

Espaço de formação docente centrada na escola: um estudo sobre a hora-atividade

RESUMO

Considerando a importância do desenvolvimento docente e da necessidade de troca de experiências com outros professores, desenvolvemos uma pesquisa sobre os resultados que a hora-atividade de estudo, mediada pelo pedagogo, proporciona no trabalho do professor. Fundamentados nos conceitos de Tardif (2005), Pimenta (1999), Sacristán (1991), Nóvoa (1997) e Libâneo (2004), partimos do pressuposto de que esta pode representar um importante instrumento de emancipação do trabalho docente, bem como do trabalho do pedagogo, por meio da leitura, estudo e discussões coletivas diante dos problemas encontrados no processo pedagógico. Com isso, o trabalho analisa a hora-atividade realizada em uma escola estadual localizada no Município de Campo Largo, Paraná. Para responder à tal problema, realizou-se uma pesquisa de cunho qualitativo a partir de observação participante nos momentos de hora-atividade organizados pela equipe pedagógica da escola pesquisada, momentos esses denominados na escola como “hora-de-estudo”. Os resultados evidenciaram que a hora-atividade representa um importante espaço de formação em exercício do professor, proporcionando significativa mudança no processo ensino-aprendizagem, na medida em que favorece que os professores se utilizem de metodologias diferenciadas a fim de alcançar a diversidade dos alunos. Além disso, o momento de estudo torna-se espaço de troca de experiências entre os professores e vem contribuindo para a superação da visão do pedagogo como fiscalizador, passando a compreendê-lo como um aliado.

PALAVRAS-CHAVE: Desenvolvimento Docente. Pedagogo. Educação Básica. Hora atividade.

Camila Aparecida Prade Conte
camilaprade@hotmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-3984-7722>
Secretaria de Educação do Estado do Paraná, Curitiba, Paraná, Brasil

Jamile Cristina Ajub Bridi
jamilebridi@utfpr.edu.br
<https://orcid.org/0000-0003-4424-1351>
Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curitiba, Paraná, Brasil

INTRODUÇÃO

De acordo com Saviani (1994), por ser a escola um espaço de formação e de emancipação, ela deve estar comprometida com o acesso à cultura erudita, à apropriação do conhecimento elaborado e ao saber sistematizado. Com efeito, o pedagogo escolar é aquele que domina intencionalmente as formas de organização dos processos de formação cultural que se dão no interior das escolas e, portanto, tem uma função na formação e difusão cultural.

O pedagogo, na hora atividade, pode trabalhar com o professor temas relevantes do dia a dia da escola, percebendo sempre a necessidade daquele momento, auxiliando o professor na maneira pela qual poderá organizar sua prática pedagógica, dentro da sala de aula. As situações de aprendizagem e esses momentos podem ser muito ricos, pois nesta mediação entre pedagogo e professor, o objetivo é buscar melhores formas de apresentar os conteúdos aos alunos e obter bons resultados.

Por esse motivo, o trabalho por nós realizado dentro das horas atividades torna-se relevante ao fazer com que professor e pedagogo tenham um maior entrosamento, descaracterizando a função do pedagogo como fiscalizador. Para Ferreira (2004), o trabalho do pedagogo deve superar a visão gerencialista da educação, que tem na função do supervisor escolar um controlador de todo o conjunto de atividades desenvolvidas no sistema de ensino para assumir o papel do articulador e mediador da organização do trabalho pedagógico da escola aproximando-se do professor e de sua prática pedagógica.

Partindo dessa questão e considerando a importância do desenvolvimento docente e da necessidade de troca de experiências com outros professores, desenvolvemos uma pesquisa sobre a hora-atividade de estudo, mediada pelo pedagogo, como espaço de formação do professor. Compreendemos que esta pode representar um importante instrumento de emancipação do trabalho docente e do trabalho do pedagogo, por meio da leitura, estudo e discussões coletivas diante dos problemas encontrados no processo pedagógico. Com isso, o presente artigo analisa a hora-atividade realizada em uma escola estadual localizada no Município de Campo Largo estado do Paraná.

Para responder a tal objetivo, realizamos uma pesquisa de cunho qualitativo, a partir de observação participante. A observação foi realizada durante o ano de 2018 na hora-atividade organizada pela equipe pedagógica da escola investigada, com o objetivo de promover a formação dos professores por meio de um momento destinado ao estudo, denominado hora-de-estudo, para professores do 8º ano do ensino fundamental ao 3º ano do ensino médio.

Iniciamos com uma observação descritiva, para analisar as relações mais amplas da formação continuada; depois desta etapa e analisados os primeiros dados, fizemos observações focalizadas dos processos de formação e da participação os professores. As notas de campo de tais observações foram analisadas a partir da análise de conteúdo (BARDIN, 2011).

SABERES DOCENTES E A FORMAÇÃO NA ESCOLA

Analisando criticamente a formação de professores no Brasil, pode-se perceber que a formação continuada, dentro de seu ambiente de trabalho e a

partir da sua prática educativa, promove um repensar de caminhos ligados à sua realidade. As escolas podem e devem promover espaços de formação, inovação e de experiências para o desenvolvimento profissional e o pedagogo deve ser o grande articulador destes momentos.

Torna-se, no entanto, interessante iniciar essa reflexão a partir dos questionamentos de Tardif (2005): Quais são os saberes que servem de base para ao ofício de professor? Noutras palavras, quais são os conhecimentos, o saber-fazer, as competências e as habilidades que os professores mobilizam diariamente, nas salas de aula e nas escolas, a fim de realizar concretamente as suas diversas tarefas? Qual é a natureza desses saberes?

Para Pimenta (1999, p. 29) os novos estudos consideram a tendência do professor-reflexivo, "um intelectual em processo contínuo de formação".

A autora destaca ainda a importância da mobilização dos saberes para a construção da identidade profissional do professor, identificando três tipos de saberes da docência: a) da experiência, que seria aquele aprendido pelo professor desde quando aluno, com os professores que lhe foram significativos, produzindo na prática um processo de reflexão e troca com os colegas; b) do conhecimento, que abrange a revisão da função da escola na transmissão dos conhecimentos e as suas especialidades num contexto contemporâneo e c) dos saberes pedagógicos, ou seja, aquele que abrange a questão do conhecimento juntamente com o saber da experiência e dos conteúdos específicos e que será construído a partir das necessidades pedagógicas reais. Segundo a autora, é importante superar a fragmentação dos diferentes saberes, tendo a prática social como objetivo central, para que haja assim, uma ressignificação dos saberes na formação dos professores.

Também Nunes (2000, p. 69), em suas pesquisas, discute sobre a formação de professores centrada na prática, pautada e pontuada por reflexões sobre o trabalho da escola. Esse tipo de abordagem de formação, além de valorizar as ações formativas no próprio ambiente de trabalho do professor e sugerir a articulação com o projeto pedagógico da escola, elaborado e definido coletivamente, aponta que é preciso reconhecer e valorizar os saberes que os professores trazem, planejando ações diversificadas que correspondam às reais necessidades dos educadores, as quais podem ser identificadas a partir dos problemas que vivenciam no exercício de trabalho.

Pimenta (2002), resgata a importância de considerar a formação própria do professor, num processo de autoformação e de reelaboração dos saberes iniciais em confronto com sua prática vivenciada, haja vista que é neste processo que os professores constituem seus saberes como prática, refletindo na e sobre esta prática.

Essa reelaboração dos saberes iniciais deve ocorrer, uma vez que, com as mudanças e transformações da sociedade nas últimas décadas, a formação e os saberes docentes estão passando por mudanças significativas, além da grande desvalorização do profissional docente pelo próprio sistema educacional brasileiro. Tais mudanças e transformações interferem muito na escola e fazem com que cada vez mais sejam pensadas e problematizadas as práticas do professor principalmente no interior da escola, diante da realidade vivenciada no dia a dia.

Pimenta (1999), no livro “Saberes pedagógicos e atividade docente”, nos faz refletir sobre a real necessidade de repensar a formação do professor, diante da situação vivenciada por eles em nosso sistema educacional.

E, então, para que formar professores? Contrapondo-me a essa corrente de desvalorização profissional do professor e às concepções que o consideram como simples técnico reproduzidor de conhecimentos e/ou monitor de programas, entendendo que na sociedade contemporânea cada vez mais se torna necessário o seu trabalho enquanto mediação nos processos constitutivos da cidadania dos alunos, para o que concorre a superação do fracasso e das desigualdades escolares. O que, me parece, impõe a necessidade de repensar a formação dos professores (PIMENTA, 1999, p. 15).

Tal transformação da sociedade citada anteriormente está exigindo cada vez mais, uma escola comprometida com essas mudanças e o fundamental para que isso ocorra efetivamente é que o professor seja capaz de atender as diversidades existentes, compreendendo os desafios da sua formação.

Considerando que a docência deve ser uma atividade estruturada, organizada e que atenda os objetivos de um contexto de trabalho planejado dentro de uma organização escolar embasada em normas e regras, o professor deve estar atento a seguir este programa padronizado e coletivo, mas acima de tudo, considerando as diferenças dos alunos.

Outro ponto importante a ser observado é que a escola, com suas características de organização e suas características sociais, também influencia no trabalho dos docentes. Ela não se caracteriza apenas como um espaço físico, uma vez que também pode direcionar o trabalho do professor, a partir do modo como exige que este seja planejado, de como ele é supervisionado e mesmo pela comunidade escolar em que está inserida.

Os autores Leite e Di Giorgi (2004) reiteram que, cada vez mais, a sociedade está exigindo uma escola que atenda a tais transformações e mudanças sociais, que no seu desenvolvimento atenda a diversidade que se apresenta e as dimensões cognitiva, psicológica, afetiva, ética e dos valores universais. Para tais autores, o processo formativo docente deve favorecer a discussão e a participação do Projeto Político Pedagógico e promover o trabalho coletivo e interdisciplinar.

O trabalho do professor exige que ele tenha um investimento pessoal para que possa garantir um efetivo aprendizado por parte do aluno no processo ensino-aprendizagem. Ele precisa fazer com que o aluno desperte interesse e tenha participação neste processo. Tardif (2002, p. 142) afirma que a personalidade do professor é um componente de seu trabalho, o que ele denomina de trabalho investido:

Aquilo que nos parece ser a característica do trabalho investido ou vivido é a integração ou absorção da personalidade do trabalhador no processo de trabalho cotidiano enquanto elemento central que contribui para a realização desse processo. [...]. Nesse tipo de atividade, a personalidade do trabalhador, suas emoções, sua afetividade fazem parte integrante do processo de trabalho: a própria pessoa, com suas qualidades, seus defeitos, sua sensibilidade, em suma, tudo o que ela é, torna-se, de certa maneira, um instrumento de trabalho. Nesse sentido ela é um componente tecnológico das profissões de interação. Essa tecnologia emocional é representada por posturas físicas, por maneiras de estar com os alunos.

O professor precisa ter consciência sobre a forma que transmite o conhecimento aos alunos, se ele o torna acessível ou não a este aluno. O trabalho do professor envolve um problema ético, que nem sempre nos damos conta.

Segundo Sacristán (1991, p. 74),

A competência docente não é tanto uma técnica composta por uma série de destrezas baseadas em conhecimentos concretos ou na experiência, nem uma simples descoberta pessoal. O professor não é um técnico nem um improvisador, mas sim um profissional que pode utilizar o seu conhecimento e a sua experiência para se desenvolver em contextos pedagógicos práticos pré-existentes.

Tardif (2002, p. 49) caracteriza os saberes docentes argumentando que este é um saber experiencial que o professor vai construindo, mobilizando, elaborando ao longo de sua vivência profissional no enfrentamento das situações e problemas cotidianos. É um saber interativo porque elaborado no âmbito de interações com os outros sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. É também um saber plural já que não se fundamenta num “repertório de conhecimentos unificado e coerente, mas sobre vários conhecimentos e sobre um saber fazer que são mobilizados e utilizados em função dos contextos variáveis e contingentes da prática profissional.”

De acordo com o autor:

Os saberes experienciais estão enraizados no seguinte fato mais amplo: o ensino se desenvolve num contexto de múltiplas interações que representam condicionantes diversos para a atuação do professor. Esses condicionantes não são problemas abstratos como aqueles encontrados pelo cientista, nem problemas técnicos, como aqueles com os quais se deparam os técnicos e os tecnólogos. O cientista e o técnico trabalham a partir de modelos e seus condicionantes resultam da aplicação ou da elaboração desses modelos. Com o docente é diferente. No exercício cotidiano de sua função, os condicionantes aparecem relacionados a situações concretas que não são passíveis de definições acabadas e que exigem improvisação e habilidade pessoal, bem como a capacidade de enfrentar situações mais ou menos transitórias e variáveis. Ora, lidar com condicionantes e situações é formador: somente isso permite aos docentes desenvolver os *habitus* (isto é, certas disposições adquiridas na e pela prática real), que lhe permitirão justamente enfrentar os condicionantes e imponderáveis da profissão. Os *habitus* podem transformar-se num estilo de ensino, em “macetes” da profissão e até mesmo em traços da “personalidade profissional”: eles se manifestam, então, através de um saber-ser e de um saber-fazer pessoais e profissionais validados pelo trabalho cotidiano (TARDIF, 2002, p. 49).

Entender o ensino a partir das interações pessoais significa reconhecer que o conhecimento, o referencial teórico e as interações são necessários para fundamentar a prática. Diante disso, Sacristán (1991, p. 87) afirma que a ampliação do conhecimento na área pedagógica possibilita a ação consciente do professor. A partir desta afirmação, entende-se que a relação teoria e prática faz com que a prática docente se enriqueça e supere as barreiras que existem.

Também para Nóvoa (1997, p. 24), a formação favorece um trabalho reflexivo sobre a prática que permite a (re)construção de uma identidade. Nesse sentido, há a necessidade de investir na pessoa e valorizar o saber vindo das experiências. Ainda, para o autor, o conhecimento se constrói no compartilhamento das experiências em que cada professor assume tanto o papel

de formador como de formando ao mesmo tempo, mediados pela figura do pedagogo que também forma e é formado.

FUNÇÃO DO PEDAGOGO NA INSTITUIÇÃO ESCOLAR

O pedagogo, inserido na instituição escolar, é o profissional responsável pela organização do trabalho pedagógico e a pessoa que tem a responsabilidade sobre o processo de ensino-aprendizagem em sua totalidade.

É importante aprofundar o conhecimento sobre as diferentes funções que o pedagogo assume na escola. Acerca disso, Libâneo (2004) aponta que a pedagogia ocupa-se das práticas educativas intencionais destinadas a favorecer o desenvolvimento dos indivíduos no interior de sua cultura por meio de processos de transmissão e assimilação ativa de experiências, saberes e modos de ação culturalmente organizados. Para o autor, é o saber pedagógico que direciona, orienta e dá sentido às práticas educativas.

Nesse sentido, o pedagogo precisa assumir a responsabilidade de direcionar o fazer pedagógico do professor, pautando-se sempre em estudos e reflexões de sua prática cotidiana a fim de construir com o professor uma prática consciente, repleta de sentidos. Sobre isso Libâneo (2004, p. 33) reflete que:

Pedagogo é o profissional que atua em várias instâncias da prática educativa, direta ou indiretamente ligadas à organização e aos processos de transmissão e assimilação de saberes e modos de ação, tendo em vista objetos de formação humana previamente definidos em sua contextualização histórica.

Segundo o autor, ainda:

A atuação do pedagogo escolar é imprescindível na ajuda aos professores no aprimoramento do seu desempenho na sala de aula (conteúdos, métodos, técnicas, formas de organização da classe), na análise e compreensão das situações de ensino com base nos conhecimentos teóricos, ou seja, na vinculação entre as áreas do conhecimento pedagógico e o trabalho de sala de aula (LIBÂNEO, 1996, p. 54).

A luz dos autores que discutem o papel do pedagogo, analisamos a função do pedagogo no Estado do Paraná, considerando a Lei Complementar nº 103/2004 – (O Conselho Estadual de Educação do Estado do Paraná cria o cargo de Professor Pedagogo). Tal lei delibera sobre a junção das categorias de Orientador Educacional e o Supervisor Escolar, o que vem atender aos anseios dos educadores e dos pesquisadores da área, no sentido de valorizar o pedagogo escolar e acabar também com a fragmentação do trabalho no âmbito escolar.

A HORA-ATIVIDADE COMO ESPAÇO DE FORMAÇÃO CONTINUADA NA ESCOLA

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), no artigo nº 67, item V, aponta de maneira clara que os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive, nos termos dos estatutos e nos planos de carreira do magistério público: período reservado a estudos, planejamento e avaliação incluído na carga de trabalho.

O Paraná cumpriu seu papel quando da aprovação da Lei Estadual nº 13807, de 30/09/2002 e estabeleceu no seu art. 3º que a hora-atividade é o período em que o professor desempenha funções da docência, relacionados a

estudos, planejamento, reunião pedagógica, atendimento à comunidade escolar, preparação das aulas, avaliação dos alunos e outras correlatas, devendo ser cumprida integralmente no local do exercício.

A esse respeito temos ainda, a Lei Complementar 103/2004 que trata do Plano de Carreira do Professor da Rede Estadual de Educação Básica do Paraná, garantindo no art. 31 a hora-atividade para o Professor em exercício de docência, correspondente a 20% (vinte por cento) da carga horária do seu regime de trabalho. Em 2013 tal artigo foi revogado e substituído da seguinte maneira “na composição da jornada de trabalho, observar-se-á o limite máximo de 2/3 (dois terços) da carga horária para o desempenho das atividades de interação com os educandos”, estabelece ainda, em seu parágrafo único, que “a hora-atividade deverá ser cumprida na escola, podendo ser cumprida fora da escola, excepcionalmente, em atividades autorizadas pela Secretaria de Estado da Educação, desenvolvidas no interesse da educação pública”.

Cabe à direção, de acordo com a Instrução 02/2004 – SUED, a distribuição, a sistematização, a verificação do cumprimento, assim como a fixação em edital do quadro da distribuição da hora-atividade, para que a comunidade escolar tenha acesso a informação e saiba da disponibilidade de horário de atendimento do professor aos alunos e pais. Esta prática evitará as interrupções quando estes se dirigem à escola em horário de aula. Essas ações por parte da direção são de extrema importância na organização da hora-atividade em função da melhoria da qualidade de ensino e conseqüente sucesso do aluno.

Com relação à postura da equipe pedagógica cabe pensar e coordenar as atividades coletivas bem como, acompanhar as atividades de estudo individual dos professores, dando-lhes subsídios todas as vezes que se faça necessário.

Aos professores, durante a hora-atividade, aponta a Lei, cabe a ação de planejar, executar e avaliar as ações a serem desenvolvidas na sala de aula.

A instrução esclarece ainda que cabe aos Núcleos Regionais de Educação verificar o cumprimento da presente instrução, e ajudar quando necessário, na organização e implementação do processo.

A fim de planejar o momento da hora-atividade, a equipe pedagógica de uma escola estadual do Paraná localizada no interior do Estado organizou um momento denominado hora-de-estudo que visa o compartilhamento de experiências e a formação pedagógica dos professores da escola.

A hora de estudo é realizada semanalmente durante a hora-atividade na escola, de forma previamente organizada, com professores das disciplinas afins, desde o ano de 2014 no formato de Programas de Formação.

O pedagogo, nesse processo, tem o papel fundamental na organização e desenvolvimento de tais Programas de Formação. Para a organização do Programa o pedagogo considerou as necessidades dos alunos, dos professores e da escola e desenvolveu a formação considerando o seu papel de mediador e provocador de caminhos, levando os educadores à produção de conhecimento.

Outro papel assumido pelo pedagogo é o de interlocutor, um profissional que dialoga com os professores sobre as suas práticas pedagógicas, experiências, ações, problemas, desafios. Esse diálogo permite a aproximação entre os

professores e o pedagogo fortalecendo os vínculos, a socialização e desenvolvimento do sujeito.

Em tal processo de formação continuada proposto pela escola investigada, os professores foram incentivados diariamente por meio de mensagens em um grupo de informativos do Colégio e também em reuniões e Conselhos de Classe sobre a importância deste momento para o desenvolvimento do trabalho pedagógico e para trocas de experiências entre os professores.

O envolvimento do pedagogo nas atividades do professor e o reconhecimento do trabalho contribuíram muito para a participação dos professores. No ano pesquisado, houve uma participação de mais ou menos 70% dos professores, essa frequência também diz respeito à disponibilidade de alguns que precisam dividir seus horários em mais de uma escola.

Os programas foram organizados a partir de uma temática de formação, pensados a partir das necessidades observadas na prática educativa, e cada programa foi desenvolvido com duração de seis semanas. Em cada dia da semana foi atendido um grupo de professores, sendo trabalhado o mesmo tema nos cinco dias da semana, para que todos participassem de todos os temas trabalhados.

Os professores que frequentaram o programa de maneira efetiva, lendo os textos sugeridos, assistindo aos vídeos e realizando as atividades propostas pelo programa perceberam que foram capazes de refletir mais sobre a sua prática pedagógica, bem como fazer uso de metodologias diferenciadas, reconhecer e considerar em suas práticas a diversidade dos alunos, tornando-se “professores reflexivos”. De acordo com Pimenta (2002), aquele profissional preocupado, consciente de sua prática “um intelectual em processo contínuo de formação”.

Além disso, os professores relataram que, a partir de sua participação no programa, perceberam a sua relação se estreitar com o pedagogo. Para um professor participante, o programa permitiu que ele deixasse de entender o pedagogo como um agente fiscalizador e controlador burocrático do processo, para entender o papel do orientador pedagógico como aliado no processo ensino-aprendizagem. Tal dado corrobora com a afirmativa de Ferreira, que considera que o trabalho do pedagogo deve superar a visão gerencialista para assumir uma função de articulador e mediador da organização do trabalho pedagógico da escola, promovendo a discussão coletiva dentro desse espaço sobre as questões relativas à garantia da apropriação do conhecimento a todos os alunos.

A seguir, o relato da professora JR, que participou dos encontros durante a hora-atividade, sobre sua percepção da hora de estudos:

[...] este momento está me possibilitando parar e estudar sobre um tema relevante a minha prática, pois dificilmente em minhas horas-atividade consigo estudar um texto, acabo sempre as utilizando para correções e planejamentos individualmente, também estou conseguindo trocar experiências com meus colegas de trabalho e até já utilizei algumas nas minhas aulas.

Outro fator observado como importante no desenvolvimento do programa foi à troca de experiências entre os professores, permitindo compartilhamento dos problemas encontrados em sala de aula, bem como das ações desenvolvidas e soluções encontradas.

Os momentos de troca não aconteceram somente durante o desenvolvimento do programa. Foi possível observar que a organização da hora-atividade na escola, tem proporcionado aos professores um trabalho coletivo, fazendo com que este espaço seja utilizado também para organização coletiva do trabalho docente, permitindo discussões e reflexões coletivas a respeito do processo educativo, minimizando com isso a fragmentação do trabalho escolar.

Tal fator foi ressaltado por Nóvoa (1997) ao considerar que a troca de experiências e a partilha de saberes fortalecem os vínculos entre os professores e contribuem para uma prática docente mais consciente.

Conclui-se que, por meio da hora de estudo durante a hora-atividade do professor, é possível se efetivar uma formação continuada em serviço, levando-se em consideração a realidade vivenciada e os problemas do cotidiano, cumprindo-se o estabelecido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação e contribuindo para que o professor consiga aliar a teoria e a prática, pensando sempre na melhoria do processo ensino-aprendizagem. Para Pimenta (2002), a importância de considerar a formação própria do professor, num processo de autoformação e de reelaboração dos saberes iniciais em confronto com sua prática vivenciada. Haja vista que é neste processo que os professores constituem seus saberes como prática, refletindo na e sobre esta prática.

CONCLUSÃO

A hora de estudos planejada e articulada é uma das possibilidades para estreitar a relação entre professor e pedagogo, superando a visão do pedagogo como um agente fiscalizador, mas tendo este como um aliado no processo ensino-aprendizagem. Ferreira (2004) afirma que o trabalho do pedagogo deve superar a visão gerencialista da educação, que tinha na função do supervisor escolar um controlador de todo o conjunto de atividades desenvolvidas nesse âmbito. Essa visão está sendo superada, pois o pedagogo assume uma função de articulador e mediador da organização do trabalho pedagógico da escola, promovendo a discussão coletiva dentro da escola sobre as questões relativas à garantia da apropriação do conhecimento a todos os alunos.

A partir da observação realizada nos encontros, os professores que participaram efetivamente da hora de estudos durante a hora-atividade demonstraram, a partir de relatos, mudanças em relação ao entendimento do processo ensino-aprendizagem, bem como no uso de metodologias diferenciadas, capazes de atingir a diversidade dos alunos, tornando-se, portanto, “professores reflexivos”, conforme ressalta Pimenta (2002). Ou seja, aquele profissional preocupado, consciente de sua prática, “um intelectual em processo contínuo de formação”.

Notamos ainda que esse espaço favoreceu a troca de experiências entre os professores, permitindo compartilhamento dos problemas encontrados em sala de aula e a utilização de metodologias para a superação desses problemas. O que se pôde perceber também é que há contribuição com seus pares em suas práticas, confirmando a afirmação de Nóvoa (1997, p. 26) de que “A troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando”.

A organização da hora-atividade na escola proporcionou aos professores um trabalho coletivo, fazendo com que esse espaço fosse utilizado também para organização conjunta do trabalho docente, permitindo discussões e reflexões a respeito do processo educativo, minimizando com isso a fragmentação do trabalho escolar.

Durante o desenvolvimento dos programas, puderam ser destacados pontos positivos como a participação efetiva da maioria dos professores nas discussões e sua preocupação com as datas e horários da realização dos momentos de estudo, a relação dos temas estudados com sua prática, a implementação de técnicas estudadas no decorrer do planejamento, entre outros.

Além disso, surgiram algumas limitações que dificultaram a implementação e, conseqüentemente, um resultado mais satisfatório. Neste ano de 2017, os professores do Estado do Paraná tiveram reduzidas suas horas-atividades pela mantenedora, o que dificultou a participação de muitos professores na hora de estudo; outros não conseguiram participar de todos os encontros.

Com a diminuição dessa carga horária, muitos professores tiveram que dividir suas aulas em mais de uma escola e, portanto, suas horas-atividades, dificultando sua participação, pois tais momentos são utilizados para correções, planejamento e registro de classe online.

Outro limite é que ainda muitos professores não compreendem a importância desse momento para sua formação e para sua prática pedagógica em sala de aula. Em decorrência disso, recusam-se a participar da hora de estudo, julgando que estará “perdendo” esta hora-atividade.

Pode-se concluir, mesmo diante das limitações, que por meio da hora de estudo, durante a hora-atividade do professor, é possível se efetivar uma formação continuada no contexto. É preciso levar em consideração a realidade vivenciada e os problemas do cotidiano, cumprindo-se o estabelecido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação e contribuindo para que o professor consiga aliar a teoria e a prática, pensando sempre na melhoria do processo ensino-aprendizagem. Isso vem ao encontro com Pimenta (2002), quando a autora afirma a importância de considerar a formação própria do professor, num processo de auto formação e de reelaboração dos saberes iniciais, em confronto com sua atividade vivenciada, haja vista que é nesse processo que os professores constituem seus saberes como prática, ao mesmo tempo em que refletem sobre ela.

Space for teacher training at school: a study about time-activity

ABSTRACT

Considering the importance of the teacher development and the need to exchanges the experiences with another teachers, we developed a research about the results of the time-activity study, mediated by an educationalist, provide in the teacher's work. Based on the concepts of Tardif (2005), Pimenta (1999), Sacristán (1991), Nóvoa (1997) and Libâneo (2004), we start from the presupposition this study can present an important instrument for the emancipation of teacher's work, as well as the educationalist's work, through reading, study and collective discussions about the problems found in the pedagogic process. Therewith, the work analyzes the time-activity in a state school localized in Campo Largo city, Paraná. For answer this problem, was carried out a qualitative research from participant observation in time-activity moments organized by the pedagogic team in the researched school, moments called in the school of "time-of-study". The results show that the time-activity represents an important training space in teacher's exercise, providing a significative change in the learning-process, in the means that teachers use different methodologies in order to reach the diversity of the students. Beyond this, the moment of study became a space of exchange experiences between teachers and it has been contributing to the overcoming of the pedagogue's vision as an inspector and has come to understand as an ally.

KEYWORDS: Teaching Development. Expert in pedagogy. Basic education. Activity time.

Espacio de la formación docente centrada en la escuela: un estudio de la hora-actividad

RESUMEN

Considerando la importancia del desarrollo docente y de la necesidad de intercambio de experiencias con otros profesores, desarrollamos una investigación sobre los resultados que la hora-actividad de estudio, mediada por el pedagogo, proporciona en el trabajo del profesor. En los conceptos de Tardif (2005), Pimenta (1999), Sacristán (1991), Nóvoa (1997) y Libâneo (2004), partimos del supuesto de que ésta puede representar un importante instrumento de emancipación del trabajo docente, así como del trabajo del pedagogo, por medio de la lectura, estudio y discusiones colectivas ante los problemas encontrados en el proceso pedagógico. Con ello, el trabajo analiza la hora-actividad realizada en una escuela estadual ubicada en el Municipio de Campo Largo, Paraná. Para responder a este problema, se realizó una investigación de cuño cualitativo a partir de observación participante en los momentos de hora-actividad organizados por el equipo pedagógico de la escuela investigada, momentos que se denominan en la escuela como "hora de estudio". Los resultados evidenciaron que la hora-actividad representa un importante espacio de formación en ejercicio del profesor, proporcionando significativo cambio en el proceso enseñanza-aprendizaje, en la medida en que favorece que los profesores se utilicen de metodologías diferenciadas a fin de alcanzar la diversidad de los alumnos. Además, el momento de estudio se convierte en espacio de intercambio de experiencias entre los profesores y viene contribuyendo a la superación de la visión del pedagogo como fiscalizador, pasando a comprenderlo como un aliado.

PALABRAS CLAVE: Desarrollo docente. Pedagogo. Educación básica. Hora de actividad.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

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

FERREIRA, N. S. C. Repensando e ressignificando a gestão democrática da educação na “cultura globalizada”. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1227-1249, set./dez. 2004.

LEITE, Y. U. F.; DI GIORGI, C. A. G. Saberes docentes de um novo tipo na formação profissional do professor: alguns apontamentos. **Revista do Centro de Educação**, v. 29, n. 2, p. 135-145, 2004.

LIBÂNEO, J. C. Que destino os educadores darão à Pedagogia? In: PIMENTA, S. G. (Org.). **Pedagogia, ciência da educação?** São Paulo: Cortez, 1996. p. 107-134.

LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e Pedagogos, para quê?** São Paulo: Cortez, 2004.

MORAN, J. M. Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologias audiovisuais e telemáticas. In: MORAN, J. M.; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas: Papirus, 2000.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

NUNES, C. Anísio Teixeira entre nós: a defesa da educação como direito de todos. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 21, n. 73, p. 9-40, 2000.

PARANÁ. **Lei Complementar nº 103, de 15 de março de 2004**. Institui e dispõe sobre o plano de carreira do professor da rede estadual de educação básica do Paraná e adota outras providências. Curitiba, 2004.

PARANÁ. **Lei Estadual nº 13807, de 30 de setembro de 2002**. Dispõe sobre horatividade para os professores no percentual, de 20%, conforme especifica. Curitiba, 2002.

PIMENTA, S. G. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.

PIMENTA, S. G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S. G.; GHERDIN, E. **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002. p. 12-52.

PIMENTA, S. G. Panorama atual da didática no quadro das ciências da educação: Educação, pedagogia e didática. In: PIMENTA, S. G. (Coord.). **Pedagogia, ciência da educação?** São Paulo: Cortez, 1996.

SACRISTÁN, J. G. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1991.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 1994.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Tradução de João Batista Kreuch. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 2. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2002.

Recebido: 30 abr. 2019.

Aprovado: 27 jun. 2019.

DOI: 10.3895/rtr.v4n0.10036

Como citar: CONTE, C. A. P.; BRIDI, J. C. A. Espaço de formação docente centrada na escola: um estudo sobre a hora-atividade. **Revista Transmutare**, Curitiba, v. 4, e1910036, p. 1-14, 2019. Disponível em: <<https://periodicos.utfpr.edu.br/rtr>>. Acesso em: XXX.

Correspondência:

Camila Aparecida Prade Conte
camilaprade@hotmail.com

Direito autoral: Este artigo está licenciado sob os termos da Licença Creative Commons-Atribuição-NãoComercial 4.0 Internacional.

