não chamaria de Formação, mas porque a gente tem lá é só uma contribuição né, como se fosse só uma divisão de tarefas entre os pares, professores da mesma disciplina. É interessante quando dois ou mais um conjunto de professores eles interagem assim contribuindo falando suas experiências compartilhando algum conhecimento alguma prática nova e isso é enriquecedor para o nosso trabalho docente. *(Entrevista realizada com professor Verde em 22 de maio de 2020).*

O professor verde entende em sua fala que o espaço não permite a formação, dessa forma, ele prefere chamar de “contribuir”. Nesse sentido, ele aponta para uma divisão de tarefas as quais são: dividir entre os professores quem elabora a prova referente a cada série, quem faz

o plano mensal de determinada disciplina, entre outros. Desse modo, a fala do professor verde sobre esta divisão de tarefas, aponta para a descrição das demandas que foram elencadas na análise documental, nos dando subsídios para compreender como ocorrem estas demandas na prática. Sobre a formação, o professor enfatiza esta como enriquecedora, pois a partilha permite compreender as atividades dos outros docentes.

O professor vermelho enuncia o mesmo que o professor verde sobre a divisão de tarefas e acrescenta que a formação entre pares permite a aprendizagem de ferramentas e metodologias que podem transformar a atividade e prática docente.

particularmente eu não vejo esse tipo de formação entre pares na escola que nós trabalhamos porque muitas vezes tá muito voltada para a questão das demandas, para questão de fazer as cobranças, os protocolos cumprir os protocolos. (...) É de fundamental importância porque no grupo né a formação entre pares eu posso saber alguma ferramenta, alguma metodologia que eu aplico na minha sala de aula, que se eu não compartilhar com alguém que esteja vivenciando a mesma situação que eu essa aprendizagem fica só comigo né. Certamente e a partir daí, a gente pode abrir novas discussões, pensar em métodos diferentes e, com isso, aumentar o leque de possibilidades tá certo, para que a gente possa realmente sair dessa metodologia antiga, dessa metodologia obsoleta que a gente vem utilizando sempre. *(Entrevista realizada com professor Vermelho em 25 de maio de 2020)*

O professor laranja, por sua vez, diz que a formação entre pares já existiu em outro momento relatando uma experiência vivenciada por ele. Outro ponto também que este professor relata é que a formação entre pares permite um diálogo mais fluido haja vista que se trata de um colega docente. Dessa forma, por ser alguém próximo a ele, a comunicação torna-se mais fluída e fácil permitindo uma maior compreensão da fala daquele ator.

mas se não tem a formação como é que descreve homem (...) já existiu né. Nós já fizemos o curso que ela funcionava assim, que era os próprios colegas da gente que passavam. Acredito que você possa ser isso, que era uma parceria da escola com o projeto jovens de futuro tinha uma formação né a gente recebia os módulos e tinha um professor de cada área, nosso próprio colega repassava para gente (...) a segurança que dá né, o conforto que se tem ao conviver e estudar com uma pessoa que você já conhece isso aí torna o estudo mais proveitoso na parte dos questionamentos, indagações, as dúvidas. Eu acho melhor uma pessoa conhecida do que com estranhos. *(Entrevista realizada com professor Laranja em 01 de junho de 2020)*

O ponto relatado pelo professor laranja de que a formação entre pares é mais consistente por incluir aqueles que também estão exercendo a docência em sala de aula naquele momento está em conformidade com o que o professor azul escuro também cita:

inserir os nossos próprios colegas de trabalho para contribuir para o ensino-aprendizagem. Bem melhor do que tipo: tem gente que contrata outras pessoas lá de fora para vir para cá para ensinar as coisas para gente, e é bom esses professores porque eles estão vivendo o nosso cotidiano, eles estão com a nossa clientela, entendeu. (...) Temos a consciência de que aquilo é verídico ou não dessa formação na hora que eles tão passando para gente e sabe que não é um trabalho perdido porque todo mundo tá lá assistindo na hora. A gente tenta seguir essa prática pedagógica que estão querendo repassar no momento. *(Entrevista realizada com professor Azul escuro em 26 de maio de 2020)*

O professor azul escuro relata que essa prática de dar voz aos próprios sujeitos na formação entre pares pela identificação com os que estão repassando, a formação permite também uma maior adesão no tocante ao aderir aquela sugestão tornando o trabalho mais efetivo. No entanto, é preciso sistematizar as experiências para que estas consigam possibilitar um andamento das reflexões. Como cita Mendes (2013, p.63):

Os momentos formativos entre os pares não pode cair no equívoco de se transformar em uma grande jornada de trocas de experiências assistematizadas, sem critérios. Deve, sim, ser pautada em elementos concretos, mas que sejam relacionados à formulação de conceitos para melhor servir ao exercício da reflexão em grupo.

Dessa forma, a sistematização dentro da formação entre pares é essencial para que seja possível aos docentes ali presentes formularem conceitos e pensarem de forma mais abrangente sobre o que está sendo discutido dentro daquele espaço.

Para o professor roxo, a formação entre pares é de suma importância pois permite ao docente compreender pelo olhar do colega aquilo que não estava tão fácil de compreender. Assim, permitindo uma modificação da prática docente. De tal forma, esse professor cita um exemplo que o diálogo entre os pares permitiu ampliar o leque de observação.

a importância tá aí de você trocar essa informação de você ter ideia ou de repente você sozinho não conseguir enxergar um certo detalhe e a partir do momento que você está entre os pares um fala, o outro fala e você consegue perceber algum detalhe que passa a ser muito importante pra gente tá (...) posso até citar um exemplo. (...) Era um trabalho coletivo da nossa área que o pessoal decidiu construir uma casa, essa casa seria uma espécie de laboratório de química, de matemática, de física e a gente começou a dar ideia e o próprio professor X chegou uma hora que alertou pra gente assim: gente mas nós temos que pensar na questão financeira, essa casa vai ter gastos, ela vai nós vamos ter recursos disponíveis. Então assim foi um momento que todo mundo começou falar, falar a gente apontou os pontos muito positivos que tudo ia dar certo e alguém veio alertar: oh precisamos de verba, aí a gente já foi repensar como fazer isso pensando nessa questão também. *(Entrevista realizada com professor Roxo em 28 de maio de 2020)*

Sendo assim, a formação entre pares é um espaço no qual tanto o professor se identifica com os demais, como permite que este acrescente ao seu fazer pedagógico: inovações, metodologias e percepções externas as quais o professor não havia se atentado.

Tendo como referência os inúmeros desafios da prática docente na contemporaneidade, questionamos o professor quais adversidades ele traz para seu contexto de autoformação. Assim o professor vermelho enuncia:

a gente precisa superar esse desafio é o fato de os estudantes não serem motivados a aprender. Eu percebo que hoje em dia, os estudantes tem tudo ao seu favor e não contribui na tentativa de prestar atenção na aula de fazer junto a aula com professor interagir, perguntar, discutir trazer desafios que isso é importante né (...) o maior desafio que eu vejo hoje em dia é esse: é ensinar a quem não quer aprender né. Procuo estar sempre estudando para que eu possa trazer novidades e a partir dessas novidades, o aluno compreenda e sinta motivado ou a interagir com a aula a questionar, a participar ser mais ativo. *(Entrevista realizada com professor Vermelho em 25 de maio de 2020)*

Embora o que o professor aponta como sendo algo novo – dos estudantes não se sentirem motivados a aprender –, sabe-se que esta situação não é algo recente. No entanto, o docente pondera que em seu fazer pedagógico ele tenta trazer inovações para que motive os estudantes a participarem, questionarem e interagirem com os conteúdos abordados.

O professor amarelo em sua fala já aponta que o mais importante em seu processo de autoformação é levar em conta a heterogeneidade das turmas, o que o faz trabalhar mais em busca de novas práticas pedagógicas. Para o professor amarelo então:

a heterogeneidade das turmas né, o perfil dos alunos, faz com que a gente possa pesquisar renovar didáticas. Você percebe que você trabalhando no sítio ou trabalhando em outro lugar muda muita coisa e você pode trazer isso para sua formação, ou seja, você tem que ter não somente um estilo ou método, você tem que estar sempre se renovando, eu acho que as pesquisas ajudam nisso. *(Entrevista realizada com professor Amarelo em 26 de maio de 2020)*

O professor verde salienta que o docente da escola pública tem como principal necessidade pensar nesse aluno que advém de diferentes realidades. Daí se faz imperioso que se compreenda quais os desafios educacionais deste discente e em qual cotidiano este aluno está imerso para que a prática seja eficaz.

Primeiro acho que o mais importante em docente de escola pública é levar em consideração o aluno né embora a gente às vezes não sabe lidar muito bem

com essa realidade. É, mas quando a gente vai procurar assim algo para acrescentar para a equipe, enriquecer nosso conhecimento. Eu acho que o principal foco é o aluno e a necessidade do aluno tentar se adequar a realidade e as necessidades que eles apresentam atualmente. *(Entrevista realizada com professor Verde em 22 de maio de 2020)*

O que o professor verde aborda em sua fala, retrata a importância de conceber as necessidades educacionais dos alunos e perceber a realidade na qual o discente está imerso. Assim, a compreensão de forma integral destas necessidades, possibilita ao professor que este reveja sua prática na autoformação o que corrobora com o que cita Maciel (2003, p.4):

A autoformação é fundamental para que haja, realmente, mudança na prática do professor porque houve uma mudança nele mesmo. Mas esse processo de autoformação precisa estar embasado na consciência que o professor tenha do tipo de dificuldades e necessidades a serem enfrentadas e dos recursos que é capaz de catalisar e mobilizar nele mesmo para que aconteçam tais mudanças.

De tal maneira, perceber quais as lacunas e desafios enfrentados naquela escola permite que a autoformação seja mais eficiente já que esta provocará mudanças na prática docente a partir da própria reflexão do professor. Assim, aquilo que o docente percebe que é uma necessidade produz transformações em seu fazer pedagógico pela via da reflexão-ação docente.

Já o professor laranja, aponta a necessidade de levar em consideração a psicologia para trabalhar com os alunos. No entanto ele aponta a dificuldade de se aprofundar nesta temática e aponta que utiliza mais metodologias de aplicações de atividades. De acordo com o professor laranja algo a ser considerado é:

a parte da psicologia é cobrado da gente, mas a gente eu não entendo, eu não vou morrer de estudar uma coisa que não é da minha área então, e nem pretendo também estar fazendo papel de psicólogo. Eu pretendo continuar dando a minha aula quando o menino precisar a gente chama atenção, chama a coordenação, tira da sala ou tenta dar um conselho, mas assim é uma parte que precisa ser formada na gente porque corre o risco de você trabalhar até de maneira errada (...) O que eu busco mais são conhecimentos através de metodologia de aplicação, de atividades, de provas, mas essas outras partes assim eu sei que elas existem, mas eu não busco me aprofundar nessa parte aí, da parte de lidar com as naturezas com gênios, com socioemocionais. *(Entrevista realizada com professor Laranja em 01 de Junho de 2020)*

Desse modo, o professor laranja sinaliza sobre imprescindibilidade de uma formação socioemocional para o trato com os alunos, haja vista que muitas vezes segundo este pode-se “trabalhar até de maneira errada”. Assim, o que o professor discute, é sobre as diversas

modificações dentro do contexto escolar e embora compreenda que não se deve fazer um trabalho de um psicólogo, o professor deve ter um trato mais humanizado para com o discente.

Concernente a esta temática de autoformação, o professor azul claro já observa que a aprendizagem e ensino são correlacionados e que a melhor maneira de trabalhar com o discente é levando este ao contexto da prática.

O que eu levo em conta é assim porque só existe ensino se existir aprendizagem. Então o que eu visio muito é a metodologia, as fórmulas como eu ajo tanto no planejamento. O aprendizado mesmo do próprio estudante porque quando você mostra uma coisa na prática automaticamente ele sabe da importância de tá estudando aquilo ali, tá aprendendo aquela prática. *(Entrevista realizada com professor Azul Claro em 26 de maio de 2020)*

O professor azul escuro, por sua vez, destaca que a forma que ele utiliza no processo de autoformação é procurando se adaptar as mudanças: conversando com os colegas, fazendo pesquisas na internet, levando jogos para os alunos, entre outros.

procurar sempre se reciclar, se adaptar (...) Eu troco bastante ideias com colegas da minha área por exemplo: eu faço experimento, procuro na internet exemplos de prática pedagógica e até mesmo com jogos, de forma lúdica com paródia e até mesmo utilizando a matemática, na maioria eu recorro muito a desafios matemáticos para ajudar o menino a entender (...) vejo vídeo aula, converso com meu coordenador. *(Entrevista realizada com professor Azul escuro em 26 de maio de 2020)*

Nesse sentido, o que o professor azul escuro chama de adaptação através do processo de experimentação em sua prática vai ao encontro do que cita Feltrin, Batista e Becker (2018, p.4):

É a vivência profissional, a experiência, a interação com os conflitos que possibilitam ao docente encontrar uma ética profissional coerente com as condições de possibilidade de sua atuação. Ou seja, a produção de sentido à docência se dá através das experiências e é mediatizada pelas especificidades do meio em que se dá. A relação da docência com a pobreza, com a violência, com as novas tecnologias, com o aprisionamento, com a vulnerabilidade social, entre tantos outros fatores, influencia de maneira significativa as possibilidades de autoformação, pois estimula a transformação da formação inicial para melhor interagir com as necessidades que a experiência apresenta.

Assim, a vivência profissional do docente, sua experiência e os conflitos enfrentados por este dentro de sua prática, mobilizam o professor a experimentar novas possibilidades. De tal forma cada educador se torna singular em sua prática haja vista que esta encontra-se

perpassada por inúmeras variáveis: pobreza, violência, entre outros. Então, a maneira de criar sua prática em sala de aula vai sendo sempre uma resposta as variáveis e a relação que o docente interage com estas. Sendo assim, a formação acadêmica inicial do professor é superada constantemente pelo processo autoformativo de sua práxis com a realidade ora disposta.

Ademais, o professor roxo aponta em sua fala como desafio a importância de observar o aluno como um todo levando em conta tanto o conhecimento deste até as expectativas. Assim,

o desafio de você como que você recebe esse aluno, de você identificar inicialmente que nível de conhecimento que esse aluno tem, quais as expectativas esse aluno traz para sala de aula, é algo interessante e você conseguir diagnosticar os pontos positivos e os pontos negativos desse aluno. *(Entrevista realizada com professor Roxo em 28 de maio de 2020)*

Assim, faz-se oportuno pensar no processo autoformativo do docente observando tanto os anseios de aprendizagem do aluno bem como o que este já tem de conhecimento adquirido dentro do percurso educacional. Sendo assim, as metodologias, os experimentos, as inovações são necessários para que o professor possa tanto mudar as práticas como incluir em sua autoformação, de forma a possibilitar uma melhor aprendizagem para o discente.

No tocante a relação entre o planejamento coletivo e a formação continuada em serviço houve uma diversidade de posicionamentos. O professor laranja aponta sobre a dificuldade de compreensão da relação entre os dois e como o mesmo foi um avanço dentro da prática docente:

Eu acho que são duas coisas diferentes né planejamento e a formação continuada mas a formação continuada pode ser aplicado dentro do planejamento coletivo (...) são importantes que se mantenham na escola são coisas de certa forma novas, já tivemos períodos em que a gente nem mal se encontrava, depois era um encontro mensal e agora não. A gente achou ruim no começo, mas com o tempo se acostuma e ver que realmente ele tem um fundamento e sendo executado. Dá certo, então eu aprovo. *(Entrevista realizada com professor Laranja em 01 de junho de 2020)*

Dessa forma, talvez o que o professor laranja possua seja uma incompreensão tanto das normativas como dos próprios conceitos: planejamento coletivo, formação continuada em serviço e em especial da hora-atividade a qual permite uma percepção maior da relação destes conceitos. Assim é preciso como bem cita Santos (2015, p.14):

formação contínua em serviço, precisa estar contemplada 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.

O que Santos (2015) nos aponta é sobre a necessidade de que a formação continuada em serviço seja contemplada dentro da jornada de trabalho docente correlacionando planejamento coletivo e formação. Dessa maneira, embora o professor laranja não compreenda a relação entre as duas, faz-se necessário que a rede consiga implementar o momento formativo. A implementação da formação dentro do planejamento coletivo tanto servirá para o desenvolvimento do ensino como permitirá que os docentes concebam que não é possível dissociar planejamento coletivo da formação continuada em serviço.

Por conseguinte, o que o professor vermelho aponta sobre sua opinião desta relação é uma forma cabal de compreender que este espaço permitirá uma série de ações que objetivarão um trabalho mais coeso do docente. Assim,

acredito que o planejamento é um espaço onde os professores da área, por exemplo né da matemática e das ciências, eles devem ali em grupo compartilhar e trocar informações, trocar ideias para que juntos consigam por exemplo, ajudar aqueles professores que possuam alguma dificuldade ou até mesmo de forma bem organizada compartilhar novas metodologias, novas técnicas para que é essa troca de experiências venha a trazer resultados positivos no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes. Aquele que tem mais experiência vai compartilhando ideias novas que deu certo na sua sala. Então troca de material didático, enfim material e práticas didáticas né. Então acho que essa relação culmina certamente com uma capacitação, não propriamente dita, mas digamos que fosse uma capacitação um pouco de indireta mas traria bons resultados. *(Entrevista realizada com professor Vermelho em 25 de maio de 2020)*

Já o PCA acrescenta a importância do planejamento coletivo como uma maneira de obter o sucesso e permitir a melhoria das atividades. Para este sujeito:

O planejamento, na verdade, é a ferramenta fundamental para o sucesso de qualquer estratégia que você esteja ou qualquer função que você esteja desempenhando tanto seja numa empresa qualquer porque na verdade a escola não deixa de ser uma empresa tá certo (...) eu acredito que a formação continuada nesse sentido, ela nos dá as ferramentas suficientes para que você tenha um bom êxito nas suas atividades. *(Entrevista realizada com PCA em 29 de maio de 2020).*

Embora a fala do PCA aponta para uma escola como uma empresa é preciso pensar para além disto. De acordo Arruda (2015, p.245): “na perspectiva de Freire (Pedagogia Libertadora-

Problematizadora), considera essas características ... da dimensão política docente em benefício dos oprimidos, visando à transformação da educação”

De tal forma, embora pensemos na contemporaneidade sobre conceitos como sucesso, êxito, entre outros, a função da escola numa visão Freireana (2002) é libertadora dando aos sujeitos tanto docente como discentes a importância de pensar na escola como uma propulsora de mudanças sociais.

O professor roxo já enuncia o planejamento como importante no contexto de impulsionar no docente o questionamento das práticas e ressalta sobre a necessidade de melhores condições.

segundo a questão da legalidade dentro desse planejamento coletivo o que a lei observa, é que um terço da jornada pra planejamento deve estar embutido essa formação continuada. Então, exatamente onde é reservado um espaço desse planejamento para que nós possamos estar digamos tentando nos capacitar, nos reciclar. Acredito que é uma ação positiva a questão da formação continuada e do planejamento. Porém, é algo que digamos pra mim, pelo menos pessoalmente um tanto ainda algo a melhorar que pode oferecer melhores condições, que pode ter objetivos mais definidos no sentido de utilidade de formação, porque muitas vezes a gente acaba tendo uma formação continuada em serviço e nem sempre a gente consegue aplicar na prática tudo aquilo que a gente vê na teoria durante a formação. *(Entrevista realizada com professor Roxo em 28 de maio de 2020)*

A fala do professor roxo coincide com o que o coordenador pedagógico aponta sobre o que está escrito nas normativas de que uma parte da hora extraclasse deve ser destinado a formação em serviço.

dentro de documentos legais, que essa jornada de um terço ela deve ser cumprida dentro da escola e desse tempo destinado ao planejamento parte desse planejamento ele é para ser uma carga horária destinada a uma formação coletiva, um planejamento coletivo e dentro desse planejamento coletivo, deve-se ter a formação para os professores e uma outra parte, segunda parte, ela pode ser um planejamento individual. A questão do planejamento coletivo ela é muito importante para o processo de formação do professor, até porque nós né, como professores sabemos que nós não saímos da Universidade sabendo tudo sobre a questão de lecionar e as formações dentro do planejamento. Acredito eu, que elas ajudam o professor nesse processo de formação profissional e também por estarmos um processo dinâmico, ela também nos ajuda a nos adaptar ao novo ao que vem de novo né dentro da nossa profissão. *(Entrevista realizada com Coordenador pedagógico em 27 de maio de 2020)*

O coordenador pedagógico, neste sentido, fala sobre a importância do planejamento coletivo em especial da formação em serviço como maneira de solucionar as lacunas da

formação inicial. No entanto, o que ele cita sobre este espaço de formação é observado na visão dos professores de outra maneira. Eles concebem a carência deste momento, assim como cita o professor amarelo: “ele deveria ter mais momento de formações intercalados com os planejamentos coletivos, eu percebo de carência na formação” (*Entrevista realizada com professor Amarelo em 26 de maio de 2020*). O que fora citado sobre formação pelo professor amarelo coincide com o que o professor verde enuncia :

No nosso caso, não vejo muita relação não, na nossa realidade porque o planejamento coletivo, pelo menos o nosso na escola, não está muito relacionado a formação continuada. A relação mesmo é só organização do trabalho, eu acho que não tem relação pelo menos na nossa realidade não, ou deveria ter não sei? Pois é, não vejo não na nossa realidade relação do planejamento coletivo com a formação continuada do professor não. (*Entrevista realizada com professor Verde em 22 de maio de 2020*)

De tal forma, o que os professores sugerem é a utilização do planejamento como realmente um espaço de formação em serviço, objetivando assim, suprir não apenas as lacunas na formação acadêmica, mas permitir trazer os anseios formativos dos docentes. De acordo com Vasconcellos (1995, p.59): “fazer planejamento é refletir sobre os desafios da realidade da escola e da sala de aula, perceber as necessidades, ressignificar o trabalho, buscar formas de enfrentamento e comprometer-se com a transformação da prática.”

Destarte, ao planejar, é preciso levar em consideração uma série de fatores: o primeiro são os desafios da escola e o segundo como oportunizar transformações que impactem positivamente nas necessidades da instituição. Nesse sentido, quando se planeja uma ação que tenha como foco a formação, é preciso pensar nos atores envolvidos e como comprometer estes no processo formativo. Assim, como foi dito por estes atores, é importante a organização do trabalho dentro do planejamento. Contudo, se faz necessário que o planejamento permita o exercício da ação e reflexão do fazer pedagógico, ressignificando o trabalho docente.

Questionados sobre quais ações formativas podem ser implementadas dentro do planejamento coletivo e como organizar estes encontros permitindo que a formação continuada seja efetivada, obtivemos um seguinte ponto: os professores citaram sobre a importância de trabalhar dentro de horários de forma a tornar o planejamento mais eficaz. Para isso, o professor amarelo cita tais ações:

um tema conjunto para todos e momentos de diálogo com pessoas da sua mesma área de ensino (...), ações dinâmicas. (...) Só organizando mesmo horário né, a cronologia dos tempos né porque eu acho que como se vem tanto essa pauta carregada... porque você poderia tirar um encontro do mês para

formação continuada e os demais para as demandas. *(Entrevista realizada com professor Amarelo em 26 de maio de 2020)*

Logo, organizando a cronologia do tempo para uma temática em conjunto e, posteriormente, mais separada por áreas seria uma solução. Outro ponto também seria estabelecer dentro do mês quando a pauta seria formativa, o que daria ao professor a capacidade de se localizar sobre quando fazer. O que o professor amarelo destaca, vai ao encontro do que o coordenador pedagógico chama de pauta sequenciada:

organizar uma pauta formativa, que ela possa acontecer de forma sequenciada dentro do planejamento coletivo. (...) o coordenador pedagógico ele tem como principal função certo a formação pros professores, acompanhar o planejamento, a parte formativa dentro desse planejamento, a pauta formativa, mas sabemos que o que a pessoa que for observar ou ler algum artigo sobre coordenação pedagógica essas são as principais funções. No entanto, por mais que a gente tente fazer dessa forma a gente não consegue ter uma sequência, ainda não consegue ter uma sequência porque toda a ação precisa ser planejada, construída para ser executada e muitas vezes, nós nos esbarramos em atividades que não nos permite tá construindo essa pauta pedagógica (...) quando a gente entra na dinâmica do dia a dia da escola e ela acaba nos consumindo muito tempo. A questão de lidar com aluno todo dia, os problemas que aparecem na escola, os chamados que a gente fala aí popularmente, os incêndios, vou apagar um fogo que aconteceu, popularmente falando um problema que aconteceu. Chega um pai, você tem que receber, tem que conversar, tem as demandas da Crede que pede né, que acredito que venha também dá Seduc que você precisa dar conta, então isso acaba consumindo muito do tempo do coordenador e muitas vezes, ou na maioria das vezes, você acaba deixando a pauta formativa como a última coisa a ser realizada porque as outras, as outras demandas elas são mais urgentes e precisam ser realizadas ou ser resolvidas né. *(Entrevista realizada com Coordenador pedagógico em 27 de maio de 2020)*

Destarte, o que o coordenador aponta em sua fala é que o sequenciamento da pauta formativa tornar esta mais coesa. Outro ponto também citado, foi a atribuição do coordenador pedagógico. Ademais, esta coesão da pauta é apenas um ponto, haja vista que o planejamento coletivo e por conseguinte, a formação, deve ser um espaço de reflexão e questionamento. Logo, mesmo com a diversidade de demandas dentro da escola não se pode perder a finalidade de tornar o planejamento como o lócus da formação continuada em serviço. No entanto, algo que ficou bastante perceptível na fala do coordenador é que o processo formativo ainda está em segundo plano, ocorrendo de forma pontual o que coaduna com aquilo que foi constatado pela análise documental. Destarte, esta fala nos traz indícios e pode corroborar com a possível visão que os professores citaram anteriormente sobre não existir a pauta formativa.

Já para o PCA, a melhor forma de organizar este planejamento oportunizando a formação continuada, seria planejando bastante o momento. Outro ponto também citado e que corroborou com a fala dos professores anteriormente, foi a divisão de tarefas.

(...) um bom planejamento sempre eu participo dessa tecla ele vai fazer com que você tenha muito mais sucesso nas suas ações (...) tudo parte da organização que é feita previamente porque se você não tiver essa organização, você vai acabar ficando perdido e aquele momento que era pra ser algo realmente de formação seria totalmente comprometida pelo mau planejamento. (...) Então as divisões das tarefas também são importantes porque se você está em um meio coletivo, você tem que saber que cada um ali deve contribuir de alguma maneira, isso deve ser já pensando anteriormente para que cada um tenha seu espaço no planejamento. *(Entrevista realizada com PCA em 29 de maio de 2020)*

Na visão do professor azul claro, sugestões de novas práticas pedagógicas seria algo válido dentro deste momento. Cabe ressaltar também que uma possibilidade seria o diálogo entre escolas da rede no sentido de produzir parcerias com estas e desenvolver uma rede suporte deste modo:

aprimorando as práticas pedagógicas é assim trazer ideias, sugestões, novas práticas para que pudéssemos utilizar em sala de aula porque eu acredito que quando você cobra algo, você tem que ter sugestões trazer ideias, novas ideias e sugestões que possam desempenhar em sala de aula, ou seja, nós sabemos que hoje o ensino é totalmente diferente (...) é necessário que haja as práticas pedagógicas melhores, aprimorar melhor essas práticas (...). Eu acredito assim, que era você procurar ter um projeto que mobilizasse todos os professores de cada área (...) trazendo experiência de outras escolas porque a prática pedagógica de uma escola é totalmente diferente de outra instituição. (...) umas formações com escola com vários professores pelo menos uma vez por mês, ou duas vezes por mês, ou pode semanalmente mesmo, uma troca de experiência: o que está trabalhando na sua escola que realmente surtiu efeito, qual escola que teve um bom resultado. Então acredito que seria melhor uma formação com troca de experiência de escola pegar o que tiver de melhor, o que tá dando certo, o que a gente pode fazer relacionado ao ensino e aprendizagem. *(Entrevista realizada com professor Azul Claro em 26 de maio de 2020)*

O que o professor azul claro fala, entra em consonância com o que é descrito por Alvaro-Prada (2010, p.370): “Essa construção da formação é contínua e não fica restrita a uma instituição, à sala de aula, a um determinado curso”, pois os docentes podem formar-se dentro de um processo de experimentação e diálogo com outras instituições refletindo sobre as práticas naquele outro espaço e trazendo esta realidade para sua prática. Deste modo, fazer esta

interlocução entre as escolas permite que os professores observem o que pode ser implementado, como pode ser implementado e o que pode ser modificado.

Ao considerar o questionamento sobre quais práticas devem ser implementadas, o professor verde, por sua vez, citou:

a questão da didática, questão de algumas práticas pedagógicas a gente lê nos artigos e tudo e elas são bem ultrapassadas, mas a gente vê que tá bem acentuada na nossa escola. Eu acho que uma forma de dar uma renovada nessas metodologias, seria essas formações mais relacionadas a didática, não focar tanto assim no conteúdo, mas a didática como esse conteúdo é repassado. Eu acho que para o que eu proponho mais relacionada a didática, acho que oficinas para os professores, com palestras, rodas de conversas, eu acho que seriam formas que seriam efetivas. *(Entrevista realizada com professor Verde em 22 de maio de 2020)*

O que o professor verde cita sobre pensar mais na didática e refletir sobre as práticas vai ao encontro do que Imbernon (2011, p. 51) diz: “A formação terá como base uma reflexão dos sujeitos sobre sua prática docente, de modo a permitir que examinem suas teorias implícitas, seus esquemas de funcionamento, suas atitudes etc.” Nesse sentido, estas práticas que o professor chama de ultrapassadas são aquelas que, para ele, apontam apenas para um conteúdo sem levar em conta o formato como aquele conteúdo é transmitido ao discente.

O professor laranja já elenca uma série de temáticas e ainda discute sobre a importância de pensar um horário por tempo dentro do planejamento para que o professor possa ir compreendendo em quais momentos ocorrem esta formação. Para o professor laranja:

trabalhar temas que fosse pouco tempo também, não pode ser uma coisa muito extensa são os problemas mais comuns na escola como: às vezes é a reprovação, a indisciplina de alunos, as formas de avaliação, então poderiam ser temáticas trabalhadas durante o ano que não fosse também sobrecarregar, porque quando você trabalha com séries terminais, tem mais aí no caso do terceiro é muita cobrança é Spaece, é Enem (...) ser avisado com antecedência né. Se for uma coisa demorada um mês, dois mês, seis meses, para o início seja feito uma preparação e a partir de então, esse início e continuidade dentro das manhãs no caso, que é o horário que abrange o maior número de pessoas (...) a melhor maneira seria mesmo por tempo e temática: dois tempos, ou três tempos, ou quatro e cada um ser uma coisa específica para você saber onde começar e terminar para não se expandir e acabar assim, invadindo o espaço de outra atividade. *(Entrevista realizada com professor Laranja em 01 de junho de 2020)*

Por conseguinte, o professor roxo em sua fala, aborda a necessidade de que o tempo de formação leve em conta o tempo que o professor dispõe para utilizar ele de maneira efetiva.

Outro ponto também enunciado é sobre a formação continuada em serviço ocorrer dentro de uma sistematização dentro do horário disposto ao professor.

Muitas vezes você faz um curso de formação continuada aí você utiliza duas horas desse curso no dia do planejamento coletivo. Porém, você leva uma quantidade de material para casa para ser feito formulário, para você resolver questões, enviar, fazer relatório, portfólio. Eu vejo assim acho que isso deixa super atarefado aquelas N atividades que o professor já tem. (...) a melhor maneira de ter uma participação efetiva do professor na formação continuada, dentro do planejamento coletivo e que ele seja dentro da Unidade Escolar e no tempo destinado para o planejamento coletivo que ele não ocupe nenhum outro tempo do professor, ou mesmo o planejamento individual dentro da escola ou menos fora da escola, o tempo destinado a suas outras atividades particulares. (...) Eu não poderia estar à tarde por que? Porque quem organizou a formação, não pensou naquela questão que eu falei antes, de utilizar o tempo que o professor tem, já que a gente tem uma manhã toda quinta-feira e porque naquele dia foi marcado manhã e tarde. *(Entrevista realizada com professor Roxo em 28 de maio de 2020)*

Contudo, ao citarmos formação continuada em serviço, estamos pensando numa formação que utilize o tempo da hora-atividade do professor oportunizando que este momento seja um momento de aprendizagem e reflexão. No entanto, o que observamos pela fala do docente é que algumas formações não observam este tempo, demandando outro momento do professor o que aponta para uma discordância daquilo que estamos propondo aqui neste trabalho.

Já o professor vermelho indica a existência do *Centro de Educação a Distância* do Ceará (CED) e como este poderia ser utilizado como espaço formativo dentro da escola. Outro ponto também ora citado aqui, é o diálogo entre escolas coadunando com o que o professor azul claro havia dito. Assim,

existe no Ceará né um Centro de Educação à Distância–CED por exemplo e esse CED oferece diversos cursos de aperfeiçoamento, diversos cursos de capacitação para diversas áreas. Então, seria bastante interessante que no horário de planejamento fosse dado a chance aí para algumas pessoas que quiser participar desses cursos, são cursos à distância, mas que mesmo assim, eles requerem um determinado tempo e dedicação e é importante que a gente tivesse além dessa formação entre pares, tivesse essa visão da gente acompanhar outros os cursos à distância que estão por aí: tipo apareceu, tivesse alguma entidade ou instituição aí oferecendo um curso gratuito, isso ser divulgado que eu não vejo isso ser divulgado no planejamento os dos CED aqui e acolá, porque vem da Seduc então eles sempre divulgam, mas eu acho que poderia ser trabalhado mais intensamente né (...) Vamos lá, vamos fazer uma visita, vamos fazer uma troca de experiência né. (...) Então um resumo incentivar a participação dos professores em cursos de capacitação que são oferecidos aí Brasil afora e a troca de experiências, tanto entre os pares, os

professores da mesma escola, como também de outras escolas para que a gente veja o que deu certo lá e o que deu certo a gente trazer para escola que a gente trabalha. *(Entrevista realizada com professor Vermelho em 25 de maio de 2020)*

O que o professor vermelho aponta sobre o fato de tornar a formação efetiva dentro da escola vai ao encontro do que cita Candau (1997, p.57):

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

A escola é o espaço privilegiado para a formação. Deste modo, podem e devem existir outros processos, mas a escola deve ser a propulsora, mobilizando as condições necessárias para que a formação continuada em serviço possa ocorrer. Assim, essa troca de experiência dentro e fora da escola, a divulgação destes cursos, entre outros deve ser uma prática construída pelo corpo docente com a gestão continuamente. Se a instituição escolar ainda não aprimorou este processo, é preciso que ela atente que o modelo clássico formativo é insuficiente e busque assim, na prática coletiva, suporte para as transformações necessárias.

Já o professor azul escuro destaca que uma possível solução de como fazer esta formação seria através de um estudo de caso criado pelos docentes. Cabe ressaltar também que este docente relata a experiência do Pacto do Ensino Médio e mostra que aquele modelo poderia ser adotado para a formação podendo até pensar num modelo formativo virtual. Assim, o professor azul escuro diz:

Um estudo de caso também de forma que dê pra elaborar uma história de um determinado aluno, uma história de vida e tudo que era problemático aí tinha uma intervenção pedagógica e começou a melhorar. (...) Dava para pegar ao menos um tempo uma vez por mês para dar certo. Naquela época que tinha o pacto do ensino médio, a gente não estudava na época do planejamento fazia as horas e dava certo. (...) Virtualmente também, online. No caso, combinaria um horário para todos estarem presentes naquele dia, naquele horário virtualmente. *(Entrevista realizada com professor Azul escuro em 26 de maio de 2020)*

Portanto, o que observarmos aqui foi que as temáticas que mais necessárias para os professores são aquelas que tocam nas metodologias e didáticas. De tal modo, estes sujeitos concebem que a participação com outras escolas, o diálogo com os pares é um processo importante e necessário para o aprimoramento. Sendo assim, seja fazendo um aprofundamento sobre um estudo de caso ou participando de um curso pelo CED os docentes compreendem que trabalhar com uma noção cronológica é essencial para a efetividade desta formação.

Questionamos também ao PCA e ao Coordenador pedagógico quais as dificuldades e facilidades estes encontram para realização da formação em serviço com os professores desta escola, em especial com a área de ciências da natureza e matemática. Observamos uma dissonância entre a resposta do coordenador e o que fora dito pelo PCA. Para o coordenador pedagógico, a maior dificuldade entre uma formação para todos os professores decorre do fato de reunir todos estes em virtude dos horários e dos planejamentos ocorrerem em dias específicos da semana assim:

Primeiro fazer uma formação geral como nós temos o planejamento coletivo dividido por áreas, você na escola tem a possibilidade de reunir os professores de todas as áreas num determinado dia por exemplo terça-feira linguagens, quarta humanas e quinta natureza pra mim, essa seria a dificuldade em fazer uma formação geral, generalizada com todos os professores um tempo que você possa está reunindo todos os professores. (...) No ano de 2019 nós fizemos alguns comitês, nós chamamos dessa forma com os professores que eram alguns pontos que podemos então também considerar como formar como formação coletiva, incluindo ela teve uma delas que os professores tiveram um momento de compartilhar as experiências sala de aula, não deixa de ser momento de construção coletiva de formação. Então, nós fizemos isso em alguns sábados letivos, destinamos algum tempo dentro desse tempo desse sábado letivo, para estarmos reunidos com a comunidade escolar e com todos os professores.

No entanto, segundo o coordenador mesmo com esta dificuldade de trabalhar com todos os professores em 2019, houveram alguns momentos, normalmente aos sábados, no qual foi possível fazer esta interação com todos os docentes.

Já para o PCA os entraves seriam:

um dos pontos negativos, eu já vou colocando logo é, às vezes, a resistência de alguns professores com relação as metodologias, com relação ao que é passado. Como eu disse, pra gente ter sucesso naquilo que a gente faz, a gente precisa muito de parceria. Como estamos trabalhando com pessoas, não é a minha decisão certo, não é a decisão do coordenador, não é a decisão de um professor em particular, a gente precisa de algo que abranja todos, o coletivo

(...), mas questão dos pontos negativos existem sim a resistências de alguns professores para desenvolver atividades, um empecilho, colocam as vezes muita coisa e eu não vejo que isso contribui com o sucesso da escola. *(Entrevista realizada com PCA em 29 de maio de 2020).*

Observarmos aqui uma dissonância entre o que o PCA enuncia e o que o coordenador fala. Assim o Coordenador cita da seguinte forma:

Então quais são os pontos positivos? Eu vejo uma grande disponibilidade dos professores a participar desses momentos quando eu digo participar não é somente estar presente é participar mesmo, de um momento de conversa, de um momento de discutir e falar sobre alguma situação que se vivencia dentro da escola, de mostrar o que tem feito, o que tem dado certo como se citei aqui uma das reuniões coletivas onde os professores mostraram suas experiências exitosas. *(Entrevista realizada com Coordenador pedagógico em 27 de maio de 2020)*

O que podemos observar nessa discordância do PCA que cita como ponto negativo a resistência dos professores e que para o Coordenador aponta como positivo a mobilização dos docentes por dois vieses. O primeiro viés seria um discurso politicamente correto por parte do coordenador seria uma opção ou talvez porque o PCA também compreenda que os professores devem sempre concordar com o que fora proposto mesmo que não achem que seja interessante. O coordenador pedagógico ainda aponta que trabalha há bastante tempo com estes sujeitos e que eles interagem e participam do momento de maneira efetiva. De tal maneira:

são professores que eu trabalho com ele desde que eu comecei a trabalhar nessa escola. Então, no meu ver, eu vejo trabalho muito bom com o grupo de professores que eu trabalho na área da Ciência da natureza lógico, mas nada nunca você vai ter todos concordaram em um mesmo ponto de vista, (...) se discute a situação, mas se chega um ponto comum. (...) E eu vejo os professores trocando experiências falando o que deu certo contribuindo com a produção de material, compartilhando falando como é que tá sendo lá na turma dele, como é que o que é que deu certo, o que não tá dando certo, eu vejo isso como um ponto positivo e ao mesmo tempo construtivo. *(Entrevista realizada com Coordenador pedagógico em 27 de maio de 2020)*

Neste ponto, o PCA também aponta já estar incluso neste grupo há bastante tempo o que facilita seu trabalho e que isso ajuda no engajamento embora exista as complicações ora citada de resistência docente.

A nossa área é muito boa também de trabalhar porque sei que alguns realmente vestem a camisa na hora que a gente propõe alguma coisa certo, essa parte de interação também. (...) tenho essa boa relação com ele, isso ajuda muito e esse

engajamento que a gente tem, por mais que se tenha todos esses casos ou não, eu acho que a nossa área ainda é muito engajada para o trabalho e isso contribui muito com sucesso. *(Entrevista realizada com PCA em 29 de maio de 2020).*

O coordenador pedagógico, por sua vez, já prefere não citar a palavra resistência e sim trabalha com o conceito de diferenças no trabalho pedagógico.

eu tenho sempre um cuidado ao falar com meus professores tenho um respeito mútuo com todos, mas eu sinto que por eles serem professores mais antigos na escola né, você tem que, você precisa ter uma forma de tratamento, não tô falando de trato, trato de pessoas, mas trato profissional. Com mais atenção porque às vezes o professor está muito engessado naquilo que ele fazia há muitos anos atrás e muitas vezes o novo não é muito bem visto. Aí você precisa fazer uma construção, dizer pra que o professor entenda que aquilo que está sendo colocado como novo né, ele é importante porque a dinâmica da educação, ela vem mudando, então às vezes eu percebo um pouco dificuldade nesse aspecto. *(Entrevista realizada com Coordenador pedagógico em 27 de maio de 2020)*

O que observarmos através destas falas divergentes entre estes atores, entra em consonância com o que aponta Silva (2018, p.132):

Sobre essa divergência, Lück (2013) pontua que isso pode ocorrer por duas situações distintas. A primeira delas ocorre quando “são tomadas decisões a respeito de problemas apontados pela direção da escola, cujas soluções alternativas são sugeridas pela própria direção, servindo a assembleia apenas para referendar tais decisões” (LÜCK, 2013, p.32). Outro exemplo ocorre nas situações em que os líderes já sabem o que querem, mas as reuniões são feitas para convencer os participantes ou identificar resistências. Nesse segundo caso “qualquer manifestação em contrário é repudiada de plano e/ou manipulada pelos dirigentes da assembleia. Neste caso, trata-se, portanto, de participação passiva” (LÜCK, 2013, p. 32).

Nesse sentido, essa participação ora vista como positiva e efetiva e ora negativa como resistência, decorre pelo fato de os sujeitos não sentirem incluídos no processo. De tal forma, o que pode ser resistência é apenas o fato dos professores se mostrarem contrários a esta ideia. E o que é positivo de participação, por sua vez, pode ser a participação passiva em aceitar o que fora proposto.

Por último, no entanto, não menos importante perguntamos ao PCA e ao coordenador pedagógico como estes sujeitos avaliam as ações de formação continuada em serviço realizadas nesta escola. Assim o PCA apontou que a formação dentro desta escola está atendendo as necessidades ora citada pelos docentes.

Eu acredito que sim, acho que estejam atendendo porque eu vou dizer, nós temos, eu volto a dizer nossa escola tem o diferencial, ela teve esse diferencial justamente por isso tá. Então eu acho que está surtindo o efeito né meu ponto de vista justamente porque tem números que comprovam isso tá bom. Então isso prova que a nossa formação ela tem sim dado resultados. *(Entrevista realizada com PCA em 29 de maio de 2020)*

Segundo o PCA, a formação ocorre de maneira efetiva o que pode ser comprovado pelos números, o que por sua vez, entra em dissonância com o que fala o coordenador pedagógico. Para o coordenador pedagógico:

eu avalio ainda que elas precisam ser melhoradas, melhoradas e sequenciadas (...) nós temos toda semana um planejamento coletivo, mas nem todos os planejamentos coletivo nós temos uma pauta formativa, e eu acho que essa pauta formativa por mais que eu tenha falado aqui dos pontos que podem ser contra da grande demanda do professor, ela precisa ser organizada, ser sequenciada para que o professor possa se adaptar. Tudo é questão de adaptação o professor já percebe que aquilo ali vai fazer parte realmente da rotina dos planejamentos coletivos e não em algumas eventuais situações que tenha-se uma pauta formativa. *(Entrevista realizada com Coordenador pedagógico em 27 de maio de 2020)*

O que o coordenador pedagógico enuncia, coaduna com o que Ramos (2013, p.13098):

a atuação do coordenador vai sendo impulsionada pelas contradições, pelos desvios de funções, pelas sub subjetividades, quando na realidade essa profissão deveria caracterizar-se pela formação continuada do professor, mediando suas práticas e dialogando sobre o contexto educacional e social.

De tal maneira, a função de coordenador encontra tantas variáveis que o trabalho necessário o qual devia ser conduzido por este sujeito, fica aquém ou inexistente impossibilitando a prática e a melhoria do trabalho docente. Observando tanto a análise documental, como a fala do PCA, do coordenador e docentes citadas anteriormente há que se considerar o que os professores falaram sobre a não efetividade da ação formativa e sobre a necessidade de melhoria deste como verdadeira. Em virtude que a fala dos docentes sobre o tanto de demandas no planejamento e sobre o aprimoramento da formação são pontos que também são enunciados pelo coordenador.

Sendo assim, para que seja possível pensar tanto em efetividade de planejamento coletivo e de formação continuada em serviço, é preciso dialogar com todos os atores permitindo uma gestão democrática e participativa. Assim, diante do que fora discutido e

observado através da análise documental das falas dos participantes e dos autores que subsidiaram as nossas reflexões durante todo o capítulo 3, traremos no capítulo subsequente um Plano de Ação Educacional (PAE). Este plano, por sua vez, trata-se de uma proposta de como pensar o planejamento coletivo e a formação continuada em serviço possibilitando que seja repensado em como efetivar os atores nesta prática. O quadro a seguir sintetiza o que foi tratado nos primeiros capítulos e traz uma sugestão do que será abordado dentro do Plano de Ação educacional.

Quadro 5 – Síntese das evidências do capítulo descritivo, da análise de dados e dos apontamentos para o PAE

Evidências do capítulo descritivo	Principais resultados da Pesquisa	Apontamentos para o PAE
Excesso de discussão sobre os momentos festivos nas reuniões.	Os professores apontaram para a pauta já vir específica com todos os momentos que deve contemplar.	Rodas de conversa dentro do planejamento coletivo.
Poucos momentos formativos.	Os participantes observaram a necessidade de aprimorar a formação continuada em serviço.	Cronograma formativo estabelecendo os encontros e o formato destes.
Pauta com baixa participação dos docentes.	Os docentes enunciaram que sentiam faltam de participar mais efetividade do processo de construção das pautas.	Formulário para escuta das pautas formativas.
Necessidade de formação entre pares.	Os participantes apontaram que a formação entre pares dentro da escola ainda é algo frágil e pouco coeso.	Encontros específicos dentro do planejamento coletivo contemplando tanto a formação entre pares da instituição como uma formação externa entre pares.
Necessidade de momento avaliativo nas atividades.	Os participantes em suas falas não apontaram a existência de avaliação dentro dos planejamentos.	Implementação do formulário avaliativo e da roda de conversa sobre este momento propiciando a mudança nas atividades.

Fonte: Elaborado pelo autor (2020)

Observando o que fora discutido nos capítulos anteriores e de posse das informações apresentadas neste quadro, temos uma compreensão maior acerca do que traremos como proposição para o Plano de Ação Educacional e como iremos abordá-lo.

Sendo assim, as evidências e apontamentos dos capítulos dois e três, juntamente com as entrevistas dos atores e o referencial teórico abordado, serviram de aporte para que fosse pensado em atividades que priorizassem tanto a participação efetiva dos docentes, bem como a formação continuada em serviço. Ademais, os resultados desta pesquisa propiciaram que no

capítulo subsequente fosse possível aprofundar como transformar e/ou modificar o planejamento coletivo de forma a trazer melhorias para este espaço.

4 PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL – PAE

Esta pesquisa procurou refletir sobre o planejamento coletivo da área de Ciências da Natureza e Matemática na Escola Cores. Dessa forma, a participação do pesquisador dentro deste planejamento, trouxe a necessidade de repensar o espaço e de fazer uma análise mais apurada sobre este planejamento. Sendo assim, a baixa participação dos docentes dentro do planejamento coletivo e a imperiosidade de uma formação continuada em serviço mais estruturada são pontos cruciais que esta pesquisa nos trouxe.

Este capítulo tem como princípio norteador apresentar um Plano de Ação Educacional (PAE) que venha a contribuir para o desafio da baixa participação dentro do planejamento coletivo e oportunizar a efetivação da formação em serviço. Destarte, apresentamos o PAE, fazendo uso da ferramenta 5W2H. Segundo Silveira, Martelli e Oliveira (2016, p. 75):

Esta metodologia pode ser vislumbrada através da confecção de uma tabela, ou formulário, em forma de planilha, que é utilizado para levantar ações, que levarão ao cumprimento dos processos do controle da qualidade; onde os 5W representam as cinco perguntas básicas em inglês, que são: *What?* (O quê?); *Why?* (Por que?); *Where?* (Onde?); *When?* (Quando?) e *Who?* (Por quem?), já o 2H representam *How?* (Como?) e *How much?* (Quanto?).

Dessa maneira, a utilização da ferramenta 5W2H serve para conceber a tomada de decisões e de propor ações pertinentes para o enfrentamento dos desafios observados durante a pesquisa.

Quadro 6 – Síntese do Plano de Ação

<i>What?</i> (O quê?)	<i>Why?</i> (Por que?)	<i>Where?</i> (Onde?)	<i>When?</i> (Quando?)	<i>Who?</i> (Por quem?)	<i>How?</i> (Como?)	<i>How much?</i> (Quanto?).
Levantamento das temáticas a serem trabalhadas dentro do planejamento coletivo.	Fortalecer a participação dos professores no processo de escolha do que deixam sua formação em serviço.	Na escola.	No final do primeiro semestre.	Coordenador e PCA.	Através de uma planilha impressa ou de um formulário no <i>Google forms</i> .	Sem custo adicional.
Formação continuada em serviço realizando espaço escolar.	No sentido de fortalecer as práticas dos docentes e propiciar a efetivação da participação dos docentes.	Na escola.	Durante todo o semestre letivo ocorrendo duas vezes ao mês.	Coordenador e PCA.	Serão reproduzidos os textos base para serem tratados durante os encontros. Assim utilizaremos também o data-show e a caixa de som da escola para apresentar os vídeos e as músicas propostas.	Custo da reprodução de material: R\$100 reais.
Formação externa entre pares.	Para orientar o processo de compreensão de outra realidade escolar.	Numa escola externa.	Na primeira quinzena do mês de maio de 2021.	Crede e coordenação pedagógica.	A coordenação pedagógica articulará com a Crede a visita a outra escola da rede. Neste sentido, o intuito é que os docentes compreendam a realidade da outra instituição. Assim, os professores participarão do momento de partilha externa entre os pares. Sendo que este momento ocorrerá dentro de um dos encontros de planejamento coletivo.	Custos de transporte: R\$ 700 reais; Custo de alimentação: R\$400 reais.

Fonte: Elaborado pelo autor (2020)

A partir do quadro-síntese do Plano de Ação Educacional (PAE), as ações apresentadas são detalhadas com o intuito de observar como estas ocorrerão ao longo do primeiro semestre letivo de 2021⁶. Dessa maneira, estas ações servirão como uma sugestão para o trabalho com a formação docente em serviço podendo assim serem acrescentadas ou modificadas.

4.1 ORGANIZAÇÃO DA FORMAÇÃO EM SERVIÇO

O estudo aqui disposto nos trouxe subsídios para poder pensar em uma forma de sugestão para a formação continuada em serviço. Assim, mediante a fala dos sujeitos e a importância de pensar num roteiro, partimos primeiro da observação de quais os assuntos mais citados pelos participantes de nossa pesquisa e propusemos um roteiro que pudesse primar pelas necessidades e desafios relatados por estes.

Dessa maneira, algo que foi muito notório na fala dos atores é que a formação continuada em serviço ocorresse em um horário determinado. O que por sua vez, acarretaria que os docentes compreendessem o tempo cronológico da ação e tivessem um maior aproveitamento. Doravante, outro ponto também relatado é que eles soubessem quando essa atividade aconteceria delimitando as datas das formações para que fosse possível cumprir as demandas pedagógicas de forma a não coincidir com avaliações e outras pautas.

Sendo assim, a partir da pesquisa e das soluções que os próprios atores deram, pensamos em uma maneira de efetivar tanto a participação como a formação. Deste modo, as formações ocorrerão durante o turno da manhã, horário que se encontra a maioria dos participantes e a pauta formativa ocorreria duas vezes ao mês como foi sugerido pelos próprios participantes. Destarte, as formações ocorreriam sempre na primeira e terceira semana do mês, permitindo assim, que os docentes tivessem uma noção cronológica da atividade.

Conforme observou-se nas entrevistas, os atores necessitam compreender melhor o conceito de planejamento coletivo e marcos normativos federais e estaduais, o que nos fez incluir dentro da proposta um momento formativo que contemplasse tal ação. Por conseguinte, os entrevistados enumeraram como temáticas de maior relevância dois pontos: competências socioemocionais e as metodologias ativas de aprendizagem. Assim, nas competências socioemocionais os professores relataram a importância de partirem primeiro para o desenvolvimento socioemocional docente para depois conseguir trabalhar com os discentes. Já

⁶ Faz-se oportuno frisar que em virtude do COVID-19 uma série de atividades foram suspensas na escola. Mediante isto o que está sendo proposto para o primeiro semestre de 2021 pode sofrer alteração conforme as ações da escola vão sendo dispostas.

no tocante às metodologias ativas de aprendizagem, observou que estes sentiam a necessidade de compreender como trabalhar estas metodologias. Deste modo, os docentes destacaram o anseio de uma articulação maior com os pares e de como trazer as tecnologias da informação de forma a aprimorar o fazer pedagógico. Ademais, as metodologias apresentadas no quadro procuram oportunizar que os professores se sintam parte do planejamento e assim, possam construir ativamente este seja através das dinâmicas, discussão ou roda de conversa. Cabe ressaltar que a proposta foi organizada como uma sugestão de ação para a formação continuada em serviço podendo ser implementada ou/e modificada.

Quadro 7 – Proposta de organização dos planejamentos coletivos para o primeiro semestre de 2021

(continua)

Data	Pauta	Objetivo	Metodologia	Autores (sugestão)	Tempo
11/02	O planejamento coletivo – oportunizando diálogos.	Propiciar aos professores a importância do planejamento coletivo como um espaço no qual pode se construir as relações e modificar a ação dentro do espaço escolar.	Acolhida com música. Dinâmica – roda de vivência com o tema “vida” onde cada participante fala o que compreende pela palavra; Texto - Planejamento, um ato coletivo (revista nova escola). Discussão.	Paulo Freire (2002) e Libâneo (1994).	08 :00 até 10:00 horas da manhã
25/02	Marcos normativos nacionais e estaduais sobre a hora-atividade.	Compreender a importância da lei do Piso do magistério, LDB, e portarias que estabelecem a hora –atividade.	Acolhida Dinâmica – Cada participante escreverá no início do encontro o que entende da temática e no final do encontro falará o que compreendeu. Para cada participante que for falando ganhará um bombom de chocolate de forma que todos	Riani (2012)	08 :00 até 10:00 horas da manhã

Quadro 7 – Proposta de organização dos planejamentos coletivos para o primeiro semestre de 2021

(continuação)

Data	Pauta	Objetivo	Metodologia	Autores (sugestão)	Tempo
			participem. Texto- Lei do Piso do Magistério, LDB e portarias estaduais. Discussão		
04/03	Saúde mental docente.	Identificar no docente a importância de cuidar de sua saúde mental de forma que isso propicie numa melhora das relações entre professor – aluno.	Acolhida Palestra com o Psicólogo cedido pela Crede. Discussão	Márica Bastos Miranda- <i>Saúde emocional de professores</i> das escolas estaduais de Juiz de Fora -. MG: <i>depressão e burnout</i> (2017)	08 :00 até 10:00 horas da manhã
18/03	Competências socioemocionais- (Resiliência emocional e autogestão)	Identificar as competências socioemocionais e abordar estas de forma que o professor se engaje e compreenda o uso desta tanto para si como para o trabalho com os discentes.	Acolhida Dinâmica- A árvore das emoções pede-se a cada participante preencha a árvore com a emoção que está sentindo. Vídeo- Daniel Goleman e Inteligência Emocional. Roda de conversa	Daniel Goleman (1999) e <i>BNCC(Base Nacional Comum Curricular)</i>	08 :00 até 10:00 horas da manhã
01/04	Competências socioemocionais (Amabilidade e engajamento com os outros).	Reconhecer a empatia e o respeito como primordiais nas relações e no diálogo.	Acolhida Dinâmica- Serão distribuídos papeis com frases as quais cada participante deverá encenar. Após cada participante deverá dizer como compreendeu as falas. Vídeo – Comunicação não-violenta	Rosenberg Marshall (2006) e BNCC	08 :00 até 10:00 horas da manhã

Quadro 7 – Proposta de organização dos planejamentos coletivos para o primeiro semestre de 2021

(continuação)

Data	Pauta	Objetivo	Metodologia	Autores (sugestão)	Tempo
			<p>Texto- Comunicação Não-Violenta: o que é como aplicá-la no dia a dia escolar (Revista Nova Escola)</p> <p>Discussão</p>		
15/04	Competências socioemocionais (criatividade).	Permitir ao professor a compreensão da criatividade como mola propulsora da vida e da ação pedagógica.	<p>Acolhida</p> <p>Dinâmica- Os participantes irão se dividir em duplas desenhar o que traz em sua bagagem de vida ou irá utilizar a expressão para o outro que deverá repassar a mensagem para o grupo posteriormente até que estes descubram do que se trata.</p> <p>Texto- A arte como mediadora na apropriação do conhecimento (Gustavo Martins Piccolo)</p> <p>Discussão</p>	Gustavo Martins Piccolo (2010) e BNCC	08 :00 até 10:00 horas da manhã
06/05	Contextos formativos (autoformação e heteroformação).	Compreender os tipos de formação e como estas produzem mudanças dentro do contexto escolar.	<p>Acolhida</p> <p>Roda de conversa- Atividades que estes podem partilhar com os colegas.</p> <p>Texto</p> <p>Discussão</p>	Nóvoa (2002) e Imbernón (2011)	08 :00 até 10:00 horas da manhã

Quadro 7 – Proposta de organização dos planejamentos coletivos para o primeiro semestre de 2021

(continuação)

Data	Pauta	Objetivo	Metodologia	Autores (sugestão)	Tempo
13/05	Formação entre pares possibilitando diálogos.	Refletir sobre a escola como espaço de formação.	Os professores irão visitar uma outra escola no intuito de ouvir estes professores e de dialogar com outras experiências.	Nóvoa (2002) e Imbernón (2011)	Turno: diurno
10/06	Metodologia ativas.	Promover uma oficina que permita que os professores tenham contato com as metodologias ativas e compreendam o uso destas.	Acolhida Vídeo- Metodologias ativas na Educação Texto- Metodologias Ativas para uma Educação Inovadora: Uma Abordagem Teórico-Prática Roda de conversa	Lilian Bacich e José Moran (2018)	08 :00 até 10:00 horas da manhã
24/06	Uso de tecnologias para a educação.	Identificar e reconhecer como é possível utilizar a tecnologia para permitir uma melhora na aprendizagem.	Acolhida Dinâmica- Ao longo da escola são colocadas várias imagens em <i>QR code</i> , assim os professores se reunirão em duplas e tentarão ler o que cada <i>QR code</i> indica. Vídeo- Gamificação na educação. Texto- TIC'S na educação: a utilização das tecnologias da informação e comunicação na aprendizagem do aluno	Cláudio de Oliveira (2015) e Katia Morosov, Alonso (2008) - Tecnologias da informação e comunicação e formação de professores: sobre rede e escolas	08 :00 até 11:00 horas da manhã

Quadro 7 – Proposta de organização dos planejamentos coletivos para o primeiro semestre de 2021

(conclusão)

Data	Pauta	Objetivo	Metodologia	Autores (sugestão)	Tempo
			Roda de conversa. Avaliação		

Fonte: Elaborado pelo autor (2020)

A proposta aqui apresentada é uma ação que visa conceber a formação continuada em serviço como parte integrante da hora-atividade. Assim, as datas que constam nesta proposta aparecem como indicativo do que ouvimos dos professores. De tal forma, pode haver alterações haja vista que as datas não contemplam as especificidades do calendário escolar para o ano de 2021. Cabe salientar também, que o fato de a sugestão da formação em serviço ocorrer primeiro, deve-se ao fato de que os entrevistados já apontaram em suas falas seus anseios. Só assim foi possível pensar neste modelo formativo. Sendo a proposta para que as formações ocorram no primeiro semestre de 2021, a gestão tem tempo para organizar-se durante o período, aplicar os formulários subsequentes e pensar em como aprimorar a formação. Assim, com este tempo, a gestão escolar terá tempo para fazer as adequações necessárias dos formulários propostos posteriormente e dar continuidade as formações no segundo semestre com outras temáticas.

Ademais, a primeira formação ocorrerá na segunda semana em virtude de observarmos que a primeira semana de aula muitas vezes é um momento de organização do trabalho docente, o que inviabilizaria a formação na primeira semana de aula. Neste sentido, optamos por semanas de formação e outras dedicadas as demandas permitindo que tanto a escola consiga cumprir o que está sendo proposto na lei do piso salarial sobre hora-atividade, como que seja possível também conseguir resolver as demandas burocráticas do fazer pedagógico.

As primeiras formações terão como principal enfoque levar aos docentes uma compreensão sobre o que é o planejamento, qual a sua importância e como este é um propulsor de diálogos dentro da escola. Com isso, intentaremos refletir sobre como o planejamento coletivo é essencial para a construção de um espaço escolar participativo. Outro ponto também *sine qua non* desta formação serão os estudos das legislações e das normativas. É importante frisar que num momento em que a Educação sofre tantos ataques e retrocessos, faz-se necessário que os professores se apropriem mais da lei do piso do magistério e das outras normativas como forma de que estes compreendam a categoria de maneira ampla.

Com a reformulação do ensino Médio e a implementação da BNCC, surgiram novas demandas dentro do contexto escolar e uma delas é a inclusão das competências socioemocionais. Pensando nesta necessidade formativa e o quão esta apareceu como uma urgência pelos professores, a sugestão de proposta formativa aqui apresentada buscou dividir as competências de forma gradual e em encontros distintos com o intuito de que os docentes se apropriem delas. Assim, cada dinâmica e vídeo apresentado em cada planejamento coletivo se inter-relaciona com a competência proposta. Dessa maneira, o que pretendemos é que o docente compreenda a importância desta competência tanto para si como para o trato e diálogo com os alunos.

Vale ressaltar que os professores citaram como de suma importância a formação entre pares e apontaram como uma ação uma visita externa a escola. Com isso, o que os docentes ressaltaram é a necessidade de um diálogo de partilha tanto com os professores da escola como com outros professores da rede. Assim, o encontro externo é uma possibilidade para que os docentes possam aperfeiçoar seu fazer pedagógico ao se depararem com outros desafios numa escola diferente da que atua.

Nessa perspectiva, o que se propõe é pensar e refletir sobre o trabalho docente através da fala de outro professor. Cabe frisar que antes mesmo do encontro externo propusemos uma formação sobre “autoformação e heteroformação” com o intuito de subsidiar teoricamente a visita a outra escola.

De tal maneira, após termos o estudo teórico sobre os tipos de formação, partiremos para a formação externa entre pares a qual ocorrerá dentro de um dia do planejamento coletivo. Logo, a escola com a ajuda da CREDE deverá articular uma visita de intercâmbio entre as duas instituições levando os professores a uma imersão na realidade da escola visitada. Nosso intuito com esta ação é que tanto na observação da outra escola como através do diálogo com os docentes desta outra instituição, seja possível ampliar o leque de conhecimentos dos professores. Ademais, a formação externa entre pares permitirá que seja enriquecida tanto a prática como que seja possível pensar em quais as fragilidades e desafios da escola oportunizando um processo de diálogo e de resolução de problemas existentes.

Doravante, ao tratarmos sobre as metodologias ativas traremos para os professores a discussão sobre sala de aula invertida⁷, gamificação⁸, entre outros. A roda de conversas, o texto

⁷ Sala de aula invertida ocorre o processo diferente do tradicional o discente tem primeiro contato com o conteúdo e posteriormente leva as dúvidas e discussões para a sala de aula.

⁸ Gamificação o uso de jogos e games como recurso pedagógico para aprendizagem.

e o vídeo subsidiarão aos docentes que não conhecem ou conhecem pouco estas metodologias que se aprofundem sobre como utilizar estas dentro de sua prática pedagógica.

Posteriormente, assim como fora citado entre os anseios de formação, trabalharemos com as TICs. Desta maneira, traremos como as tecnologias de informação podem possibilitar a aprendizagem. Em virtude do próprio contexto de pandemia do COVID-19 observou-se a emergencialidade de apropriar os professores com as ferramentas tecnológicas. Portanto, a partir do uso de *softwares*, programas e outros, abordaremos como se apropriar destas TICs e fazer com que estas adentrem o espaço da sala de aula. Neste sentido, o que apresentaremos são possibilidades tecnológicas que podem permitir uma melhoria na aprendizagem dos discentes haja vista que os alunos sentem a necessidade de a escola incluir as TICs no cotidiano.

É importante destacar que os autores sugeridos e textos trabalhados na formação são apenas indicativos de aporte podendo o coordenador pedagógico e PCA aprofundar e/ou trazer mais material de suporte para a formação. Ademais, o professor nesta proposta, não é apenas um ouvinte, mas sim um participante. Neste sentido com o intuito de propiciar um maior envolvimento dos docentes dentro do planejamento coletivo, cada encontro será conduzido por um docente em consonância com a gestão escolar. Assim, nosso intento é tornar as reuniões um momento de organização e construção coletiva, haja vista que cada um destes docentes ao conduzirem os encontros poderão opinar, discordar e pensar em outras possibilidades para aquele encontro. Destarte, a efetivação desta participação ocorrerá seja durante: as dinâmicas, rodas de conversas e discussões apresentadas nos encontros formativos.

4.2 FORMULÁRIO PARA LEVANTAMENTO DE CONTEÚDO FORMATIVO TRABALHADOS NO PLANEJAMENTO COLETIVO

O formulário de ações formativas será aplicado na semana pedagógica antes das aulas iniciarem buscando mobilizar os docentes, a participação e dar voz a estes atores permitindo que eles definam quais as necessidades formativas.

Em virtude de já termos proposto uma formação para o primeiro semestre de 2021, a indicação é que o levantamento das pautas formativas ocorra com os docentes no final do semestre do ano referido. Porém, no caso desse levantamento ocorrer para o ano letivo completo, esta escuta pode ser feita em dois momentos no ano: uma na semana pedagógica e outra no final do primeiro semestre. O que possibilitaria a percepção das pessoas para as mudanças ocorridas e, assim, modificar as temáticas. Por sua vez, este levantamento pode

ocorrer apenas uma única vez elencando tudo que seria abordado, facilitando um sequenciamento das atividades formativas.

No tocante a forma de registro por estarmos pensando no final do primeiro semestre, o formulário será impresso. No entanto, dependendo do tempo e disponibilidade este pode ser feito através do *Google forms*. Abaixo segue uma proposta de sugestão para o formulário.

Quadro 8 – Proposta de formulário de escuta para as demandas formativas

Formulário de demandas formativas.
<p>Nome do Professor (facultativo): _____</p> <p>Área de formação: _____</p> <p>1- Quais temáticas você concebe como importantes para serem trabalhadas dentro do planejamento coletivo. Cite ao menos 4 (quatro) temáticas que podem ser abordadas e/ou aprofundadas dentro do planejamento?</p> <p>Temática 1- _____ . Justifique: _____</p> <p>Temática 2- _____ . Justifique: _____</p> <p>Temática 3- _____ . Justifique: _____</p> <p>Temática 4- _____ . Justifique: _____</p> <p>2- O formato utilizado na formação na instituição atende as necessidades?</p> <p>() Sim</p> <p>() Não</p> <p>- Se SIM, por que você compreende como positivo?</p> <p>- Se NÃO qual o tipo de formato você considera como melhor para ser implementada nas atividades? (Palestras, Grupo de estudo, rodas de conversas, outros).</p> <p>3- Qual a periodicidade dos encontros formativos?</p> <p>() Semanal</p> <p>() Quinzenal</p> <p>() Mensal</p> <p>Outros: _____</p> <p>Você poderia citar sugestões de atividades de formação continuada que pudessem ser implementadas dentro do planejamento coletivo?</p>

Fonte: Elaborado pelo autor (2020)

De posse dessa sugestão, o formulário será preenchido pelos docentes e, posteriormente, os conteúdos mais relevantes serão abordados dentro do planejamento coletivo estabelecendo um cronograma formativo. Assim, através dos questionamentos ora propostos neste formulário buscamos dar voz ativa aos atores para que eles concebam a participação dentro do processo de construção do planejamento coletivo. O primeiro questionamento tem como necessidade observar quais as lacunas formativas devem ser priorizadas pela gestão observando os desafios que os professores encontram na sua realidade. Dessa forma, outra coisa também importante é que os professores ao enunciarem as prioridades, justifiquem estas, possibilitando assim, uma compreensão sobre o quanto aquela temática pode contribuir para o desenvolvimento

formativo. O segundo item sobre o formato destes encontros já aponta para como os professores se apropriam da formação, se estes acham interessante que seja mais individualizada, através de palestras ou mais coletiva, através de grupos e/ou sugeridas outras maneiras. No tocante à periodicidade, outro ponto de suma importância é como organizar estes encontros de maneira que tanto seja possível efetivar a formação e como executar as demais atividades inclusas dentro do planejamento. Por último, pedimos que os docentes propusessem atividades formativas que pudessem ser implementadas. Sendo assim, através das opiniões e sugestões destes atores oportunizamos a participação, a compreensão das necessidades da instituição e partimos para uma escola de fato democrática e participativa.

4.3 AVALIAÇÃO DO PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL (PAE)

Com o intuito de observar como as ações propostas foram implementadas e se estas produziram o efeito necessário, de efetivar a participação dos docentes dentro do planejamento coletivo e oportunizar uma articulação maior da formação continuada em serviço, no último encontro formativo aplicaremos um formulário de avaliação. Segue abaixo uma proposta de sugestão para a avaliação.

Quadro 9 – Proposta de formulário avaliativo

Formulário Avaliativo	
1	Como você avalia a formação?
2	Quais dos encontros você achou interessante. Poderia destacar algo que lhe chamou a atenção nestes encontros?
3	Quais os pontos fracos das atividades formativas em sua opinião?
4	Você poderia sugerir mudanças para o aprimoramento destes encontros?
5	Com relação às atividades e formato dos encontros (grupo de estudo, palestras, entre outros) como você avalia. Teria alguma sugestão que oportunizasse a melhoria destes pontos?

Fonte: elaborado pelo autor (2020)

Este formulário será aplicado com todos os participantes do planejamento coletivo de forma que estes observem quais encontros, temáticas, atividades, formato e metodologias foram satisfatórias. Deste modo, estes sujeitos dirão quais os prós e contras dos encontros, observando quais ações devem ser modificadas e poderão também sugerir alterações para o aprimoramento do planejamento coletivo.

Assim, esta avaliação ocorrerá de forma processual. No primeiro momento, os participantes responderão as perguntas de forma escrita e no segundo momento, teremos uma roda de conversa sobre o que foi observado nas questões. Neste sentido, o que queremos

apreender é um processo de escuta ativa na qual os atores possam compreender que sua fala é importante e essencial para a transformação do espaço escolar.

Ademais, sabe-se que quando os atores tem a chance de falar e construir suas próprias ações, conseguimos um maior engajamento dos participantes e uma maior assertividade na construção de uma escola democrática e participativa. Cabe ressaltar que, tanto os formulários como a sugestão para os encontros formativos são apontamentos de uma proposta organizacional de como conceber tanto a participação dentro do planejamento coletivo, como propiciar a formação continuada em serviço. Sendo assim, as sugestões propostas, são apontamentos a partir das falas dos atores educacionais. Tanto de como entendem isso e de quais são suas necessidades. Destarte, espera-se que a partir destas sugestões, seja criado um espaço de diálogo e de reflexão. Propiciando assim, o desenvolvimento e a melhoria do processo de ensino-aprendizagem.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho teve como enfoque compreender a participação e a formação continuada em serviço. Assim, através da análise documental iniciamos o processo que nos deu aporte a conceber como eram organizados os planejamentos coletivos e como estes se inter-relacionavam com os nossos objetos de pesquisa. Ademais, a temática ora tratada nesta dissertação é de suma importância, pois nos leva a repensar sobre a relevância do horário da atividade extraclasse e da sua contribuição para a prática docente. Cabe ressaltar que esta temática se encontra ainda evoluindo, contando com poucos artigos e textos que versam sobre planejamento coletivo e formação continuada em serviço.

No segundo capítulo, observamos como os marcos normativos e a legislação nacional permitiram que a educação se tornasse um direito a todos e como a LDB possibilitou o surgimento de uma política de formação continuada. A lei do piso do magistério foi *sine qua non* para avanços na área docente ao estabelecer que 2/3 da carga horária do professor devem ser dedicados para o desempenho de atividades de interação com aluno e 1/3 para atividades extraclasse tais quais: estudos, planejamentos, entre outros. Se outrora, o Estatuto do Magistério Oficial do Estado do Ceará, documento anterior à Lei do piso, apontava que, da carga horária semanal docente, 1/5 (um quinto) seria utilizado em atividades extraclasse, na escola, com o advento da lei do piso do magistério, houve uma ampliação dessa jornada extraclasse para 1/3 e a concretude de que esta se efetivaria na prática, haja vista que se tratava de uma lei nacional que regia a categoria e que obrigava as instituições de ensino a cumprirem o que estava determinado. Ao instituir as metas para os anos subsequentes, o PNE trouxe a necessidade de pensar em uma política formativa que propiciasse uma melhoria na qualidade da educação. Assim, o Parfor e outros programas formativos foram criados como uma resposta às demandas formativas dos docentes e como uma oportunidade de transformação frente aos desafios educacionais vivenciados pelo Brasil.

No terceiro capítulo, atentamos para o fato de que o nosso referencial teórico abordava três eixos: planejamento coletivo, formação continuada em serviço e gestão escolar. De tal forma, o referencial teórico apresentado neste trabalho aponta e dá sustentação para a análise de dados e a proposição do Plano de Ação educacional (PAE). O nosso objetivo geral como já foi dito é investigar o planejamento coletivo docente da área de ciências da natureza e matemática e sua relação com a formação docente numa escola de ensino médio do município de Guaraciaba do Norte. Na análise dos dados tanto nos documentos quanto na pesquisa de campo com o coordenador pedagógico, professor coordenador de área e professores da área de

Ciências da Natureza e Matemática, a partir das entrevistas, foi possível entrelaçar o aporte teórico com as falas e evidências das atas de reuniões para uma melhor compreensão da pesquisa. Assim, os resultados que obtivemos, primeiramente através da análise documental, apontavam para uma pauta que tocava bastante em eventos, festividades e poucas ações formativas. Logo, esses aspectos foram reforçados também através das entrevistas nas quais percebemos pela fala destes atores, que a participação dentro deste espaço de escuta ainda não se efetivou de fato e que a formação continuada em serviço se encontra fragilizada, necessitando de aprimoramento.

Nesse contexto, propusemos um plano de ação que a priori, parta da escuta e da partilha com os docentes. Assim, o formulário de demandas formativas surge como uma forma de escutar os docentes para que estes apresentem seus anseios. Nossa intenção com este formulário é perceber quais as necessidades formativas, qual o melhor formato para ser utilizado na formação e a periodicidade dos encontros. Dessa maneira, quando pedimos que os professores descrevam estes pontos no formulário de demandas, partimos para um processo reflexivo e de escuta ativa na qual a atividade formativa é plural e viva, podendo ser modificada.

Posteriormente, propusemos dentro do planejamento coletivo um cronograma formativo que primeiro efetivasse a participação dos docentes por meio de dinâmicas e/ou rodas de conversas; e segundo, propiciasse a discussão entre pares e a apropriação de novos conhecimentos teóricos. Deste modo, a utilização de vídeos, músicas, textos e de autores, corrobora para que a reflexão e a dialogicidade comece a circular dentro deste espaço para contribuir para a melhoria dele. Ao propormos os momentos formativos, o que buscamos novamente é responder aos nossos objetivos geral e específicos respondendo as indagações e apontando algumas resoluções para os problemas encontrados. Do mesmo modo, o que trazemos não é um modelo fechado, mas sim uma sugestão que viabilize o diálogo entre os docentes e que atenda as demandas dispostas tanto na análise documental como nas entrevistas. Por último, mas não menos importante, propusemos também um formulário avaliativo com o intuito de conhecermos como estes atores escolares receberam as nossas ações e quais as fragilidades delas. De tal maneira, através deste formulário avaliativo poderíamos repensar o formato, os encontros e traçar novas rotas que tornassem os próximos encontros formativos mais atraentes e efetivos em suas ações.

Assim, esta pesquisa teve como um dos limites a questão cronológica que impossibilitou que o estudo fosse realizado nas outras áreas do conhecimento que compõem a escola. Em vista disso, devido à inviabilidade de tempo, tivemos que fazer um recorte específico na área de ciências da natureza e matemática. Nesse sentido, o que coletamos de informações nos dá

subsídios sobre esta área. Porém, para um encaminhamento mais abrangente, seria interessante pesquisar as demais áreas: como esta formação ocorre, quais os entendimentos sobre a formação, qual o foco, quais temáticas são prioritárias, entre outros. O levantamento destas demandas permitiria uma compreensão maior de como a escola funciona, se as necessidades de cada área têm aspectos comuns e como estes aspectos se inter-relacionam. Deste modo, estes anseios formativos poderiam ser investigados e incorporados em outro Plano de Ação.

Por conseguinte, a contribuição da pesquisa para a educação ocorre no sentido de compreender as dimensões entre teoria e prática. Destarte, aquilo que se propõe pela legislação e marcos normativos não se efetiva dentro das ações, demonstrando que a prática é fragilizada e possui diversas rupturas. Diante disso, é preciso questionar e refletir sobre como saná-las para construir uma formação continuada em serviço. Obviamente que os desafios para as práticas formativas são inúmeros: tempo, falta de subsídios, desconhecimentos dos formadores e gestores sobre como manejar e/ou criar o ambiente formativo, entre outros. Contudo, esta pesquisa apresenta reflexões teóricas e práticas que nos permitem vislumbrar alguns caminhos e apontar para possíveis soluções.

É importante frisar que este estudo não é conclusivo, mas sim, uma possibilidade de compreensão das temáticas aqui apresentadas. De tal maneira, as atividades propostas são apontamentos para uma transformação e/ou superação dentro do planejamento coletivo cabendo a estes atores se responsabilizarem pela mudança. Todavia, sabemos que toda proposta de intervenção gera conflitos, daí a necessidade de oportunizar que os sujeitos sejam os propulsores desta mudança haja vista que sabemos que todas as atividades e /ou ações que são feitas no modelo *top-down* são, normalmente, mais desgastantes. As ações pensadas de fora para dentro não surtem o efeito esperado, pois ignoram as experiências, as aprendizagens, o contexto e as particularidades de cada ambiente. Desta forma, potencializar as discussões dentro do planejamento coletivo e questionar o que é dado e naturalizado naquele espaço, garante que a equipe se implique como um todo, como um organismo vivo da instituição escolar. Quando partimos para os questionamentos de: quais espaços temos para refletir na escola? Qual a formação que mais se adequa a nossa realidade? Qual processo formativo orientará e desenvolverá nossas ações educativas? A formação continuada em serviço utiliza o nosso conhecimento profissional ou ignora os saberes docentes que não são institucionalizados? A formação permite a reflexão-ação do nosso fazer pedagógico? Estas reflexões propiciam ao docente a compreensão de que é preciso sair da visão fragmentada de ensino apenas relativa à sala de aula. A atividade educacional é ampla, então, o próprio fazer pedagógico não se restringe às dificuldades da sala de aula, mas sim a um comprometimento em compreender as relações

de poder, os jogos de conflitos e os interesses dominantes ali dispostos. Segundo Martins (2010, p.15):

Sob a égide do modelo econômico social vigente não podemos preterir a análise dos condicionantes que se estabelecem entre a formação para determinado tipo de ocupação profissional (o ideal seria que pudéssemos dizer trabalho!) e as demandas hegemônicas dessa sociedade acerca de quais devem ser os produtos dessa ocupação, ou seja, os seus resultados. Consideramos que um dos legados do século XX para a formação de professores foi o acirramento da contradição entre humanização e alienação.

Por conseguinte, a formação continuada em serviço deve estar para além do contexto mercadológico opondo-se a professores que reifiquem a ordem neoliberal de produzir mão-de-obra para a sociedade capitalista. Assim, numa lógica Freireana, o que abordamos neste presente trabalho é a formação continuada em serviço que priorize o desenvolvimento profissional do docente. Se outrora trabalhávamos com uma lógica de capacitação, de reciclagem docente, aqui evitamos estes termos haja vista que nesse contexto, o professor era sempre alguém em posição subjugada e que necessitava sempre de suporte para gerir sua prática educativa. A formação continuada a qual apresentamos é uma formação plural que compreende que o docente pode gerir e orientar sua prática formativa, seja ela através da formação entre pares, da autoformação, entre outras. Deste modo a formação continuada em serviço deve, assim, propiciar ao professor conhecimentos que possam ser utilizados na prática, na transformação social.

Neste sentido a gestão escolar juntamente com os professores pode criar uma via de diálogo que possibilite tanto a integração destes atores dentro da escola como a melhoria da qualidade do ensino. De tal maneira, a formação continuada em serviço deve superar o conceito de uma simples formação com palestras, cursos ou outros instrumentos, mas é um processo permanente de análise da prática docente. Não existe uma receita de como formar professores, mas, caminhos e possibilidades. É somente quando os atores educacionais compreendem seu papel, são ouvidos e se corresponsabilizam pela prática formativa que conseguimos criar um ambiente integrativo.

Ademais, a formação continuada em serviço só torna-se um solo fértil de desenvolvimento profissional quando aqueles que estão à frente dela concebem os professores como um coletivo, na qual o objetivo é comum e singular onde cada professor carrega em si uma história, uma formação diferente e, portanto, uma maneira de agir peculiar. A formação continuada em serviço e o planejamento coletivo devem ser um ambiente de pluralidade e

discussão no qual estes atores reconheçam sua relevância para aquele espaço e compreendam que cada saber tem sua importância.

Por isso, a construção do planejamento coletivo como um espaço formativo e participativo, torna-se o locus privilegiado da reflexão das ações escolares. Desse modo, apenas quando desenvolvemos a autonomia e a escuta dos sujeitos, é que conseguimos tornar a escola uma instituição democrática em seus processos. Posto isso, a escola como ambiente de transformação social pode se estabelecer como um local democrático, igualitário e que permite uma aprendizagem significativa aos discentes.

REFERÊNCIAS

ALFERES, Marcia Aparecida; MAINARDES, Jefferson. A formação continuada de professores no Brasil. **Seminário do Programa de Pós-Graduação da Universidade Estadual de Maringá. Maringá/PR**, 2011.

_____. O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa em ação: revisão de literatura. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 27, n. 102, p. 47-68, Mar. 2019. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362019000100047&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 04 de abril de 2020.

ALVARADO-PRADA, L. E.; FREITAS, T. C.; FREITAS, C. A. **Formação continuada de professores: alguns conceitos, interesses, necessidades e propostas**. Revista Diálogo Educacional (PUCPR. Impresso), v. 10, n. 30, 367-387, 2010.

ANDRÉ, Marli. **O que é um estudo de caso qualitativo em Educação?** Educação e Contemporaneidade – Revista FAEEBA, vol. 22, n. 40, julh/dez 2013, p.95-104

ARRUDA, Heloisa Paes de Barros. **Planejamento e plano de aula na educação: histórico e a prática de dois professores**. Revista Educativa - Revista de Educação, Goiânia, v. 18, n. 1, p. 241-265, out. 2015. ISSN 1983-7771

BASTOS, R. L. **Ciências humanas e complexidades: projetos métodos e técnicas de pesquisa: o caos, a nova ciência**. 2 ed. Rio de Janeiro: E-papers, 2009. 146 p.

BASTOS, Robson dos Santos. **A formação de professores de Educação Física no PARFOR: implicações na Organização do Trabalho Pedagógico**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará, Belém, 2013.

BONI, Valdete; QUARESMA, Sílvia Jurema. **Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em ciências sociais**. Em Tese, Florianópolis, v. 2, n. 1, p. 68-80, jan. 2005. ISSN 1806-5023.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

_____. **Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008**. 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.

_____. CAPES. **Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica – PARFOR – Manual Operativo**. Brasília, 2013. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/ManualOperativoPARFOR-mar13.pdf>. Acesso em: 04 de março de 2020.

_____. (Ministério da Educação - Secretaria de Educação Fundamental). Referenciais para Formação de Professores. ed. Brasília. A Secretaria, 1999.

_____. Estudo do MEC sobre a Lei do Piso Salarial Nacional dos Professores, 2011.

_____. Documento Orientador PNAIC em ação 2017. Brasília: MEC, 2017a. Disponível em: <http://pacto.mec.gov.br/documento-orientador>. Acesso em 05 de abril. 2020.

_____. MEC. Resolução nº 3 de 08 de outubro de 1997. Fixa diretrizes para os novos planos de carreira e de remuneração para o magistério dos estados, do Distrito Federal e dos Municípios. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0397.pdf>. Acesso em: 03 de outubro 2020

BURGOS, Marcelo Baumann. Dimensões institucionais da gestão escolar. **Revista Pesquisa e Debate em Educação**, v. 3, n. 2, 2014.

CANDAU, Vera Maria (org). **Magistério: construção cotidiana**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997. p. 51-68

CARTA de Amor. Compositor: Paulo Cesar Pinheiro. Intérprete: Maria Bethânia. [S. l.]: Biscoito Fino, 2012. Disponível em: <https://open.spotify.com/track/71o2xMnHPwMWcO6fHS0LFC>. Acesso em: 13 nov. 2020.

CEARÁ. Decreto nº 30.282, de 04 de agosto de 2010. **Aprova o Regulamento da SEDUC**. In: _____. Diário Oficial do Estado, Série 3 ano I, nº 146, de 05/08/2010. Fortaleza: 2010. Disponível em: <http://imagens.seplag.ce.gov.br/PDF/20100805/do20100805p01.pdf>. Acesso em 02 de abril de 2020.

_____. Decreto nº 31.221, 03 de junho de 2013. **Altera a Estrutura Organizacional do Decreto nº 30.282/2010 e dispõe sobre a distribuição e a denominação dos cargos de direção e Assessoramento da Secretaria da Educação (Seduc)**. In: _____. Diário Oficial do Estado, Série 3 ano V, nº 104, de 06/06/2013. Fortaleza: 2013. Disponível em: https://www.seduc.ce.gov.br/wpcontent/uploads/sites/37/2019/06/2_decreto_31221_doe_0606_2013.pdf. Acesso em 04 de abril de 2020

_____. Portaria de nº 1114 /2013. **Estabelece as normas para a lotação de professores nas escolas públicas estaduais para o ano de 2014 e dá outras providências a secretária da educação do estado do Ceará**. In: _____. Diário Oficial do Estado, Série 3 ano V, nº 236, de 16/12/2013. Fortaleza: 2013. Disponível em: <https://www.seduc.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/37/2013/12/do20131216p01.pdf>. Acesso em 04 de abril de 2020.

_____. Lei n.º 16.025. **Dispõe sobre o plano estadual de educação (2016/2024)**. In:

_____. Diário Oficial do Estado, Série 3 ano VIII, nº 101, de 01/06/2016. Fortaleza: 2016. Disponível em: <http://www.mpce.mp.br/wp-content/uploads/2016/02/20170020-LEI-16025-2016.pdf>>. Acesso em 04 de abril de 2020.

_____. Portaria Nº1451/2017-GAB. **Estabelece as normas para a lotação de professores nas escolas públicas estaduais**. In: _____. Diário Oficial do Estado, Série 3 ano X, nº 003, de 04/01/2018. Fortaleza: 2018. Disponível em: https://apeoc.org.br/wp-content/uploads/2018/01/Portaria-1451_20171-Lotac%CC%A7a%CC%83o-2018.pdf. Acesso em 04 de abril de 2020.

_____. ESTABELECE AS NORMAS PARA A LOTAÇÃO DE PROFESSORES NAS ESCOLAS PÚBLICAS ESTADUAIS PARA O ANO DE 2017 E DÁ OUTRAS PROVIDÊNCIAS. PORTARIA Nº 1433/2016-GAB. **PORTARIA Nº 1433/2016-GAB**, Fortaleza-CE, 14 dez. 2016. Disponível em:

https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:sC_5I8fEPjYJ:https://www.jusbrasil.com.br/diarios/133892220/doi-ce-21-12-2016-pg-72+&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br&client=firefox-b-d. Acesso em: 4 abr. 2020.

_____. Portaria de Nº 1169/2015. **Estabelece as normas para a lotação de professores nas escolas públicas estaduais para o ano de 2016 e dá outras providências**. In: _____.

Diário Oficial do Estado. Disponível em:

<https://crede02.seduc.ce.gov.br/index.php/downloads/category/27-edital?download=1631:edt-0032016&start=280> Acesso em 04 de abril de 2020.

_____. A lei Estadual nº 12.066. **Aprova a estrutura do Grupo Ocupacional Magistério de 1º e 2º Graus - MAG, institui o Sistema de Carreira do Magistério oficial de 1º e 2º Graus do Estado e dá outras providências**. In: _____. Diário Oficial do Estado.

Disponível em: https://belt.al.ce.gov.br/index.php/legislacao-do-ceara/organizacao-tematica/educacao/item/download/1898_4411137d1babaa2bf6c42c490f5a2922. Acesso em 04 de abril de 2020.

COSTA, Daniel Carlos da. **A gestão do professor diretor de turma: a experiência da Escola Estadual de educação Profissional Júlio França em Bela Cruz (CE)**. Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd. Programa de Pós- Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública. P.169. 2015.

DA SILVA, Raimundo Paulino. **A escola enquanto espaço de construção do conhecimento**. Revista Espaço Acadêmico, v. 12, n. 139, p. 83-91, 2012.

DE OLIVEIRA, Maxwell Ferreira de. **Metodologia científica: um manual para a realização de pesquisas em Administração**. Universidade Federal de Goiás. Catalão-GO, 2011.

EEM. Cores. **Livro de Planejamento da Área de ciências da natureza e matemática**. Guaraciaba do Norte - CE, 2017.

_____. **Livro de Planejamento da Área de ciências da natureza e matemática**. Guaraciaba do Norte - CE, 2018.

_____. **Secretaria escolar**. Guaraciaba do Norte - CE, 2018.

FELTRIN, Tascieli; DUTRA, Suyan Barcellos; ANTUNES, Helenise Sangoi. A FORMAÇÃO NO PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA (PNAIC) / The Training in the National Pact for Literacy at the Right Age (PNAIC).

Pensares em Revista, [S.l.], n. 11, abr. 2018. ISSN 2317-2215. Disponível em:

<https://www.epublicacoes.uerj.br/index.php/pensaresemrevista/article/view/33433/23762>. Acesso em: 05 abr. 2020.

FERNANDES, Reynaldo. **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb)**. Brasília: Inep, 2007.

FRANÇA, Francisca Giovanna Lucena de Pontes. **Atuação do professor coordenador de ensino na rede estadual do Ceará: limites e desafios**. Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd. Programa de Pós Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública. P. 122. 2016.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

_____. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. Olho D'água. 6. ed., 1995

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FONSECA, Gilson Luiz Bretas da. **Qualidade dos principais indicadores educacionais para o ensino básico no Brasil**. Dissertação (Mestrado em Educação) –Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2010

GADOTTI, Moacir. **O projeto político-pedagógico da escola na perspectiva de uma educação para a cidadania**. *Revista de educação, ciência e cultura. Canoas, Centro Educacional La Salle de Ensino Superior*, 2000, 1.2: 33-41.

GATTI, B. A. **Formação de professores, complexidade e trabalho docente**. Rev. DiálogoEduc., Curitiba, v. 17, n. 53, p. 721-737, 2017.

_____. **Análise das políticas públicas para a formação continuada no Brasil, na última década**. *Revista Brasileira de Educação*. Campinas, SP, v. 13, n. 37, p. 57-186. Jan./abr.2008.

GOMES, Alfredo Macedo; DE ANDRADE, Edson Francisco. **O discurso da gestão escolar democrática: o conselho escolar em foco**. *Educação & Realidade*, 2009, 34.1: 83-102.

HOLANDA, Adriano. **Questões sobre pesquisa qualitativa e pesquisa fenomenológica**. *Aná. Psicológica*, Lisboa, v. 24, n. 3, p. 363-372, jul. 2006.

ICLE, Gilberto; BONATTO, Mônica Torres; PEREIRA, Marcelo de Andrade. **Performance e Escola**. *Cad. CEDES*, Campinas, v. 37, n. 101, p. 1-4, Apr. 2017.

IMBERNON, Francisco. **A formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. Francisco Imbernón; [tradução Sivana Cobucci Leite]. – 9. ed. – São Paulo: Cortez, 2011

JAPIASSU, Hilton. **O mito da neutralidade científica**. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

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

_____. **Organização e Gestão da Escola: Teoria e Prática**, 5. ed. Goiânia, Alternativa, 2004.

_____. **Pedagogia e Pedagogos, para quê?** 12ªed. São Paulo: Cortez, 2010

LÜCK, Heloisa. **A gestão participativa na escola**. Vol. III. 11ª edição Editora vozes. (2013). Série cadernos de Gestão. Petrópolis. RJ.

LUZ, Patrícia Santos; GOMES, Marinalva Almeida; ASSIS, Maria Aparecida. SANTOS, João Soares. **A importância do planejamento coletivo e individual na escola reflexões e relatos**. Revista Científica Semana Acadêmica. Fortaleza, ano MMXVII, Nº. 000104, 07/02/2017.

MACHADO, Márcia. Cristina. Silva. **A Gestão Estratégica como o caminho para a implantação da Gestão Participativa no sistema Educacional**. Versão digital disponibilizada na plataforma da disciplina Liderança Educacional e Gestão Escolar, 2019.

MACHADO, Cláudia Aparecida Ferreira; VELOSO, Geisa Magela; BARRETO, Cecília. Contribuições do PNAIC para a construção de saberes de professores alfabetizadores. **Revista @ambienteeducação**, [S.l.], v. 10, n. 2, p. 227 - 235, jul. 2017. ISSN 1982-8632. Disponível em: <http://publicacoes.unicid.edu.br/index.php/ambienteeducacao/article/view/52/78>. Acesso em: 04 abr. 2020.

MACIEL, M. D. **Autoformação docente: limites e possibilidades**. In: Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências, 4., 2003, Recife, Anais... 2003, Recife: SBPC, 2003.p. 1-5.

MARTINS, Lígia, Márcia. **O Legado do Século XX para a Formação de Professores**. In : Formação de Professores: Limites contemporâneos e Alternativas Necessárias. MARTINS, L.M. DUARTE, N. (orgs). São Paulo. Cultura Acadêmica. 2010.

MATOS, Mauricio dos Santos. **A formação de professores/as e de educadores/as ambientais: aproximações e distanciamentos**. *Pesquisa em Educação Ambiental*, 2009, 4.2: 203-21

MENDES, Rogers Vasconcelos. **Professor aprendiz: formação de docentes protagonizada por seus pares na Rede Estadual do Ceará**. Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd. Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública. P 101. 2013.

NETO, Antônio Cabral; CASTRO, Alda Maria Duarte Araújo. **Gestão escolar em instituições de ensino médio: entre a gestão democrática e a gerencial**. *Educação & Sociedade*, v. 32, n. 116, p. 745-770, 2011.

NÓVOA, A. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: Educa, 2002.

_____. Os professores e o “novo espaço público da educação. In: TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude (orgs.). **O ofício de professor: história, perspectivas e desafios internacionais**. Tradução de Lucy Magalhães. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p 217-233.

OLIVEIRA, Emanuelle Grace Kelly Santos de. **O planejamento docente em duas escolas da coordenadoria regional de desenvolvimento da educação 17 - Icó** Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd. Programa de Pós Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública. P. 114. 2016.

PALAFIX, G.M. Muñoz. **Planejamento coletivo do trabalho pedagógico da educação física - PCTP/EF como sistemática de formação continuada de professores: a experiência de Uberlândia.** *Revista Movimento* V. 10, No. 1, 2004. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/228364496_Planejamento_coletivo_do_trabalho_pedagogico_da_Educacao_Fisica-PCTPEF_como_sistematica_de_formacao_continuada_de_professores_a_experiencia_de_Uberlandia. Acesso em: 29 junho 2019.

PENNA, Marieta de Oliveira Gouvêa; BELLO, Isabel Melero. **Gestão e participação: um estudo sobre os modos de organização do trabalho pedagógico em duas escolas públicas paulistas.** *Revista Eletrônica de Educação*, v. 9, n. 1, p. 90-104, 2015.

RAMOS, Illa de Souza. **A identidade profissional do coordenador pedagógico: caminhos incertos. XI congresso Nacional de educação.** 2013. Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Anais... Curitiba, de 23 a 26 set. 2013. Disponível em: http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2013/8173_6489.pdf. Acesso em: 24 de agosto 2020.

RIANI, Frederico Augusto D'Avila. **Breve análise jurídica sobre dispositivos da Lei nº11.738/08, que estabelece o piso nacional para os profissionais do magistério público da educação básica.** *Revista pesquisa e debate em educação.* Juiz de Fora-MG, v.2,2012.

SANTOS, Maria Jesus. **A dialogicidade no pensamento de Paulo Freire e de Hans Georg Gadamer e implicações na cultura escolar brasileira.** *Cadernos do PET Filosofia*, Vol.5, n.10, p.01-11,2014. Disponível em: <<https://docplayer.com.br/32386845-A-dialogicidade-no-pensamento-de-paulo-freire-e-de-hans-georg-gadamer-e-implicacoes-na-cultura-escolar-brasileira.html>> Acesso em: 29 de junho.2019

SANTOS, Valdeci Luiz Fontoura dos. **Formação contínua em serviço: da construção crítica de um conceito à “reconcepção” da profissão docente.** *INTERFACES DA EDUCAÇÃO*, v. 1, n. 1, p. 5-19, 2015

SILVA, Eliene Pereira da. **A importância do gestor educacional na instituição escolar.** *Revista Conteúdo*, Capivari, v. 1, n. 2, 2009.

SILVA, EGNA DE QUEIROZ. **DESAFIOS VIVENCIADOS NA ORGANIZAÇÃO DOS HORÁRIOS DE ATIVIDADES EXTRACLASSE: ESTUDO DE CASO EM UMA ESCOLA ESTADUAL DE MINAS GERAIS.** Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd. Programa de Pós Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública. P. 179. 2018.

SILVEIRA, Heliel Eustáquio da; MARTELLI, Rudimar; OLIVEIRA, Valdinéa Ventura de. **A implantação da ferramenta 5w2h como auxiliar no controle de gestão da empresa agropecuária São José.** *Revista de Administração do Sul do Pará.* 2016. Disponível em:<http://fesar.com.br/reasp/index.php/REASP/article/view/74/54>. Acesso em: 15 de setembro de 2020

SOUZA, Gabriela Reginato de. **Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPCs): espaços de formação contínua e de produção de saberes docentes?** 2013. 411 f. Dissertação

(mestrado) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Ciências e Tecnologia, 2013.

TEIXEIRA, Beatriz de Bastos. **Por uma escola democrática: colegiado, currículo e comunidade**. 2000. 340 f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.

THOMAZI, Áurea Regina Guimarães. ASINELLI, Thania Mara Teixeira. **Prática docente: considerações sobre o planejamento das atividades pedagógicas**. Educ. rev. [online]. 2009, n.35, pp.181-195.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org.). **Projeto Político-Pedagógico: Uma construção possível**. 12. ed. Campinas, SP: Papyrus 1995.

VENTURA, Magda Maria. **O estudo de caso como modalidade de pesquisa**. *Revista da Sociedade de Cardiologia do Estado do Rio de Janeiro*, Rio de Janeiro, v. 20, n. 5, p. 383-386, set./out. 2007.

APÊNDICE A – Roteiro de entrevistas aos professores da área de ciências da natureza e matemática da Escola de Ensino Médio Cores

1. Qual a sua idade?
2. Qual é a sua formação? Fez alguma pós-graduação? Se sim, em que área? Atualmente você está fazendo algum curso? Se sim, qual curso?
3. Há quanto tempo você leciona, considerando também o seu trabalho em outras escolas?
4. Há quanto tempo você leciona nesta escola?
5. Você trabalha em alguma outra escola também? Exerce alguma outra atividade remunerada?
6. Em sua opinião, qual é a relação entre o planejamento coletivo e a formação continuada em serviço?
7. Quais temáticas você considera necessárias para esse momento formativo?
8. Existem diferentes maneiras de ocorrer a formação de professores, uma delas é a formação entre pares. Como você descreve a formação entre os pares dentro do planejamento coletivo realizada nesta escola? Qual a importância desta para você?
9. Sabe-se que a escola apresenta muitos desafios cotidianos à prática docente. Nesse sentido, o que você considera importante levar em conta ao buscar sua autoformação?
10. Quais os efeitos possíveis do compartilhamento de experiências profissionais dos docentes em reuniões de planejamento coletivo? Como isso pode contribuir com o desenvolvimento profissional dos colegas? Você poderia relatar uma experiência sua na qual contribuiu para o planejamento coletivo?
11. Você utilizaria parte do tempo de estudo e planejamento para alguma outra prática pedagógica como aulas de reforço, monitoria, estudo orientados, aulões, entre outros? Se sim, por que isso acontece?
12. O que você pensa sobre o planejamento coletivo dos professores?
13. Como é a participação dos professores da área de ciências da natureza e matemática dentro do planejamento coletivo?
14. Como são elaboradas as pautas do planejamento coletivo? Você participa da elaboração das pautas? Como você avalia a forma como são conduzidas as pautas da reunião coletiva?
15. Quais medidas podem ser implementadas para uma participação efetiva dos professores dentro do planejamento coletivo?
16. Quais ações formativas podem ser implementadas dentro do planejamento coletivo? Como organizar encontros de planejamento coletivo nos quais a formação continuada em serviço seja efetivada?

APÊNDICE B – Roteiro de entrevista ao PCA (Professor Coordenador de Área) da área de ciências da natureza e matemática da Escola de Ensino Médio Cores

1. Qual a sua idade?
2. Qual é a sua formação? Fez alguma pós-graduação? Se sim, em que área? Atualmente você está fazendo algum curso? Se sim, qual curso?
3. Há quanto tempo você leciona, considerando também o seu trabalho em outras escolas?
4. Há quanto tempo você leciona nesta escola?
5. Há quanto tempo você atua como PCA? Nesta escola, há quanto tempo atua como PCA?
6. Em sua opinião, qual é a relação entre o planejamento coletivo e a formação continuada em serviço?
7. Como são elaboradas as pautas do planejamento coletivo? Quem participa da condução das reuniões de planejamento coletivo? O que você acha sobre o formato destas reuniões coletivo em geral e em particular da área de ciências da natureza e matemática?
9. Quais temáticas em sua opinião deveriam ser trabalhadas no planejamento coletivo?
10. Como você avalia as ações de formação continuada em serviço realizadas nesta escola?
11. Como PCA quais as dificuldades ou facilidades você percebe para realização da formação em serviço com os professores desta escola? Em especial com a área de ciências da natureza e matemática?
12. Em sua opinião, como o planejamento coletivo pode se tornar um espaço de partilha de saberes? Quais ações podem ser implementadas para a construção desse espaço?
13. Em sua opinião qual a melhor maneira de organizar o planejamento coletivo permitindo que este seja um lugar de formação continuada em serviço?

APÊNDICE C – Roteiro de entrevista ao coordenador da área de ciências da natureza e matemática da Escola de Ensino Médio Cores

1. Qual a sua idade?
2. Qual é a sua formação? Fez alguma pós-graduação? Se sim, em que área? Atualmente você está fazendo algum curso? Se sim, qual curso?
3. Há quanto tempo você leciona, considerando também o seu trabalho em outras escolas?
4. Há quanto tempo você leciona nesta escola?
5. Há quanto tempo você é coordenador? Há quanto tempo é coordenador nesta escola?
6. Em sua opinião, qual é a relação entre o planejamento coletivo e a formação continuada em serviço?
7. Como são elaboradas as pautas do planejamento coletivo? Quem participa da condução das reuniões de planejamento coletivo? O que você acha sobre o formato destas reuniões?
8. Como você percebe a participação dos professores no planejamento coletivo, em geral, e, em particular, da área de ciências da natureza e matemática?
9. Quais temáticas, em sua opinião, deveriam ser trabalhadas no planejamento coletivo?
10. Como você avalia as ações de formação continuada em serviço realizadas nesta escola?
11. Como coordenador escolar, quais as dificuldades ou facilidades você percebe para realização da formação em serviço com os professores desta escola? Em especial com a área de ciências da natureza e matemática?
12. Em sua opinião, como o planejamento coletivo pode se tornar um espaço de partilha de saberes? Quais ações podem ser implementadas para a construção desse espaço?
13. Em sua opinião qual a melhor maneira de organizar o planejamento coletivo permitindo que este seja um lugar de formação continuada em serviço?

APÊNDICE D – Termo de consentimento livre e esclarecido



UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O Sr.(a) está sendo convidado (a) como voluntário (a) a participar da pesquisa **Planejamento coletivo na área de ciências da natureza e matemática**: estudo de caso na escola de ensino médio Cores em Guaraciaba do Norte-Ceará. Nesta pesquisa pretendemos investigar o planejamento coletivo docente da área de ciências da natureza e matemática e sua relação com a formação docente na escola de ensino médio Cores. O motivo que nos leva a estudar é a observação nos espaços de planejamento coletivo e a necessidade de aprimoramento deste espaço e da formação em serviço. Compreendendo o tempo de planejamento e a forma como o mesmo encontra-se estruturado na rede estadual de ensino e posteriormente nas escolas que compõem essa rede, faz-se oportuno refletir sobre a estruturação e composição deste. De tal forma o planejamento coletivo surge como uma maneira de repensar as ações e atividades desenvolvidas no espaço escolar. Por isso pretende-se analisar o planejamento da área de ciências da natureza e matemática, concebendo como é utilizado o tempo da hora atividade, as ações implementadas nessa área e a participação dos docentes neste planejamento,

Para esta pesquisa adotaremos os seguintes procedimentos: entrevista semiestruturada. A pesquisa contribuirá para repensar e propor ações gestoras para efetividade e aprimoramento do planejamento coletivo da área de ciências da natureza e matemática para que a formação continuada dos professores possa acontecer nessas reuniões de forma mais sistematizada alcançando uma maior participação dos professores.

Para participar deste estudo o Sr. (a) não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Apesar disso, caso sejam identificados e comprovados danos provenientes desta pesquisa, o Sr.(a) tem assegurado o direito a indenização. O Sr. (a) terá o esclarecimento sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se a participar. Poderá retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que o Sr. (a) é atendido (a) pelo pesquisador, que tratará a sua

identidade com padrões profissionais de sigilo. Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. O (A) Sr. (a) não será identificado (a) em nenhuma publicação que possa resultar. Os pesquisadores tratarão a sua identidade com padrões profissionais de sigilo, atendendo a legislação brasileira, utilizando as informações somente para os fins acadêmicos e científicos.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que uma será arquivada pelo pesquisador responsável, no **Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora** e a outra será fornecida ao Sr. (a). Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados no mesmo local acima indicado.

O (A) Sr. (a) concorda que o material coletado possa ser utilizado em outros projetos do **Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, sendo assegurado que sua identidade será tratada com padrões profissionais de sigilo**, atendendo a legislação brasileira, utilizando as informações somente para os fins acadêmicos e científicos?

() Sim ou () Não

Caso sua manifestação seja positiva, esta autorização poderá ser retirada a qualquer momento sem qualquer prejuízo.

Rubrica

Eu, _____, portador do documento de Identidade _____ fui informado (a) dos objetivos da pesquisa **Planejamento coletivo na área de ciências da natureza e matemática**: estudo de caso na escola de ensino médio Cores em Guaraciaba do Norte -Ceará , de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão de participar se assim o desejar.

Declaro que concordo em participar. Recebi uma via original deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada à oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Guaraciaba do Norte, 01 de junho de 2020.

Nome	Assinatura participante	Data
------	-------------------------	------

Nome	Assinatura pesquisador	Data
------	------------------------	------

Em caso de dúvidas, com respeito aos aspectos éticos desta pesquisa, você poderá consultar:

Nome do Pesquisador Responsável: Francisco Rômulo Mesquita César

Endereço: Rua Maestro Vicente Marques n 342

CEP: 62380-000/ Guaraciaba do Norte-CE

Fone: 88-993255833

E-mail: franciscocesar.mestrado@caed.ufjf.br