



*CENTRO DE EXCELÊNCIA
E INOVAÇÃO EM POLÍTICAS
EDUCACIONAIS*

BOAS PRÁTICAS PARA USO EFETIVO DO 1/3 DA HORA-ATIVIDADE

JANEIRO/2019

FICHA TÉCNICA

Equipe de Pesquisa e Revisão para essa Pesquisa:

CEIPE EBAPE FGV

Teresa Cozetti Pontual
Allan Michel Jales Coutinho
Denise Menchen
Raquel de Oliveira

TODOS PELA EDUCAÇÃO

Caroline Tavares da Silva
Karin Kaori Kakazu

A citação apropriada para este trabalho é: Silva, C. T., Pontual, T. C., Jales Coutinho, A. M. (2018). *Guia para Políticas Educacionais: O uso do 1/3 do Tempo*. Rio de Janeiro, RJ: Centro de Excelência e Inovação em Políticas Educacionais-FGV/EBAPE.

1. QUEM SOMOS

TODOS PELA EDUCAÇÃO

O Todos Pela Educação é um movimento da sociedade civil brasileira que tem como missão engajar o poder público e a comunidade local no compromisso pela efetivação do direito das crianças e jovens a uma Educação Básica de qualidade. O objetivo do movimento é ajudar a propiciar as condições de acesso, de alfabetização e de sucesso escolar, a ampliação de recursos investidos na Educação Básica e a melhoria da gestão desses recursos. Esse objetivo foi traduzido em 5 Metas, a serem alcançadas até 2022, ano do bicentenário da Independência do Brasil:

- Meta 1 - Toda criança e jovem de 4 a 17 anos na escola
- Meta 2 - Toda criança plenamente alfabetizada até os 8 anos
- Meta 3 - Todo aluno com aprendizado adequado ao seu ano
- Meta 4 - Todo jovem de 19 anos com Ensino Médio concluído
- Meta 5 - Investimento em Educação ampliado e bem gerido

O Todos acredita que, pela dimensão do desafio e da desigualdade histórica da Educação no Brasil, apenas a ação dos governos não é suficiente. A participação dos diversos segmentos da sociedade, reunidos em torno de metas comuns e alinhadas com as diretrizes das políticas públicas educacionais, é fundamental para promover o salto de qualidade de que a Educação Básica brasileira necessita.

CENTRO DE EXCELÊNCIA E INOVAÇÃO EM POLÍTICAS EDUCACIONAIS (CEIPE-FGV)

O CEIPE é um centro de pesquisas, formação e assessoramento técnico para governos localizado em uma das mais prestigiosas escolas privadas do Brasil, a Escola Brasileira de Administração Pública e de Empresas da Fundação Getulio Vargas (EBAPE/FGV).

O CEIPE tem como missão contribuir para que o Brasil tenha uma educação pública equitativa, inovadora e de qualidade por meio do apoio a Secretarias de Educação no desenho e implementação de políticas educacionais, da produção de conhecimento aplicado nesta área e da formação de líderes. O CEIPE pretende se tornar um centro de referência nacional e internacional em políticas educacionais, contribuindo de forma significativa e duradoura para a melhoria da educação básica brasileira.

Para isso, o CEIPE atua em três frentes. A primeira frente de trabalho é centrada no suporte à gestão de redes públicas de ensino no desenho e implementação de políticas educacionais. A partir de um diagnóstico da realidade local, são desenvolvidas ações que tenham legitimidade, efetividade e continuidade. A segunda frente está voltada à produção de conhecimento aplicado em educação, desenvolvendo materiais que atendam a demandas e interesses de gestores públicos, de formadores de opinião, da academia e da imprensa. Por fim, a terceira frente concentra-se na formação de líderes capazes de desenvolver conhecimentos e habilidades para implementar políticas públicas educacionais efetivas no país.

2. INTRODUÇÃO

A educação é considerada uma das ferramentas cruciais para o desenvolvimento sustentável e, quando ofertada de forma equitativa e com qualidade, contribui para a melhoria da vida cívica, social e econômica de um país. Isso pode ser evidenciado, por exemplo, pela gama de dados coletados em diversos sistemas educacionais pelo mundo e sua correlação com indicadores de desenvolvimento como, por exemplo, o próprio Produto Interno Bruto dos países (Hanushek & Wößmann, 2007).

Embora educação seja sinônimo de progresso social e econômico, garantir que a educação gere oportunidades para o indivíduo e para a sociedade não é um processo trivial. Isso demanda uma série de ações por parte dos governos, de seus gestores, técnicos e profissionais da educação para que políticas estruturantes, especialmente as

políticas de formação continuada docente, possam apoiar os processos pedagógicos e a relação entre educandos e educadores dentro das escolas.

Políticas de formação continuada são imprescindíveis para o cumprimento da missão educacional pois dão suporte para que os professores aperfeiçoem a prática didática, aprimorem os processos pedagógicos e a relação professor-aluno. Todavia, para que as formações cumpram essa função, é necessário que **elas também contemplem algumas características centrais para a formação efetiva do professor**.

Como exposto na revisão literária conduzida pela Fundação Carlos Chagas, que avaliou estudos empíricos¹ e outras revisões literárias sobre formação de professores, cinco características foram observadas em programas de formação continuada transformadores da prática docente, do ponto de vista pedagógico e de acordo com o impacto dessas formações no desempenho dos alunos. São elas:

- 1) O foco no **conhecimento pedagógico do conteúdo**, ou seja, os conhecimentos sobre o componente curricular ensinado e sobre a transposição didática desse conhecimento.
- 2) O foco nos **métodos ativos de aprendizagem**, reconhecendo esses profissionais como aprendizes ativos que se engajam no fazer pedagógico: planejar, ensinar e avaliar. Alguns métodos incluem a mentoria, a devolutiva sobre o trabalho realizado, a observação de sala de aula, a mediação entre pares, grupos de estudos, intercâmbio entre professores e criação de materiais baseados no currículo.
- 3) O foco na **colaboração** entre professores da mesma rede, escola e/ou que ensinam os mesmos componentes curriculares. Dessa forma, os professores têm maiores chances de compartilhar experiências, conversar sobre dificuldades, trocar ou produzir materiais didáticos em conjunto e manter as mudanças na prática, por meio do suporte dos colegas.
- 4) **Duração prolongada**, intensiva e contínua de modo que os professores tenham contato frequente com os formadores para que as aprendizagens sejam

¹ Estudos empíricos são geralmente classificados em estudos experimentais e quase-experimentais. Esses estudos objetivam criar condições para avaliar o impacto de uma intervenção educacional por meio de agrupamentos aleatórios e *links* causais. Por exemplo, no caso do estudo experimental, isso consiste na criação de um grupo de tratamento e um grupo de controle, que possuem características observáveis e não observáveis semelhantes, mas que diferem em apenas um atributo: o de receber ou não a intervenção.

reforçadas ao longo do tempo e a evolução dos docentes seja acompanhada, com uma formação que sempre esteja focada na necessidade real do professor.

- 5) O foco na **coerência com outras políticas educacionais da rede**, como currículo e avaliação, e com a realidade das escolas.

(Fundação Carlos Chagas, 2017)

A formação continuada de professores pode ser ofertada em várias modalidades e focar em diferentes aspectos educacionais. Todavia, conforme explicitado nas conclusões da revisão literária da Fundação Carlos Chagas, as evidências nos mostram que, para que os sistemas de ensino possam potencializar suas formações, é importante que os professores obtenham apoio no colegiado, ou seja, que as formações levem em conta o trabalho colaborativo entre docentes.

De fato, muitas localidades com sistemas de educação de alto padrão, como Xangai, criam mecanismos de suporte e conduzem suas formações no chão da escola, visando o aperfeiçoamento dos processos pedagógicos conduzidos pelos professores. Por exemplo: os docentes em estágio probatório participam de mentoria contínua com um professor sênior e, ao final desse processo, passam a integrar três grupos de formação continuada com os outros professores: grupos de ensino e pesquisa, grupos para preparação de aulas e grupos por séries. Os membros desses grupos preparam lições, participam e avaliam as aulas dos colegas, compartilham experiências educacionais, levantam hipóteses, conduzem pesquisas sobre problemas reais de suas escolas e aprendem novas técnicas de ensino (Zhang, Ding, & Xu, 2016).

Assim como os sistemas educacionais de alto padrão, o Brasil vem reconhecendo e valorizando o papel de uma formação continuada efetiva para aprimorar a prática didática e os processos pedagógicos nas escolas. Em 16 de julho de 2008, foi instituída no país a lei 11.738, conhecida como a **Lei do Piso**. Como o próprio nome sugere, essa lei estabelece o piso salarial nacional para os profissionais do magistério público² da educação básica e determina uma **composição de jornada de trabalho que contemple 1/3 do seu tempo para atividades extraclasse** (Presidência da República, 2008), ou seja, para correção de atividades, elaboração de planos de aula, reuniões pedagógicas e formação continuada, conforme artigo 67 da LDB, 9394/96.

² Segundo o Inciso II, § único, do art. 22 da Lei 11.494 de 2007, os profissionais do magistério da educação são: docentes, profissionais que oferecem suporte pedagógico direto ao exercício da docência: direção ou administração escolar, planejamento, inspeção, supervisão, orientação educacional e coordenação pedagógica.

Embora esse seja um passo importante para viabilizar e consolidar formações continuadas efetivas, o processo de implementação dessas políticas nem sempre é linear. Considerando os desafios encontrados pelas redes para implementar, do ponto de vista operacional, a Lei do Piso, bem como a importância de uma formação docente efetiva para o aperfeiçoamento dos processos pedagógicos e da prática docente, o Todos Pela Educação comissionou ao CEIPE FGV uma pesquisa para:

- 1) Identificar redes estaduais e municipais que já garantem aos professores o uso efetivo do $\frac{1}{3}$ do tempo;**
- 2) Mapear os fatores críticos para o sucesso dessas experiências;**
- 3) Elaborar recomendações para formuladores de políticas públicas educacionais.**

Para mapear as redes que implementaram o $\frac{1}{3}$ de hora-atividade e que executam formações continuadas efetivas, aplicou-se um questionário às redes estaduais e municipais de todo o país sobre o uso do $\frac{1}{3}$ do tempo. Com o auxílio do Consed (Conselho Nacional de Secretários de Educação) e da Undime (União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação), obteve-se respostas do Distrito Federal, de 23 redes estaduais e de 1107 municípios de todo o Brasil. A primeira seção da pesquisa descreve em mais detalhes a metodologia utilizada, bem como a sistematização dos dados provenientes deste instrumento.

Além da aplicação do questionário, fez parte da metodologia o cruzamento das informações recebidas com o Ideb (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) de cada uma das redes, entrevistas semiestruturadas com alguns gestores públicos e gestores escolares e, por fim, imersões em redes de ensino selecionadas. Ao todo, foram realizadas 8 entrevistas com dirigentes e 8 entrevistas com gestores escolares por telefone, além de 4 imersões em redes selecionadas.

Para essa última etapa da pesquisa, de visitas em campo, foram selecionadas duas redes estaduais e duas redes municipais. São elas a rede estadual do Acre e do Distrito Federal e as redes municipais de Fortim, no Ceará, e Novo Horizonte, em São Paulo. Tais visitas culminaram em estudos de caso que clarificam os fatores críticos que contribuíram para a efetiva implementação do $\frac{1}{3}$, do ponto de vista operacional, e iluminam as características que fazem deles exemplos de formação continuada efetiva, do ponto de vista pedagógico.

Por fim, utilizando o aprendizado e o conhecimento dessas redes, elaboramos um diagrama que ilustra estágios para a implementação do uso efetivo do $\frac{1}{3}$ da hora-atividade. Porém, não pretendemos apresentar um modelo fechado ou diretrizes

exaustivas para endereçar o complexo desafio de implementação da hora-atividade nas redes públicas de ensino. Objetivamos dar continuidade ao diálogo já existente no Brasil sobre o tema, subsidiando boas práticas a partir do compartilhamento de experiências já existentes em território nacional. Pretendemos, dessa forma, auxiliar gestores e profissionais da educação na formulação de políticas alinhadas com as melhores práticas, aprendizados e experiências de redes educacionais brasileiras acerca da utilização efetiva do uso do $\frac{1}{3}$ do tempo.

3. METODOLOGIA

Para identificar e selecionar estudos de caso e elaborar esse documento, o CEIPE FGV elaborou uma metodologia com quatro etapas, na seguinte ordem: 1) a elaboração e aplicação de um questionário para estados e municípios e uma análise dos Idebs dessas redes; 2) a condução de uma entrevista com dirigentes educacionais ou técnicos das Secretarias que obtiveram os melhores desempenhos na primeira etapa da metodologia; 3) uma entrevista semiestruturada com gestores escolares indicados pelos técnicos e dirigentes das Secretarias; e, por fim, 4) visitas *in loco* para documentar como ocorreu o processo de implementação do uso do $\frac{1}{3}$ do tempo em duas redes estaduais e duas redes municipais.

Primeira etapa: Aplicação do questionário

O questionário foi enviado para os representantes das redes estaduais no Grupo de Trabalho de Formação Continuada do Consed e para dirigentes municipais de educação por meio da Undime. Objetivava-se compreender se o $\frac{1}{3}$ do tempo foi regulamentado e como as formações continuadas ocorrem em rede, do ponto de vista operacional e pedagógico. Por fim, os representantes relataram em uma última pergunta quais desafios eles têm enfrentado para implementar a hora-atividade.

O questionário foi elaborado de modo que os dirigentes municipais e/ou técnicos das Secretarias tivessem como expressar, em uma escala de opinião, se eles concordavam ou discordavam de pontos referentes à implementação e uso do $\frac{1}{3}$ do tempo. A escala foi composta por dois grupos de descritores. Primeiro, o grupo que descreve as opiniões dos técnicos das Secretarias em “concordo fortemente”, “concordo”, “concordo parcialmente”, “discordo parcialmente”, “discordo” e “discordo fortemente”, atribuído às questões de 1 a 11. Segundo, o grupo de descritores atribuído às questões 12 e 13 que caracteriza opiniões nas categorias “nunca”, “muito raramente”, “raramente”, “ocasionalmente”, “muito frequentemente” e “sempre”.

Objetivando zelar pela confidencialidade das informações disponibilizadas pelos dirigentes ou técnicos das Secretarias, fizemos uma análise agregada dos dados. Abaixo, listamos as perguntas elaboradas pelo CEIPE FGV e descrevemos a porcentagem de cada descritor com base nas respostas do Distrito Federal e de 23 redes estaduais. Em seguida, apresentamos um agregado das informações coletadas com os municípios.

Questionário com Estados	
Pergunta	Análise descritiva
1) A rede estadual em que trabalho implementa rigorosamente, em todo o território, a política de jornada extraclasse, em conformidade com o previsto na Lei Federal 11.738, de 2008. Ou seja: os professores passam no mínimo 1/3 “de sua carga horária em atividades como formação continuada, planejamento de aulas, reuniões pedagógicas, correção de atividades etc.”	Concordo fortemente: 35% Concordo: 35% Concordo parcialmente: 26% Discordo parcialmente: 4% Discordo: 0% Discordo fortemente: 0%
2) A rede estadual em que trabalho faz tudo ao seu alcance para implementar rigorosamente, em todo o território, a política de jornada extraclasse.	Concordo fortemente: 39% Concordo: 39% Concordo parcialmente: 17,5% Discordo parcialmente: 4,5% Discordo: 0% Discordo fortemente: 0%
3) De modo geral, os professores aproveitam a jornada extraclasse para desenvolver e aperfeiçoar o conteúdo curricular que ensinam em sala de aula (ou seja, eles estudam o conteúdo ensinado aos seus alunos ou trabalham elementos de pedagogia voltados para aquele conteúdo).	Concordo fortemente: 13% Concordo: 30% Concordo parcialmente: 48% Discordo parcialmente: 0% Discordo: 4,5% Discordo fortemente: 4,5%
4) De modo geral, os professores aproveitam a jornada extraclasse para se dedicar à "aprendizagem ativa". Obs: a aprendizagem ativa busca se afastar de abordagens tradicionais como aulas/palestras expositivas e foca na execução de atividades interativas e aplicadas (como simulações, aulas práticas, desenvolvimento de projetos em grupo etc.) para desenvolver um aprendizado profissional pragmático e contextualizado.	Concordo fortemente: 8,5% Concordo: 26% Concordo parcialmente: 30,5% Discordo parcialmente: 17,5% Discordo: 13% Discordo fortemente: 4,5%
5) De modo geral, os professores utilizam as horas de jornada extraclasse para trabalhar em colaboração com seus colegas (por exemplo, desenvolvendo planos de aula em conjunto).	Concordo fortemente: 4,5% Concordo: 13% Concordo parcialmente: 58% Discordo parcialmente: 13% Discordo: 7% Discordo fortemente: 4,5%
6) De modo geral, os professores da rede utilizam sistematicamente,	Concordo fortemente: 0%

durante as horas de jornada extraclasse, as seguintes ferramentas: vídeos ou relatos de casos sobre o ensino em sala de aula, simulações/demonstrações de ensino em sala de aula, discussões de planos de aula e trabalhos colaborativos com outros professores.	Concordo: 22% Concordo parcialmente: 51% Discordo parcialmente: 9% Discordo: 9% Discordo fortemente: 9%
7) De modo geral, os professores recebem, durante as horas de jornada extraclasse, apoio e aconselhamento sistemático de especialistas e educadores mais experientes, com os quais trocam ideias sobre técnicas de ensino, desenvolvimento de planos de aula, dúvidas sobre conteúdo etc.	Concordo fortemente: 0% Concordo: 13% Concordo parcialmente: 58% Discordo parcialmente: 9% Discordo: 22% Discordo fortemente: 0%
8) De modo geral, os professores dedicam parte do tempo da jornada extraclasse especificamente para refletir, receber retornos/ <i>feedbacks</i> sobre suas aulas e fazer mudanças em suas práticas de ensino.	Concordo fortemente: 0% Concordo: 13% Concordo parcialmente: 47% Discordo parcialmente: 22% Discordo: 9% Discordo fortemente: 9%
9) Os professores participam de cursos de formação continuada presenciais durante a jornada extraclasse.	Concordo fortemente: 4,5% Concordo: 26% Concordo parcialmente: 52% Discordo parcialmente: 13% Discordo: 4,5% Discordo fortemente: 0%
10) Os professores participam de cursos de formação continuada a distância (caracterizados por videoaulas, avaliações, etc.) durante a jornada extraclasse.	Concordo fortemente: 0% Concordo: 22% Concordo parcialmente: 43% Discordo parcialmente: 22% Discordo: 13% Discordo fortemente: 0%
11) De modo geral, os professores participam, durante as jornadas extraclasse, de programas de formação continuada que trabalham os conteúdos do currículo a ser ensinado em sala de aula.	Concordo fortemente: 9% Concordo: 11% Concordo parcialmente: 58% Discordo parcialmente: 13% Discordo: 9% Discordo fortemente: 0%
12) Os professores da rede estadual alegam que a jornada extraclasse não está sendo implementada corretamente na rede.	Nunca: 22% Muito raramente: 17% Raramente: 13% Ocasionalmente: 34% Muito frequentemente: 13% Sempre: 0%
13) Os sindicatos da rede estadual alegam que a jornada extraclasse não está sendo implementada corretamente na rede.	Nunca: 17% Muito raramente: 22% Raramente: 22%

	Ocasionalmente: 26% Muito frequentemente: 9% Sempre: 4%
--	--

O CEIPE FGV atribuiu um peso de 1 a 6 para cada descritor para classificar as redes de acordo com suas respostas. Por exemplo, o menor peso (1, um) foi atribuído às opiniões “nunca” e “discordo fortemente”, enquanto o maior peso (6, seis) foi atribuído às opiniões “sempre” e “concordo fortemente”.

Quanto maior o descritor, mais próximo o ente federado sinalizava estar das características comuns de formações de professores efetivas descritas nas páginas 3 e 4 deste estudo. Desse modo, conseguimos quantificar os descritores e criar uma média para cada estado, classificando-os. Em termos práticos, buscamos redes de ensino que regulamentaram o uso do $\frac{1}{3}$ do tempo e que, além disso, implementaram boas práticas em suas formações continuadas.

O mesmo processo foi feito com os municípios. No total, 1107 municípios responderam ao questionário. Desses, 23 afirmaram ter implementado efetivamente o uso da hora-atividade e contemplado características inerentes a formações continuadas efetivas. Abaixo, colocamos um quadro com os dados agregados oriundos deste instrumento.

Questionário com Municípios	
<ul style="list-style-type: none"> Média anual de quando o plano de carreira dos municípios foi sancionado: 2007,6 72,5% dos municípios afirmam que seu plano de carreira está adequado à lei do Piso Nacional de Educação 55% dos municípios afirmam que a quantidade de tempo gasto em atividades extraclasse dentro da escola é estipulada em norma jurídica 	
<ul style="list-style-type: none"> A política de formação continuada de professores em sua rede tem como foco o estudo do currículo (ou seja, o conteúdo ensinado aos alunos e os métodos voltados para aquele conteúdo)? 	Sim, é prioridade: 77% Sim, mas não é prioridade: 19% Não, a formação tem outras prioridades: 4%
<ul style="list-style-type: none"> A política de formação continuada de professores em sua rede tem como um de seus princípios a “aprendizagem ativa*”? *A aprendizagem ativa busca se afastar de abordagens tradicionais como aulas/palestras expositivas e foca na execução de atividades interativas e 	Sim, é prioridade: 69% Sim, mas não é prioridade: 27% Não, a formação tem outras prioridades: 4%

<p>aplicadas (como simulações, aulas práticas, desenvolvimento de projetos em grupo, etc.) para desenvolver um aprendizado profissional pragmático e contextualizado?</p>	
<ul style="list-style-type: none"> A política de formação continuada de professores em sua rede prioriza a colaboração entre professores (por exemplo, observando as salas uns dos outros, desenvolvendo planos de aula em conjunto, etc.)? 	<p>Sim, é prioridade: 62% Sim, mas não é prioridade: 31% Não, a formação tem outras prioridades: 7%</p>
<ul style="list-style-type: none"> A política de formação continuada de professores em sua rede tem como um de seus princípios o apoio e aconselhamento dos docentes por coordenadores pedagógicos e educadores mais experientes (com os quais os docentes trocam ideias sobre técnicas de ensino, desenvolvimento de planos de aula, dúvidas sobre conteúdo, etc.)? 	<p>Sim, é prioridade: 79% Sim, mas não é prioridade: 18% Não, a formação tem outras prioridades: 3%</p>
<ul style="list-style-type: none"> A política de formação continuada para professores em sua rede determina a utilização dos seguintes recursos: vídeos, relatos de casos sobre o ensino em sala de aula, simulações/demonstrações de ensino em sala de aula, leituras etc.? 	<p>Sim, é prioridade: 69% Sim, mas não é prioridade: 27% Não, a formação tem outras prioridades: 4%</p>
<ul style="list-style-type: none"> A política de formação continuada de professores em sua rede tem como foco a elaboração de retornos/feedbacks sobre as aulas dos professores e suas práticas de ensino? 	<p>Sim, é prioridade: 62% Sim, mas não é prioridade: 31% Não, a formação tem outras prioridades: 6%</p>
<ul style="list-style-type: none"> A política de formação continuada de professores em sua rede envolve a utilização de dados, oriundos de avaliações padronizadas, sobre o desempenho dos alunos? 	<p>Sim, é prioridade: 69% Sim, mas não é prioridade: 25% Não, a formação tem outras prioridades: 6%</p>

Por fim, utilizamos o crescimento do Ideb entre os anos de 2011 e 2015 como fator de ponderação. A variação do Ideb foi utilizada para selecionar redes que haviam implementado o 1/3 do tempo com características inerentes a formações continuadas efetivas e que, acima de tudo, apresentavam maior evolução nos níveis de aprendizagem

e fluxo, partindo do entendimento que formações continuadas fazem sentido na medida em que resultam transformação da prática pedagógica do professor, impactando positivamente a aprendizagem dos alunos.

Os dados coletados nesta etapa sugerem que, embora muitos estados e municípios tenham institucionalizado o $\frac{1}{3}$ do tempo para que estivessem em consonância com a Lei do Piso, muitos deles declaram ainda não ter conseguido implementar boas práticas características de formações continuadas efetivas – como, por exemplo, a colaboração entre docentes em encontros coletivos. Por exemplo, enquanto 78% dos técnicos do Consed responderam concordar ou concordar fortemente que fazem de tudo ao seu alcance para implementar rigorosamente, em todo o território, a política de jornada extraclasse (questão número 2 do questionário enviado aos estados), apenas 13% deles afirmaram concordar que os professores recebem devolutivas para aprimorar a prática didática durante esse tempo (questão número 8 do questionário enviado aos estados).

Segunda etapa: Entrevistas com dirigentes educacionais

Com base nos dados coletados com esses instrumentos, ponderados pelos Idebs, selecionamos algumas redes de ensino para uma conversa mais aprofundada sobre o tema. Nesta etapa, realizamos entrevistas semiestruturadas com dirigentes educacionais para compreender como ocorreu o processo de implementação do $\frac{1}{3}$ do tempo na rede e como a hora-atividade é utilizada na escola.

A conversa foi conduzida com cinco redes estaduais que declararam ter institucionalizado o uso do $\frac{1}{3}$ do tempo, observando uma ou mais das características inerentes a formações continuadas efetivas. Os estados convidados a participar da entrevista foram Pernambuco, Paraíba, Piauí e Acre, além do Distrito Federal.

Nas entrevistas, os representantes desses estados no GT de Formação Continuada do Consed relataram, do ponto de vista operacional e pedagógico, como as escolas asseguram o encontro coletivo dos professores e utilizam esse tempo para conduzir formações continuadas. Ou seja, além de elucidar como a rede institucionalizou o uso do $\frac{1}{3}$ do tempo, os dirigentes e técnicos descreveram como a hora-atividade era utilizada para planejamentos coletivos e formações continuadas.

O mesmo processo foi feito com os municípios. Como registrado anteriormente, 1107 municípios responderam ao questionário. Desses, 23 afirmaram ter implementado efetivamente, do ponto de vista operacional e pedagógico, o uso da hora-atividade. Porém, após a coleta dos Idebs dessas redes, verificou-se que 12 municípios não possuíam dados de aprendizagem disponíveis. Convidamos, então, os cinco primeiros

municípios da lista para uma entrevista: Fortim, no Ceará, Lajes, no Rio Grande do Norte, Teresina, no Piauí, Xexeu, na Paraíba, e Costa Rica, no Mato Grosso do Sul. Considerando que apenas os dois primeiros concederam entrevista, e prezando pela diversidade regional, decidimos então contatar também o município de Novo Horizonte, no estado de São Paulo.

Nessa fase, notamos que estados e municípios institucionalizaram o uso do $\frac{1}{3}$ do tempo para que estivesse em consonância com a Lei do Piso por meio de leis estaduais e municipais, decretos, diretrizes e resoluções anuais. Em alguns casos, as escolas possuíam mais autonomia para determinar quando e como os planejamentos coletivos ocorriam. Em outros, as Secretarias determinavam exatamente como e onde as escolas deveriam utilizar o $\frac{1}{3}$ do tempo para planejamentos coletivos. Entre as estratégias para assegurar os encontros coletivos, os gestores optaram por contratar novos professores, expandir a carga horária dos que já atuavam na rede e mudar a matriz curricular de modo que os docentes pudessem lecionar e fazer seus planejamentos em uma única escola.

Da mesma forma, algumas Secretarias se organizaram para fazer o acompanhamento em cascata de algumas de suas unidades escolares, objetivando oferecer apoio para escolas prioritárias onde os alunos ainda não conseguiram obter uma aprendizagem apropriada ao seu nível escolar. Para tanto, capacitaram técnicos para oferecer suporte aos coordenadores pedagógicos e utilizaram as políticas educacionais da rede, como currículo e avaliação, para guiar os processos formativos, assegurando a coerência entre as políticas educacionais.

De um modo geral, a maioria das redes consegue garantir uma formação centralizada para professores e coordenadores pedagógicos, que acontecem numa periodicidade bimestral ou semestral. Essas formações se dão, na maioria das vezes, nas regionais de ensino (para as redes estaduais) ou nas Secretarias de educação (para as redes municipais); em alguns casos, parte dessa formação ocorre on-line por meio do Ensino a Distância.

Com base nessas conversas, e prezando pela diversidade regional, escolhemos conduzir entrevistas com gestores escolares das redes estaduais do Acre e do Distrito Federal e das redes municipais de Novo Horizonte e Fortim, nos estados de São Paulo e Ceará, respectivamente.

Terceira etapa: Entrevistas com gestores escolares

Objetivando compreender a metodologia utilizada nas formações e planejamentos coletivos das redes, bem como o papel dos coordenadores pedagógicos nesse processo,

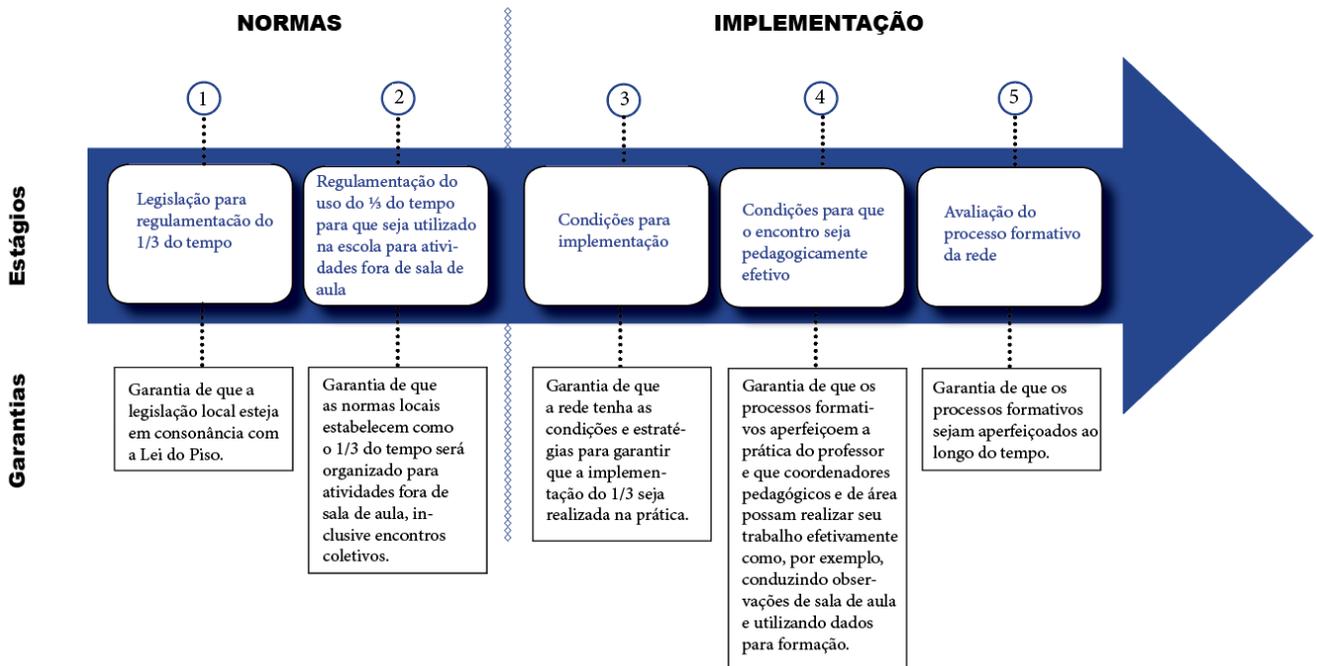
conduzimos entrevistas semiestruturadas com diretores de escolas indicados pelos gestores públicos das redes selecionadas, num total de dois diretores por rede. Nessas entrevistas semiestruturadas, os gestores escolares entraram em mais detalhes sobre como as formações de professores acontecem no chão da escola. A seguir, sintetizamos as três grandes aprendizagens com essas entrevistas:

- 1) O **enfoque dado pelos gestores foi no conteúdo** da formação ao invés da metodologia utilizada nos encontros;
- 2) Todos os gestores relatam que há uma **cultura de observação de sala de aula**, mas afirmam em sua maioria que essa diretriz não é institucionalizada em rede;
- 3) Todos os gestores enfatizaram a importância do **perfil do coordenador pedagógico e sua formação continuada** para o processo de melhoria contínua da rede.

Resultados preliminares:

Com base nessas entrevistas conduzidas com os dirigentes, técnicos e gestores sobre a implementação e o uso do 1/3 do tempo, o Todos Pela Educação e o CEIPE FGV elaboraram um diagrama com etapas que objetivam descrever o processo de implementação dessa política. Esse diagrama será apresentado em detalhes na última seção desta pesquisa, na qual consolidamos todas as aprendizagens.

O USO DO 1/3 DO TEMPO e a implementação de boas práticas



Nas próximas páginas, relatamos sobre a última etapa da nossa metodologia, as visitas de campo a duas redes municipais e duas redes estaduais.

Quarta etapa: estudos de caso

Os estudos de caso relatados abaixo foram escolhidos com base nas informações coletadas com o questionário elaborado pelo CEIPE FGV e nas entrevistas com técnicos da Secretaria e gestores escolares. Em cada estudo de caso, descrevemos como as Secretarias em questão implementaram o 1/3 do tempo e boas práticas de formação continuada do ponto de vista pedagógico. Em outras palavras, relatamos quais dos seguintes aspectos foram contemplados nas formações oferecidas pelas Secretarias durante as visitas de campo: conhecimento pedagógico do conteúdo, métodos ativos de aprendizagem, participação coletiva, duração prolongada e coerência entre políticas educacionais. Iniciamos com os casos das redes municipais para, em sequência, abordar o caso da rede estadual do Acre e do Distrito Federal.

REDE MUNICIPAL DE NOVO HORIZONTE - SÃO PAULO

3.1.1 Contextualização e Implementação do 1/3 do Tempo

A visita ao município de Novo Horizonte, localizado no estado de São Paulo, ocorreu entre os dias 8 e 9 de maio de 2018, após contato com o Secretário da rede municipal, Paulo Magri, à frente da pasta há mais de 16 anos. A rede possui 13 escolas de Educação Infantil e 9 escolas de Ensino Fundamental. No total, são 290 professores efetivos com contratos de 30 e 39 horas semanais, que servem 1.500 crianças na Educação Infantil e 3.809 estudantes do Ensino Fundamental. Na rede municipal, o Ideb dos Anos Iniciais passou de 5,0 em 2005 para 7,6 em 2015, enquanto o dos Anos Finais passou de 4,1 em 2007 para 6,7 em 2015 (não há dados disponíveis para 2005 nessa fase)³.

Desde o momento que passou a liderar a pasta da educação, Magri priorizou a implementação de políticas estruturantes para a rede. Essas políticas incluem a proposta curricular e o material didático composto por apostilas para o professor e para o aluno, fornecidas por uma instituição educacional privada, bem como avaliações e formações continuadas coletivas, intituladas HTPC (Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo). De acordo com Magri, essas formações coletivas – e sua consonância com as políticas curriculares e de avaliação – deram suporte para que a rede garantisse a intencionalidade das intervenções pedagógicas nas escolas, sendo elas cruciais para a obtenção dos resultados de aprendizagem do município. Abaixo, descrevemos como ocorreu esse processo de implementação do ponto de vista operacional.

Para viabilizar esses encontros coletivos, a rede executou uma série de estratégias ao longo dos anos. A primeira foi garantir, no início de 2001, que os professores da Educação Infantil pudessem participar desses encontros. Naquela época, os profissionais da rede possuíam um contrato de 20 horas, dedicados quase que exclusivamente a atividades com os educandos. Para que eles pudessem participar efetivamente de encontros semanais coletivos, o município passou a acrescentar duas horas extras nas jornadas de trabalho dos docentes, compensadas em suas folhas de pagamento.

A partir de 2005, os encontros coletivos passaram a ser consolidados por meio de resoluções anuais emitidas pela Secretaria Municipal de Educação no início de cada ano letivo. Elas expõem as premissas legais e os motivos pelos quais a Secretaria acredita que os encontros coletivos devem ocorrer em rede. Além disso, estipulam quando as duas horas deverão ser dedicadas para as HTPCs na Educação Infantil e no Ensino Fundamental. Esses encontros ocorrem sempre na presença de um Professor Formador, ou seja, de um coordenador pedagógico ou diretor de escola capacitado para

³ Em 2017, o Ideb da rede alcançou 7,7 nos Anos Iniciais e 7,2 nos Anos Finais.

desempenhar esta função. Todos os professores efetivos da rede participam de um encontro individual com a equipe gestora da Secretaria ao final do ano letivo para discutir os desafios e o desempenho alcançado, e então são escolhidos pelo próprio Secretário de Educação para desempenharem esses papéis de liderança. Quando aceitam, recebem uma bonificação para atuar como coordenadores pedagógicos. Abaixo, reproduzimos, parcialmente, a resolução da Secretaria Municipal no ano de 2018.

Resolução SME Nº 02/2018

“Define os critérios para a organização e Funcionamento das Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo - HTPCs e dá outras providências”

O Secretário, no uso de suas atribuições e considerando que:

- A dedicação coletiva de algumas horas semanais para estudo é, inclusive, um direito dos integrantes dos profissionais do magistério público da educação básica, e uma forma de valorizá-los prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional;
- A Lei Federal nº 11.738, de 12 de julho de 2008, especificamente o § 4.º do artigo 4.º, que define a jornada de trabalho docente;
- A melhoria da Educação, no geral, é uma trama que envolve investir em uma série de ações de longa duração sem perder o foco e a direção de onde se deseja ir, e uma delas é a formação em serviço;
- Os resultados obtidos pela rede municipal de ensino nas avaliações externas das esferas municipal, estadual e federal demonstraram a relevância das ações desenvolvidas nos HTPCs nos últimos anos pela rede municipal de ensino;
- É imprescindível que o trabalho pedagógico coletivo seja devidamente regulamentado e organizado e que o Poder Público crie condições e bases legais para que de fato ele aconteça.

Resolve

Art. 1.º - Os HTPCs da rede municipal de ensino, integrantes da carga horária/jornada dos profissionais do magistério público municipal, serão de duas horas semanais (consecutivas), de forma a garantir que esses profissionais tenham o encontro semanal (Hora de Trabalho Pedagógico **COLETIVO**), na seguinte conformidade:

- a) 2ª Feira - das 18h às 20h - Profissionais do Magistério Público Municipal - Campo de Atuação: Ensino Fundamental, ou seja, do 1º ao 9º ano e da Habilitação Específica do Magistério de Nível Médio;
- b) 3ª Feira - das 18h às 20h - Profissionais do Magistério Público Municipal - Campo de Atuação: Educação Infantil de todas as suas etapas;

(...)

Art. 2.º - A Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo caracteriza-se fundamentalmente como:

- a) Espaço de formação continuada dos educadores, propulsor de momentos privilegiados de estudos, discussão da proposta pedagógica e a melhoria da prática docente;
- b) Trabalho coletivo estritamente pedagógico, destinado a discussão, acompanhamento e avaliação da proposta pedagógica da escola e da rede municipal de ensino e do desempenho

do aluno.

Art. 3.º - As Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo - HTPC deverão ser planejadas e organizadas pelo Professor Coordenador de cada segmento da Educação Infantil, Ensino Fundamental e da Habilitação Específica do Magistério de Nível Médio, em sintonia com toda a equipe gestora das unidades escolares da rede municipal de ensino, com vistas a integrar o conjunto dos professores do respectivo segmento, objeto da coordenação;

§ 1.º - No planejamento, na organização e na condução das HTPCs, é importante:

- a) - considerar as demandas dos professores frente às metas e prioridades da rede municipal de ensino e conseqüentemente da unidade escolar;
- b) - elaborar previamente a pauta de cada reunião, definida a partir das contribuições dos participantes;
- c) - dividir entre os participantes as tarefas inerentes às reuniões (registro, escolha de textos, organização dos estudos);
- d) - planejar formas de avaliação das reuniões pelo coletivo dos participantes;
- e) - prever formas de registro (ata, caderno, diário de bordo e outras) das discussões, avanços, dificuldades detectadas, ações e intervenções propostas e decisões tomadas;
- f) - organizar as ações de formação continuada com conteúdos voltados às metas da rede municipal de ensino e conseqüentemente da unidade escolar e à melhoria do desempenho dos alunos, com apoio da equipe técnica e de supervisão da SME.

Art. 4.º - As ausências nos HTPCs, deverão ser previamente justificadas, sendo que a caracterização de ausências consecutivas poderá acarretar advertência pelo superior hierárquico.

Art. 5.º - Esta resolução entra em vigor na presente data.

Novo Horizonte, 25 de janeiro de 2018.

Em 2009, visando a equidade, a consolidação de direitos e a institucionalização definitiva desses encontros, o município igualou as horas em contrato dos professores da Educação Infantil às horas dos professores do Ensino Fundamental dos Anos Iniciais, de modo que os professores da Educação Infantil também tivessem uma jornada de 30 horas, ao invés de 20. Tudo isso foi executado por meio de um decreto e com a participação democrática dos professores.

A partir de 2012, a rede passou a contratar novos professores com concursos de cinco etapas conduzidas pelos técnicos da Secretaria: prova objetiva, dissertativa, desempenho didático, avaliação psicológica e títulos. Por meio do edital e do contrato, os aprovados já ficam cientes das responsabilidades que terão como professores efetivos da rede, incluindo o encontro coletivo de duas horas como parte integrante da hora-atividade. De acordo com o Secretário, dado que a rede oferece as condições para o encontro coletivo e mantém um diálogo aberto com os docentes, as HTPCs podem ser executadas com êxito. Do contrário, ele acredita que estaria cometendo um erro com a própria formação dos professores e com a qualificação da rede.

Reconhecendo que cada escola possui suas peculiaridades, os professores, coordenadores pedagógicos e gestores também se encontram semanalmente para solucionar e debater problemas operacionais, além de corrigir atividades e atender a demandas e circunstâncias específicas com alunos e pais de alunos. Embora esses encontros não sejam voltados apenas para o pedagógico, eles são intitulados Hora de Trabalho Pedagógico Livre (HTPL). Por outro lado, os encontros coletivos em rede (HTPC) são focados estritamente no pedagógico. Abaixo, descrevemos as boas práticas observadas nos encontros coletivos presenciados durante o nosso período de imersão na rede. São elas a duração prolongada, a coerência sistêmica, o foco no trabalho coletivo, nos métodos ativos de aprendizagem e no conhecimento pedagógico do conteúdo.

3.1.2 O uso do 1/3 do tempo

Como exposto na resolução nº 2 de 2018 da Secretaria Municipal de Educação, **todos os professores da rede, desde a Educação Infantil até os Anos Finais do Ensino Fundamental, se encontram semanalmente durante um período de duas horas** em uma escola da rede para executar as HTPCs. Esse espaço é utilizado para debater os resultados de avaliações externas bimestrais e dos simulados semanais aplicados pela Secretaria Municipal de Educação e para conduzir atividades para o aperfeiçoamento da prática didática. Os encontros ocorrem nas noites de segunda-feira para os professores do Ensino Fundamental e de terça-feira para os professores da Educação Infantil. Além disso, enquanto os docentes dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental reúnem-se de acordo com o ano para o qual lecionam, os dos Anos Finais agrupam-se por área de conhecimento, de modo que todos tenham acesso a um conjunto de professores capacitados para compartilhar práticas exitosas.

As formações continuadas promovidas durante as HTPCs são coerentes com as políticas educacionais da rede (currículo, material didático e avaliação). Com base nas habilidades descritas pelo currículo e trabalhadas com o material didático, a rede utiliza bimestralmente a Avaliação de Rendimento do Ensino Fundamental (AREF), baseada na matriz do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e elaborada pela própria Secretaria, para examinar o desempenho dos alunos em Língua Portuguesa e Matemática.

Além disso, os técnicos da Secretaria — que é composta no total por 15 profissionais — elaboram simulados semanais de 50 minutos para todas as escolas dos Anos Iniciais e Anos Finais. Esses simulados avaliam habilidades em Língua Portuguesa e Matemática. Nos Anos Finais do Ensino Fundamental, também são avaliadas as áreas de Ciências

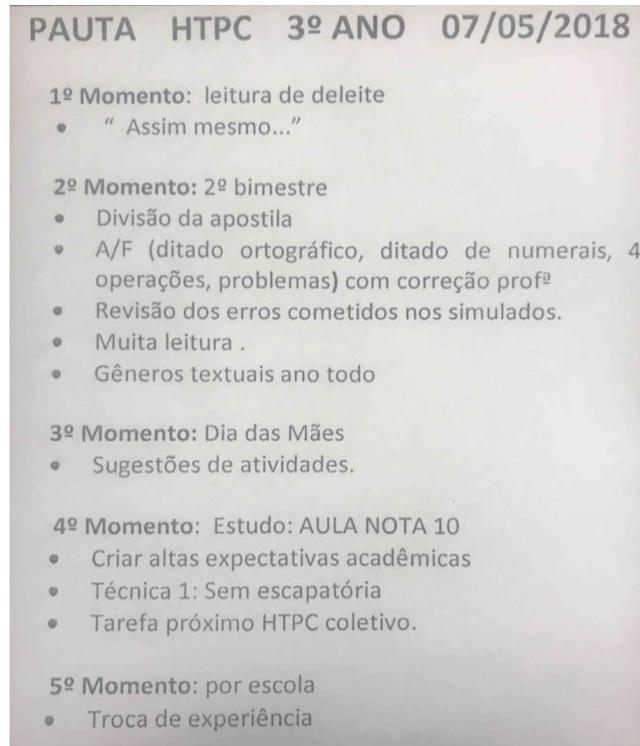
Naturais e Ciências Humanas. Os componentes curriculares contemplados são História, Geografia e Ciências.

Os simulados desses componentes curriculares são intercalados semanalmente, de modo que, toda semana, além de Língua Portuguesa e Matemática, os alunos possam ter seu aprendizado avaliado também nas áreas de Ciências Naturais ou de Ciências Humanas. Em outras palavras, os estudantes dos Anos Finais fazem simulados semanais de Língua Portuguesa, Matemática e uma disciplina adicional (História, Geografia ou Ciências).

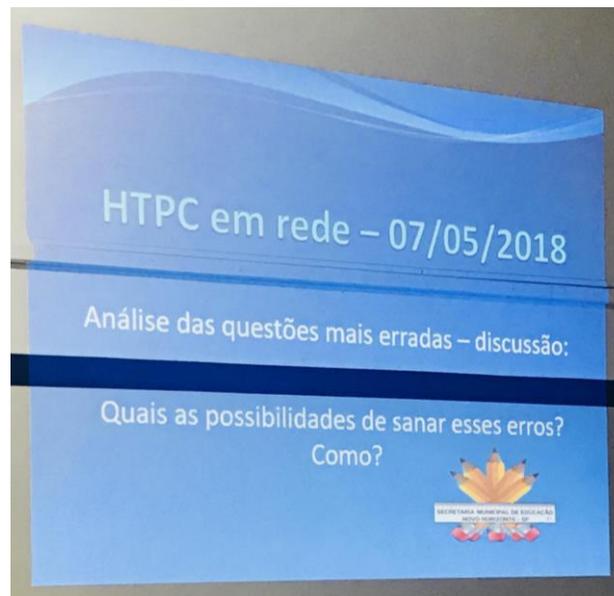
Já na Educação Infantil, os coordenadores conduzem “sondagens” bimestrais, convidando cada aluno a participar de atividades lúdicas, enquanto verificam seu nível de conhecimento sobre o alfabeto, os numerais, as cores primárias, as figuras geométricas e a leitura.

Os simulados são entregues aos professores em um envelope lacrado no dia da avaliação. Eles ficam responsáveis por aplicar e entregar as avaliações para a equipe de coordenação de cada escola, que na mesma semana as repassa para os formadores. Esses, por sua vez, ficam responsáveis por conduzir uma avaliação dos resultados agregados e verificar se existem iniquidades que precisam ser solucionadas dentro da rede.

As pautas das formações são então norteadas pelos dados das avaliações, o que auxilia os professores formadores na montagem de um plano de ação semanal. Assim, eles preparam os encontros coletivos para discutir os resultados de aprendizagem e propor atividades **focadas no aperfeiçoamento da prática didática e no conhecimento do conteúdo**, além de sequências didáticas que possam aprimorar as habilidades que não foram totalmente desenvolvidas pelos alunos.



Pauta de formação para professores do 3º Ano do Ensino Fundamental



Apresentação preparada pelo formador com base no desempenho dos alunos no simulado semanal

No caso dos Anos Iniciais, os formadores se reúnem coletivamente todas as quartas-feiras com um técnico da Secretaria Municipal de Educação com ampla experiência na formação de professores para planejar as intervenções pedagógicas e debater problemas comuns. Os encontros entre os coordenadores pedagógicos objetivam balizar

as formações dos professores dos Anos Iniciais e sequenciar as intervenções pedagógicas durante o ciclo de alfabetização. Já nos Anos Finais, esses encontros entre os formadores não ocorrem.

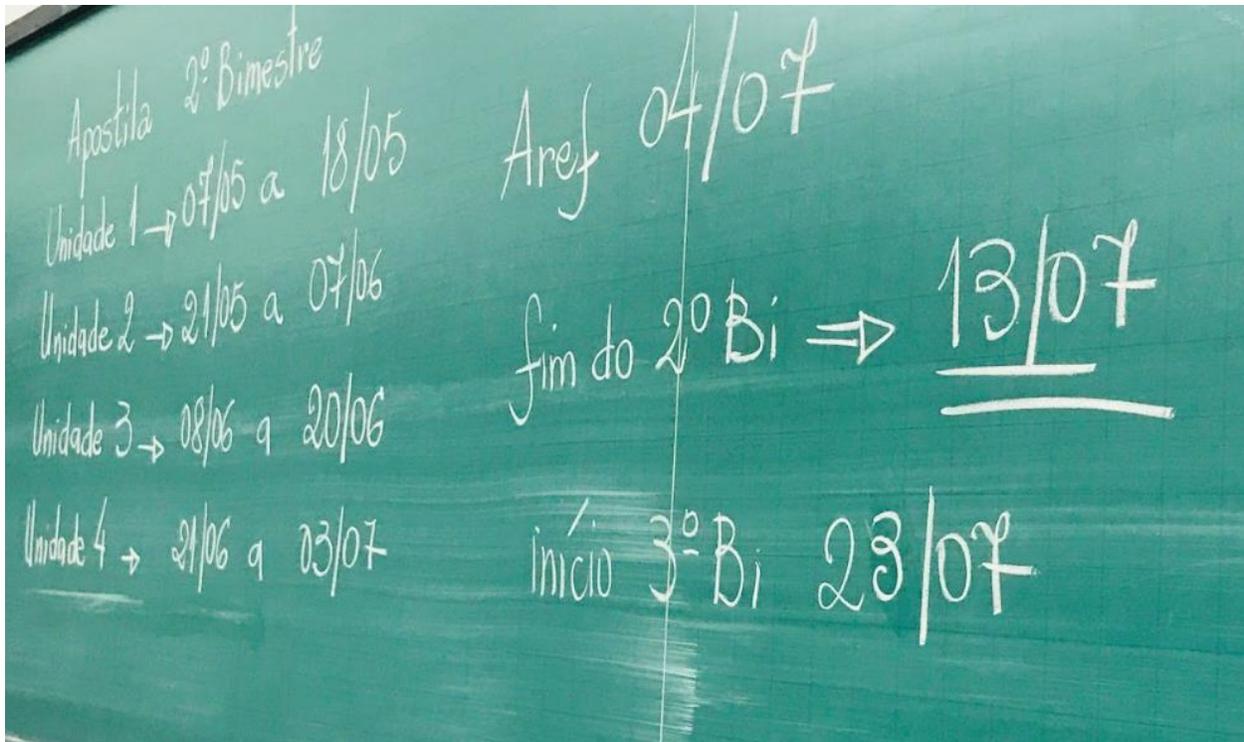
Os professores formadores dos Anos Finais ficam responsáveis por nortear os encontros coletivos utilizando os dados dos simulados na semana subsequente em que os testes são aplicados. Por exemplo, se a avaliação de História é aplicada na primeira semana do mês, os resultados serão analisados pelos professores durante o segundo encontro coletivo, que ocorrerá na segunda semana do mês. Ainda na segunda semana, outra prova, de Geografia ou Ciências, é aplicada, mantendo o ciclo de avaliação e garantindo que os professores tenham informações mensais para nortear sua atuação em sala de aula. Nas semanas em que os dados dos simulados não são trabalhados, os professores, junto ao formador dos Anos Finais, propõem conteúdos pedagógicos e de gestão de sala de aula para serem debatidos, de modo a maximizar o tempo utilizado para a instrução pedagógica. Os temas são escolhidos semanalmente pelos próprios professores, que também ficam responsáveis por pesquisar recursos e conteúdos e compartilhá-los com seus pares durante os encontros.

Os professores cujas turmas obtiveram o melhor desempenho nas avaliações são também convidados a compartilhar os métodos utilizados em sala de aula. O debate ocorre abertamente, mediado pelo professor formador. Todos pensam em sequências didáticas e meios para trabalhar o conteúdo de modo que possam alavancar a aprendizagem dos alunos em rede. De acordo com os técnicos e com os próprios docentes, esse processo é baseado na colaboração, na confiança e no comprometimento dos professores com o seu próprio desenvolvimento profissional.



Professor de Matemática expõe metodologia utilizada com alunos e argumento matemático por meio de um cálculo para outros professores da disciplina na rede municipal de Novo Horizonte.

De acordo com os coordenadores pedagógicos, os professores falam “a mesma língua” devido ao alinhamento das políticas educacionais e ao uso coletivo do $\frac{1}{3}$ do tempo. Esse alinhamento garante que todos os alunos usufruam dos mesmos direitos de aprendizagem no município. Por exemplo, durante o início das HTPCs, o formador conversa com os professores sobre o material didático e os prazos para o término de cada unidade. Dessa forma, quando um aluno é transferido de uma unidade de ensino no município para outra, ele consegue acompanhar as atividades com os colegas. Isso ocorre pois todos os professores trabalham em sintonia, respeitando os prazos estabelecidos coletivamente na HTPC. Nos casos em que os estudantes apresentam alguma dificuldade e não conseguem acompanhar o ritmo dos demais, os coordenadores pedagógicos e os professores conduzem intervenções personalizadas na escola para que eles possam alcançar os direitos de aprendizagem propostos.



Estabelecimento de prazos durante a HTPC dos professores do 3º ano do Ensino Fundamental

Além do estabelecimento e alinhamento de metas, o HTPC da rede, priorizando o aperfeiçoamento contínuo da prática didática e o aprendizado profundo, **utiliza métodos ativos de aprendizagem**. Em outras palavras, os professores estão sempre interagindo, planejando, ensinando e avaliando conjuntamente com seus pares durante as formações. Dinâmicas de grupo e de estudo, bem como o planejamento das aulas e a criação de material, são tarefas executadas constantemente nos encontros coletivos de Novo Horizonte.



Dinâmica de grupo de professores da Educação Infantil de Novo Horizonte com a presença da Coordenadora Pedagógica e da Psicóloga



À esquerda, grupo de professores da Educação Infantil compartilha experiência com atividades de sala de aula. À direita, professores da área de Ciências Naturais participam de grupo de estudo.

Todos os elementos destacados, desde o uso coletivo do tempo até a adoção de métodos ativos de aprendizagem, fazem desses encontros formações continuadas

efetivas de acordo com as características listadas nas páginas 3 e 4 deste estudo. Por meio dessas formações, os professores aprimoram continuamente suas práticas didáticas e seu conhecimento pedagógico sobre o conteúdo ensinado, o que auxilia as escolas a aperfeiçoar os processos pedagógicos e a qualificar a profissão docente. Vale ressaltar, ainda, que essa política de formação continuada tem sido implementada e institucionalizada ao longo dos anos, de forma suprapartidária, com o apoio do Secretário e de sua equipe de técnicos na Secretaria de Educação.

REDE MUNICIPAL DE FORTIM – CEARÁ

3.2.1 Contextualização e Implementação do 1/3 do Tempo

A visita ao município de Fortim, localizado a 118 km de Fortaleza, no estado do Ceará, ocorreu entre os dias 23 e 24 de maio de 2018, após contato com a gerente do Programa +PAIC, Adulenia Magalhães de Lima, que atua nesta posição há 11 anos, bem como com gestores da escola municipal Artur Lira. A rede faz parte da 10ª Coordenadoria Regional de Desenvolvimento (CREDE). No total, a cidade possui 5 escolas de Educação Infantil e Ensino Fundamental, bem como 147 professores efetivos e 70 contratados, que atendem 565 crianças na Educação Infantil e 2.050 alunos no Ensino Fundamental. Assim como outros municípios do estado, Fortim se beneficia de insumos do programa +PAIC (Programa de Alfabetização na Idade Certa) da Secretaria Estadual de Educação, que fornece suporte técnico para a implementação de políticas estruturantes nas redes municipais de ensino do Ceará. Entre 2005 e 2015, o município conseguiu alavancar o Ideb da rede de 3,8 para 6,0 nos Anos Iniciais e de 3,0 para 4,6 nos Anos Finais⁴.

Entre os insumos disponibilizados pelo programa +PAIC, citamos as formações para os técnicos das Secretarias, que ficam responsáveis por adaptá-las ao contexto dos municípios e ofertá-las para professores e coordenadores das unidades escolares. Em Fortim, essas formações são conduzidas na própria Secretaria Municipal e ofertadas aos coordenadores e professores da Educação Infantil, dos Anos Iniciais e dos Anos Finais – no caso desses dois últimos, de acordo com o ano escolar de atuação e a área de conhecimento, respectivamente. Os encontros ocorrem mensalmente ou bimestralmente e são adaptados ao contexto do município. O tempo utilizado é contabilizado como parte do uso da hora-atividade.

Além dessas formações oferecidas pelo estado, o município de Fortim prioriza encontros coletivos na própria escola, liderados pelos coordenadores pedagógicos, que são

⁴ Em 2017, o Ideb da rede municipal foi de 6,9 nos Anos Iniciais e de 5,0 nos Anos Finais.

indicados pelo diretor para desempenhar este papel. Esses encontros são respaldados pela Lei municipal nº 354 de 2009, que determina uso de parte do 1/3 do tempo (3 horas semanais) para trabalho pedagógico em atividades coletivas.

Para o cumprimento e a operacionalização dessa normativa, o município cria uma escala de planejamento todo o início de ano para os professores da Educação Infantil, dos Anos Iniciais e dos Anos Finais. Essa organização é feita de modo que um grupo de docentes esteja sempre executando planejamentos na escola junto ao coordenador pedagógico. Por exemplo, nos Anos Iniciais, professores polivalentes são separados em dois grupos para lecionar duas áreas: a primeira compreende as matérias de Língua Portuguesa, Matemática e Ciências, e a segunda engloba História, Geografia, Artes e Língua Inglesa.

No caso dos Anos Finais, esses encontros coletivos passaram a ocorrer de forma sistêmica após a implementação do programa +PAIC em meados de 2016, cujo escopo passou a ser voltado não somente para os Anos Iniciais, mas para todo o Ensino Fundamental. De acordo com os técnicos da Secretaria Municipal, os planejamentos coletivos dos Anos Finais passaram a ocorrer por área devido à estrutura do programa +PAIC, que oferece formações seguindo essa lógica, modificando a forma como os professores especialistas passaram a trabalhar coletivamente nas escolas.

Dessa forma, os professores dos Anos Finais foram alocados em três áreas: a primeira compreende as matérias de Língua Portuguesa, Inglês, Artes e Educação Física, enquanto a segunda engloba História, Geografia e Ensino Religioso. Já a terceira reúne as matérias de Ciências e Matemática. Os professores de cada área se encontram um dia na semana para executar o planejamento junto com o coordenador pedagógico.

Em certos casos, para viabilizar esses encontros nas escolas, alguns professores efetivos, que ensinam matérias cuja carga horária não teria como ser completada apenas em uma escola (caso do Ensino Religioso), passaram a lecionar outros componentes curriculares dentro de suas respectivas áreas. Para tanto, a Secretaria Municipal faz acordos com os docentes e solicita a autorização do Conselho Estadual de Educação. Com isso, professores de Ensino Religioso passam a ensinar, além desse componente curricular, matérias como História ou Geografia, e vice-versa.

Reconhecendo que essa decisão também traz consigo seus desafios, a Secretaria se compromete a fazer formações intensivas com esses profissionais, acompanhando-os e avaliando seu desempenho continuamente. Isso inclui observações de sala de aula conduzidas pelo coordenador pedagógico e pelos técnicos da Secretaria Municipal. Além disso, com o apoio das formações do Programa +PAIC, esses professores são instruídos e expostos a sequências didáticas em cada área do conhecimento, viabilizando e

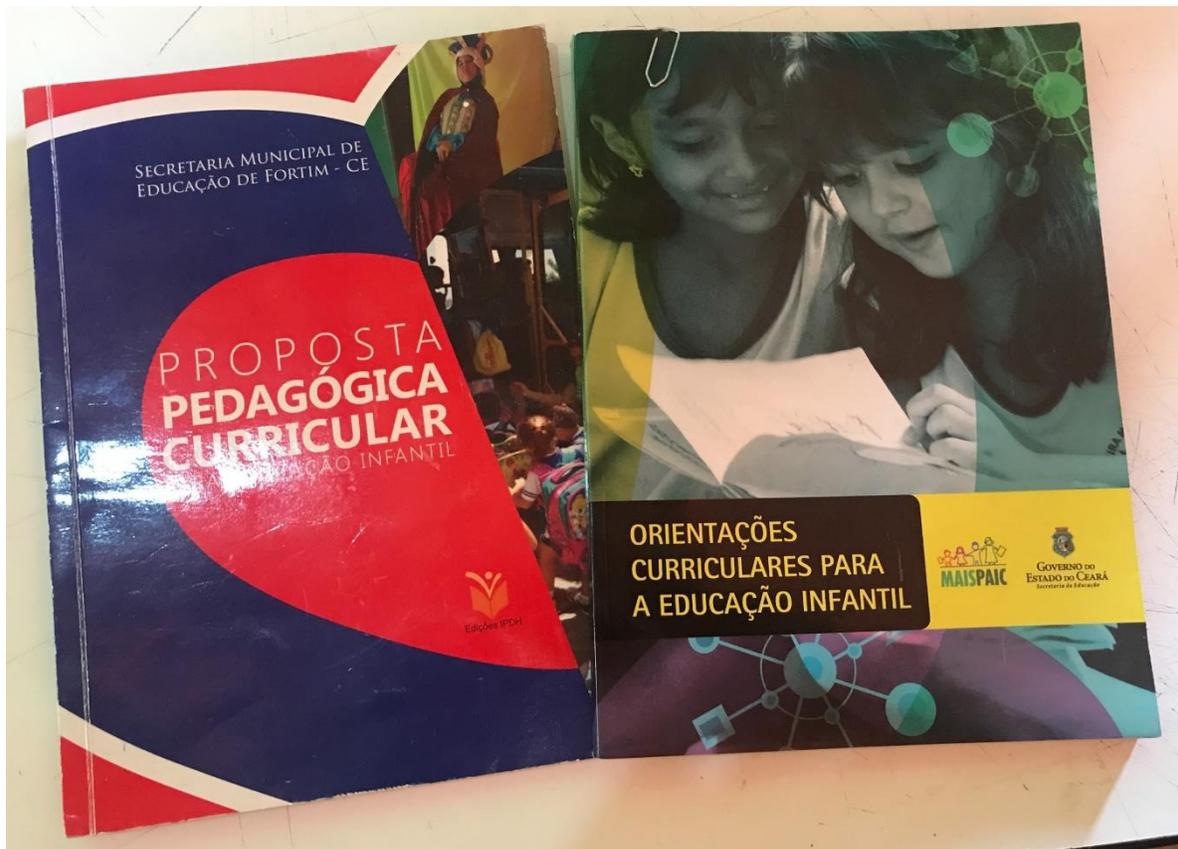
balizando sua atuação na rede municipal. Para motivar os profissionais da rede, o município de Fortim também oferece um 14º salário com base no desempenho das escolas nas avaliações – IDEB - e no comparecimento dos professores nas reuniões de planejamento.

De acordo com a técnica responsável pelo programa +PAIC, os resultados da rede são atribuídos ao professor, ao trabalho da coordenação pedagógica e à sintonia entre esses profissionais. Para a gestão da rede, quando essa interação ocorre nas escolas, a aprendizagem é promovida de forma concreta. Isso é evidenciado, por exemplo, pelo aprendizado da leitura aos sete anos de idade e por resultados como o da Escola Artur Lira, que conseguiu um Ideb de 9,7 nos Anos Iniciais em 2015⁵, o terceiro maior do Brasil. Abaixo, descrevemos as boas práticas observadas nos encontros coletivos presenciados durante o nosso período de imersão na rede.

3.2.2 O uso do 1/3 do tempo

Os encontros coletivos nas escolas na rede municipal de Fortim são guiados pela proposta curricular do estado e do município, pelo material didático e pelas avaliações externas elaboradas pelo governo do estado, que avaliam habilidades em Língua Portuguesa e Matemática. Há uma preocupação tanto por parte da Secretaria como por parte dos coordenadores pedagógicos de promover a **coesão entre as políticas educacionais** da rede e as formações continuadas. Em outras palavras, os professores estão sempre trabalhando com os materiais didáticos e com a proposta curricular do estado, bem como utilizando os dados das avaliações anuais do SPAECE (Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Estado do Ceará) para mapear quais habilidades os alunos não chegaram a desenvolver em sala de aula nos componentes curriculares de Língua Portuguesa e Matemática.

⁵ Em 2017, o Ideb da escola teve uma redução para 7,3, ainda acima da meta projetada, de 5,3.



Publicações com as propostas curriculares para a Educação Infantil do Município de Fortim e do Governo do estado, utilizadas para guiar o trabalho dos professores e os planejamentos coletivos.

A rede municipal não possui uma avaliação externa que mensure o desempenho dos estudantes em outros componentes curriculares, além de Língua Portuguesa e Matemática. Portanto, a rede divide seus técnicos para acompanhar o trabalho dos professores e conduzir observações de sala de aula junto com os coordenadores pedagógicos, objetivando o aperfeiçoamento contínuo da prática didática dos docentes, especialmente em salas de aula cujo rendimento dos alunos está abaixo dos padrões de desempenho esperados nas avaliações internas. A Secretaria de Educação e os coordenadores pedagógicos mantêm um diálogo aberto e transparente com os professores nas formações do Programa +PAIC que ocorrem na Secretaria e nas escolas, e os docentes têm conhecimento sobre quando as observações serão realizadas e quais critérios serão utilizados para guiá-las.

O foco é sempre no trabalho pedagógico do professor. Para tanto, além de utilizar cadernos de acompanhamento pedagógico, a Secretaria desenvolveu instrumentos para conduzir essas observações, que ocorrem mensalmente e tem duração aproximada de uma hora. Ao término da aula, o coordenador pedagógico utiliza esses dados qualitativos para **oferecer feedbacks para os professores**, em todas as áreas e em todos os segmentos da Educação Básica ofertados pela rede, incluindo a Educação Infantil. Abaixo, vemos fotos de um caderno de acompanhamento pedagógico, de um fragmento

de um relato de observação de sala de aula e dos instrumentos criados pelo município para guiar as observações de sala de aula.



Caderno de Acompanhamento Pedagógico utilizado pelos coordenadores para fazerem anotações sobre as observações de sala de aula

01	02	03	04	05	06	07	08	09	10	11	12	13	14	15	16	Jan	Fev	Mar	Abr	Mai	Jun	(D)	(S)	(T)	(Q)	(Q)	(S)	(S)
17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	Jul	Ago	Set	Out	Nov	Dez								

Observação de Sala - Educação Infantil

Formadora: [redacted] Data: 21.03.18

Escola: CEI Mário Teixeira

Coordenador: [redacted]

Professor: [redacted] Planejamento

Série: 4 anos Turma: B Turno: Manhã

Faixa Etária: 4 anos Nº de alunos: 15 M: J:

Entrei na sala de 4 anos da professora [redacted] às 8h, onde a mesma estava à organizar junto com as crianças uma atividade de colagem com palitos de picolé, toda a atividade foi acompanhada pela professora. Algumas crianças se dispersaram da atividade, se dirigido para o cantinho das brincadeiras, chamando à atenção de outras crianças. A professora continua com a atividade incentivando-os à desenharem à família e a escreverem o primeiro nome com o auxílio da ficha, todos foram acompanhados e concluíram sua atividade colando-os no expositor.

A professora registra no quadro a palavra "FAMILIA", depois ela faz a leitura do nome, faz a identificação de cada letra perguntando: quais as crianças tem o nome começando com a letra identificada no quadro, depois conta quantas letras tem, quantas "A". Em seguida ela distribui massinhas, para que eles possam construir a letra, através da construção da professora.

Primeira página de uma observação de sala de aula da Educação Infantil conduzida por uma técnica da Secretaria Municipal de Fortim



SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, CULTURA, JUVENTUDE, DESPORTO E LAZER.
"Educando para uma nova história."

FICHA DE OBSERVAÇÃO DE SALA – SÉRIES INICIAIS (1º ao 5º)

Formador(a) MAISPAIC:			Data: ____ / ____ / ____			
Escola:						
Coordenador Pedagógico:						
Professor (a):			<input type="checkbox"/> Titular		<input type="checkbox"/> Planejamento	
Série:	Turma:	Turno:	Hora da Visita:			
Faixa Etária:	Nº de Alunos:	Sexo: Masc.:		Fem.:		
1. Salas de aula / Recursos físicos e pedagógicos			Sim	Não	Não Obs.	Em parte
Ambiente alfabetizador, seguro, afetivo e organizado						
Disposição física dos alunos permitindo melhor visualização do grupo e do professor						
Armário ou mesa para guardar material pedagógico em sala						
Espaço reservado para divulgação de trabalhos dos estudantes						
Material pedagógico atualizado fixado nas paredes						
2. Alunos						
Participam das atividades individuais e coletivas propostas						
Demonstram concentração nas atividades individuais e coletivas						
Realizam atividades no tempo proposto						
Material didático disponível para todos os alunos						
Cumpram as regras propostas						
Demonstram-se integrados com o professor e com os demais colegas						
Demonstram integração em atividades em grupos						
Entregam as atividades de casa nos prazos acordados						
3. Professor						
Aplica e adequa a rotina escolar à sua turma						
Cria contexto de aprendizagens ativo-participativas dos alunos						
Demonstra atenção aos problemas que surgem na sala						
Conduz a aula com naturalidade e autonomia						
Possui caderno de planejamento atualizado						
Cumprir com o planejamento do dia						
Participa das formações continuadas						
Utiliza a proposta pedagógica municipal no planejamento						
Contextualiza a disciplina que está trabalhando com ações do cotidiano						
Demonstra ter segurança na execução das atividades planejadas						
Usa recursos didáticos diversos para enriquecer as aulas						
Organiza sua rotina, adequando-a ao tempo da aula						
Acompanha e avalia o desenvolvimento das atividades realizadas por cada aluno						
Demonstra-se comprometido com seu trabalho						
Faz intervenções pedagógicas para atender às necessidades específicas dos alunos						
Incentiva a autonomia dos alunos						
Utiliza o material estruturado em suas aulas						
Utiliza a proposta pedagógica e guia de orientações didáticas do professor						
Utiliza estratégias criativas e lúdicas						
Promove o trabalho cooperativo e ajuda entre os alunos						
4. Relação professor / aluno						
Demonstra respeito e carinho com os alunos						
Chama os alunos pelos seus nomes						
Demonstra paciência no desenvolvimento de sua prática em sala						
Percebe o desempenho e elogia as conquistas obtidas pelos alunos						
5. Considerações gerais e intervenções pedagógicas sugeridas para a turma						



SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, CULTURA, JUVENTUDE, DESPORTO E LAZER.
"Educando para uma nova história."

FICHA DE OBSERVAÇÃO DE SALA – SÉRIES FINAIS (6º ao 9º)

Formador(a) MAISPAIC:			Data: ____ / ____ / ____			
Escola:						
Coordenador Pedagógico:						
Professor (a):			<input type="checkbox"/> Titular		<input type="checkbox"/> Planejamento	
Série:	Turma:	Turno:	Hora da Visita:			
Faixa Etária:	Nº de Alunos:		Sexo: Masc.:		Fem.:	
6. Salas de aula / Recursos físicos e pedagógicos			Sim	Não	Não Obs.	Em parte
Ambiente favorável a aprendizagem						
Disposição física dos alunos permitindo melhor visualização do grupo e do professor						
Espaço reservado para divulgação de trabalhos dos estudantes						
Material pedagógico atualizado e cartazes variados fixados nas paredes						
7. Alunos						
Participam ativamente das atividades propostas						
São atentos e participativos durante as explicações						
Demonstram concentração nas atividades individuais e coletivas						
Realizam atividades no tempo proposto						
Material didático disponível para todos os alunos						
Cumpram as regras propostas						
Demonstram-se integrados com o professor e com os demais colegas						
Demonstram integração em atividades em grupos						
8. Professor						
Demonstra atenção aos problemas que surgem na sala						
Conduz a aula com naturalidade e autonomia						
Possui caderno de planejamento atualizado						
Cumprir com o planejamento do dia						
Mantém os alunos ativamente envolvidos nas atividades propostas						
Participa das formações continuadas						
Aplica as orientações construídas nas formações						
Utiliza a proposta pedagógica municipal no planejamento						
Contextualiza a disciplina que está trabalhando com ações do cotidiano						
Demonstra ter segurança na execução das atividades planejadas						
Usa recursos didáticos diversos para enriquecer as aulas						
Organiza sua rotina, adequando-a ao tempo da aula						
Acompanha e avalia o desenvolvimento das atividades realizadas por parte de cada aluno						
Realiza intervenções pedagógicas para atender às necessidades específicas dos alunos						
Incentiva a autonomia dos alunos						
Promove o trabalho cooperativo e ajuda entre os alunos						
9. Relação professor / aluno						
Demonstra respeito e atenção para com os alunos						
Chama os alunos pelos seus nomes						
Demonstra paciência no desenvolvimento de sua prática em sala						
Percebe o desempenho e elogia as conquistas obtidas pelos alunos						
10. Considerações gerais e intervenções pedagógicas sugeridas para a turma						

Essas observações também auxiliam o trabalho do coordenador pedagógico durante o planejamento coletivo nas escolas. Ao identificar como o professor executa as sequências didáticas, ele pode planejar estratégias para **aperfeiçoar sua prática, além de aprofundar o conhecimento sobre o conteúdo**, compartilhando recursos e materiais.

Os **métodos empregados nos encontros coletivos são colaborativos e fomentam a aprendizagem ativa**, ou seja, situações nas quais os professores planejam, ensinam, refletem e avaliam. Este ciclo é uma constante e ocorre sob supervisão do coordenador pedagógico. De acordo com os professores, os planejamentos só são concluídos após uma pactuação entre os próprios professores e entre esses e os coordenadores pedagógicos.



Grupo de estudos de professores dos Anos Iniciais na escola Artur Lira, em Fortim, Ceará.



Devolutiva ocorrendo entre coordenadora pedagógica e duas professoras dos Anos Finais durante o planejamento coletivo.

Do ponto de vista pedagógico, seguindo a lista de características de formação continuada efetivas, exposta nas páginas 3 e 4 desse estudo, a rede implementa rotinas que promovem o aperfeiçoamento contínuo da prática didática e o conhecimento aprofundado sobre o conteúdo ensinado pelos docentes. Isso propicia oportunidades para que eles possam promover a aprendizagem dos alunos em sala de aula e criar um sistema educacional de alto padrão.

REDE DO DISTRITO FEDERAL

3.3.1 Contextualização e Implementação do 1/3 do Tempo

A visita ao Distrito Federal ocorreu no dia 16 de agosto de 2018, após contato com o Chefe do Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais de Educação (EAPE/SEEDF) Luiz Fernando de Lima Perez, e com gestores do Centro de Ensino Médio nº 4 de Ceilândia e do Centro de Ensino Fundamental nº 4 de Brasília. Diferentemente de outras redes, por se tratar do Distrito Federal, o Centro de Aperfeiçoamento atende toda a Educação Básica de ensino, incluindo Centros de Ensino para Educação Especial e Centros de Línguas, entre outros. A rede pública do Distrito Federal possui 574 escolas de Ensino Fundamental e 89 escolas de Ensino Médio, com 27.682 professores efetivos e 8.879 professores contratados. Esses profissionais atendem, juntos, a 267.317 estudantes no Ensino Fundamental e 77.814 no Ensino Médio. Entre 2005 e 2015, o Ideb

da rede aumentou de 4,4 para 5,6 nos Anos Iniciais, de 3,3 para 4,0 nos Anos Finais e de 3,0 para 3,5 no Ensino Médio⁶.

De acordo com o chefe do Centro de Formação, desde antes da década de noventa o Distrito Federal contrata professores com jornadas de trabalho de 20 e 40 horas e destina parte dessa carga horária para encontros coletivos. Por meio da Lei Distrital 5105 de maio de 2013, que dispõe sobre a carreira do Magistério Público, a rede estruturou esses encontros em três tipos de coordenadorias, ampliando a carga horária dos servidores de acordo com a situação orçamentária da Secretaria, a disponibilidade de vagas e a solicitação do servidor.

Abaixo reproduzimos, parcialmente, a Lei Distrital que discorre sobre o assunto:

Seção V Da Carga Horária

Art. 9º A carga horária de trabalho do servidor da carreira magistério público do Distrito Federal é de:

I – vinte horas semanais em um turno;

II – quarenta horas semanais em dois turnos.

§ 1º A carga horária semanal de trabalho do servidor da carreira magistério público deve ser expressa no Termo de Posse do cargo efetivo, assinado pelo servidor e por representante da Secretaria de Estado de Educação, observada a conveniência da Administração, bem como a dotação orçamentária.

§ 2º Fica admitida a redução da carga horária semanal de quarenta para vinte horas, mediante solicitação do servidor, observada a regulamentação da Secretaria de Estado de Educação.

§ 3º Fica admitida a ampliação da carga horária semanal de vinte para quarenta horas, mediante solicitação do servidor, desde que existam carências definitivas e disponibilidade orçamentária.

§ 4º Na ampliação da carga horária semanal de vinte para quarenta horas, observada a necessidade da Secretaria de Estado de Educação e a disponibilidade orçamentária, deve ser dada prioridade ao servidor com maior tempo em regência de classe.

§ 5º O servidor da carreira magistério público, após o vigésimo ano em regência de classe, faz jus à redução da carga horária em regência de classe, no percentual de vinte por cento, a pedido, a partir do vigésimo primeiro ano, sem prejuízo da remuneração.

§ 6º A carga horária reduzida de que trata o § 5º deve ser complementada em atividades de coordenação pedagógica e formação continuada.

⁶ Em 2017, o Ideb chegou a 6,0 nos Anos Iniciais, 4,3 nos Anos Finais e caiu para 3,4 no Ensino Médio.

§ 7º O professor deve solicitar a redução de carga horária de que trata o § 5º no prazo mínimo de sessenta dias anteriores ao final de cada semestre, ficando assegurada a referida redução para o semestre seguinte, observadas as normas editadas pela Secretaria de Estado de Educação.

Art. 10. Ficam assegurados ao professor de educação básica, em regência de classe nas unidades escolares, os seguintes percentuais mínimos de coordenação pedagógica:

I – trinta e três por cento para regime de trabalho de vinte horas semanais;

II – trinta e sete e meio por cento para regime de trabalho de quarenta horas semanais.

§ 1º O professor de educação básica submetido ao regime de quarenta horas semanais, em dois turnos de vinte horas, tem, para cada turno, o disposto no inciso I.

§ 2º A distribuição da carga horária, bem como a sua alteração, o turno de trabalho e a coordenação pedagógica, são objeto de normas editadas pela Secretaria de Estado de Educação, devendo o período de coordenação pedagógica ser dedicado a atividades de qualificação, formação continuada e planejamento pedagógico.

Como descrito na lei, os dois tipos de jornada de trabalho, de 20 e 40 horas, são praticados no Distrito Federal. Porém, independentemente da jornada, todos os professores participam das coordenadorias pedagógicas semanais, assegurando a esses encontros uma das características inerentes a formações continuadas efetivas, a duração prolongada.

Essas coordenadorias são divididas em três tipos: coordenadorias por área de conhecimento, coordenadorias coletivas e coordenadorias individuais. Descrevemos cada uma delas a seguir, bem como a distribuição das horas destinadas a esses encontros para as jornadas de trabalho de 20 e 40 horas.

A **coordenadoria por área** é liderada pelos coordenadores pedagógicos das diferentes áreas do conhecimento, que são professores efetivos da rede indicados pelos próprios colegas para os cargos. Como o próprio nome sugere, essa coordenadoria é conduzida com os professores das áreas de Humanas, Linguagens, Matemática e Ciências da Natureza. A primeira compreende os componentes curriculares de História, Geografia, Sociologia e Filosofia; a segunda corresponde aos componentes curriculares de Língua Portuguesa, Inglês, Espanhol, Artes e Educação Física; já a terceira engloba os componentes curriculares de Química, Física, Biologia e Matemática. Nesses encontros, o coordenador pedagógico da área elabora planos de sala de aula e sequências didáticas com os professores, além de oferecer suporte para o desenvolvimento de projetos interdisciplinares.

As **coordenadorias coletivas** são conduzidas pelos gestores da rede e pelos coordenadores pedagógicos de cada área com todos os professores da escola. Seu

caráter é administrativo e pedagógico. Por exemplo, é possível utilizar essas coordenadorias para discutir a frequência escolar dos alunos, projetos interdisciplinares ou assuntos relevantes para a comunidade escolar. As pautas dessas reuniões são decididas pelos coordenadores junto aos professores durante o ano letivo, levando em consideração as necessidades do grupo.

Por fim, o professor utiliza a **coordenadoria individual** para realizar tarefas rotineiras como correção de atividades, provas e atualização do diário de sala, bem como para participar de formações continuadas oferecidas pela Secretaria de Educação do Distrito Federal.

Os professores com contratos de 40 horas podem dedicar sua jornada de trabalho para uma ou duas escolas. Parte deles possui dedicação exclusiva, atuando apenas em um centro de ensino, com uma jornada de trabalho intitulada “**jornada ampliada**” de 40 horas. Eles lecionam durante um turno e, no contraturno, participam das coordenadorias de área, coletiva e individual descritas nos parágrafos acima. Os professores que lecionam pela manhã participam das coordenadorias à tarde e vice-versa. No total, são 15 horas semanais dedicadas ao trabalho extraclasse: 3 horas de coordenação por área de conhecimento – Humanas, Linguagens, Ciências da Natureza e Matemática –, 3 horas de coordenação coletiva e 9 horas de coordenação individual.

O outro grupo de professores com jornadas de trabalho de 40 horas – que geralmente atuam em duas escolas da rede – têm uma jornada intitulada “**20 mais 20 horas**”. Diferentemente do que ocorre na jornada ampliada, esses professores fazem regência e coordenadorias nos dois turnos. A carga horária das 20 horas é distribuída da seguinte forma: 12 horas de regência de classe e 8 horas de coordenação no mesmo turno de trabalho, sendo 4 horas de coordenação coletiva e 4 horas de coordenação individual. Nesse caso, já que não participa das coordenadorias por área, o docente utiliza o tempo da coordenadoria individual para elaborar aulas e receber *feedback* do coordenador pedagógico. Logo, os professores que atuam nesse arranjo lecionam durante um período de 24 horas e participam de 16 horas de coordenadorias.

Por fim, os professores com **jornadas de trabalho de 20 horas** lecionam durante três dias da semana e dedicam-se à coordenação nos dois dias restantes: 12 horas são destinadas à regência e 8 horas à coordenação coletiva e individual.

De acordo com a gestão da rede e com os gestores escolares entrevistados, o papel desempenhado pelo coordenador pedagógico nesses encontros é promover o desenvolvimento do professor e garantir que sua atuação esteja alinhada com os

Projetos Político-Pedagógicos das escolas, que especificam, dentre outras coisas, quando e como os alunos são avaliados.

Os PPPs das escolas enfatizam o uso de avaliações internas disciplinares e multidisciplinares — bem como o desenvolvimento de projetos interdisciplinares — para acompanhar o desempenho dos alunos ao longo do ano. Além dessas avaliações internas descritas nos PPPs, os centros de ensino utilizam um simulado, elaborado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (INEP), para mensurar a aprendizagem dos alunos no 3º ano do Ensino Médio. O simulado utiliza a Matriz do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e a Teoria de Resposta ao Item (TRI), sendo aplicado em todo o território do Distrito Federal, tanto em escolas públicas como privadas.

Os dados desse simulado são entregues aos alunos um mês após sua aplicação. De acordo com os gestores entrevistados, os professores e os coordenadores pedagógicos recebem informações sobre o desempenho agregado da escola. Às vezes, os próprios docentes solicitam aos alunos para compartilharem os resultados com a equipe gestora para que possam fazer planejamentos pedagógicos voltados para as necessidades individuais e coletivas dos alunos e das turmas.

Por fim, as escolas de Ensino Médio também aplicam uma avaliação diagnóstica no início do ano, elaborada pela Secretaria, para avaliar habilidades em Língua Portuguesa e Matemática e identificar possíveis defasagens de aprendizagem. Ao contrário do que acontece com o simulado, todas as séries do Ensino Médio participam dessa avaliação. Ao término da prova diagnóstica, os professores ficam responsáveis por coletar os gabaritos e inserir as respostas dos alunos no sistema on-line disponibilizado pela Secretaria, recebendo os dados sobre o desempenho individual dos estudantes. Essas informações também são utilizadas por eles para elaborar acompanhamentos que objetivem o nivelamento do desempenho das turmas.

Com relação ao Ensino Fundamental, as escolas também aplicam avaliações internas, elaboradas pelos professores, para acompanhar o desenvolvimento das habilidades descritas na proposta curricular do Distrito Federal de 2014, intitulada “Currículo em Movimento da Educação Básica” — que está sendo reformulada devido à Base Nacional Comum Curricular. Além disso, também é feita a avaliação diagnóstica citada no parágrafo anterior, adaptada a essa etapa de ensino. Tais práticas caracterizam a coerência sistêmica entre as políticas educacionais da rede.



Um dos cadernos da proposta curricular do Distrito Federal

Na próxima seção, descrevemos como foi a visita em campo e destacamos as características observadas durante o nosso período de imersão na rede que são inerentes a formações continuadas efetivas. São elas o foco no trabalho coletivo e nos métodos ativos de aprendizagem.

3.3.2 Uso do 1/3 do tempo

Acompanhamos duas **coordenadorias coletivas** em duas escolas do Distrito Federal, cada qual com duração de 3 horas. A primeira ocorreu no Centro de Ensino Médio nº 4 de Ceilândia e a segunda no Centro de Ensino Fundamental nº 4 do Distrito Federal.

O Centro de Ensino Médio de Ceilândia utilizou o tempo da sua coordenação coletiva para debater a reforma e a Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio. Os coordenadores pedagógicos da escola pautaram todo o encontro utilizando perguntas norteadoras, oferecendo espaço para o debate e a reflexão entre os docentes, favorecendo desse modo a aprendizagem ativa com a mediação entre pares. Fizeram parte do encontro mais de 30 professores.

Já na visita realizada ao Centro de Ensino Fundamental, os docentes pautaram outros assuntos. Parte do tempo foi destinado a atender pais de alunos com dificuldades de aprendizagem. O segundo momento foi utilizado para discutir casos específicos de alunos e o desempenho de algumas turmas e quais estratégias poderiam ser utilizadas para maximizar o tempo de instrução em sala de aula. Por fim, os presentes criaram planos para a implementação de projetos interdisciplinares com as turmas, dividindo as responsabilidades entre si.



Coordenador pedagógico e professores do Centro de Ensino Fundamental nº4 conversam sobre estratégias para maximizar o tempo de instrução na sala de aula.

Questionados sobre as coordenadorias por área, os professores relataram que esse momento é utilizado para elaborarem planos de aula e criarem recursos entre si com auxílio do coordenador pedagógico: “O nosso trabalho é orientado pela proposta pedagógica e construído coletivamente com o suporte dos gestores e coordenadores da escola”, relatou uma professora do grupo.

REDE ESTADUAL DO ACRE

3.4.1 Contextualização e Implementação do 1/3 do Tempo

A visita ao estado do Acre, localizado no norte do país, ocorreu entre os dias 29 e 30 de maio de 2018, após contato com a Diretora de Ensino da Secretaria de Estado da Educação e Esporte (SEE), Rúbia de Abreu Cavalcante, e com gestores das escolas estaduais Georgete Eluan Kalume e Padre Antônio Diogo Feijó. A rede estadual possui 790 escolas de Ensino Fundamental e 195 escolas de Ensino Médio, com 6.109 e 3.763

professores com contratos efetivos e temporários, respectivamente, que atendem juntos a 93.616 estudantes de Ensino Fundamental e 37.139 de Ensino Médio. Entre 2005 e 2015, o Ideb da rede estadual aumentou de 3,3 para 5,5 nos Anos Iniciais, de 3,5 para 4,4 nos Anos Finais e de 3,0 para 3,5 no Ensino Médio⁷.

A Secretaria possui uma Diretoria de Ensino com várias Coordenadorias, entre elas as Coordenadorias de Ensino Fundamental, Ensino Médio, para as áreas urbanas e rurais, e Coordenadorias de Educação Indígena, Ensino Especial, Jovens e Adultos, Escolas Militares, entre outras. Todas essas coordenadorias utilizam uma diretriz de formação continuada comum, elaborada anualmente pelos técnicos da Secretaria com base nos resultados da rede e nos desafios encontrados pelas escolas. Esses desafios são mapeados pelos técnicos da Secretaria em parceria com os coordenadores nas unidades de ensino. As diretrizes são estritamente pedagógicas e guiam as formações ofertadas pela Secretaria Estadual – formações estas que passaram a ocorrer duas vezes ao ano em 2018 – bem como o trabalho dos Assessores Pedagógicos da Secretaria Estadual de Educação.

Objetivando promover a coesão entre as políticas educacionais, o primeiro passo adotado pela Secretaria foi criar orientações curriculares para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. Dessa forma, seria possível balizar as formações e garantir os mesmos direitos de aprendizagem para os alunos do estado. Em 2009, a Secretaria propôs o debate com a rede. A construção dessa proposta ocorreu de forma democrática, com a participação das escolas e dos docentes. Os assessores pedagógicos e professores produziram um parecer por componente curricular, sugerindo as alterações no documento oficial do estado. No ano seguinte, a proposta curricular foi implementada com o auxílio da Secretaria Estadual. Vale ressaltar que, embora ainda não haja uma normativa para institucionalizar o regime de colaboração, a proposta do estado também é utilizada pelos municípios.

Com a implementação de uma proposta curricular e a utilização do exame externo intitulado Sistema Estadual de Avaliação da Aprendizagem Escolar (SEAPE) – que monitora as habilidades dos alunos em Língua Portuguesa e Matemática com base na matriz do SAEB –, além de avaliações internas elaboradas e conduzidas pela própria escola, o estado passou a focar na implementação de diretrizes para formações continuadas e para a utilização de $\frac{1}{3}$ do tempo dos professores para atividades extraclasse. Um dos grandes marcos ocorreu em 2012, com a construção de diretrizes para a instituição de planejamentos horizontais e verticais, descritos nos parágrafos abaixo, que ocorrem quinzenalmente na rede. Essas diretrizes são orientadoras e todas

⁷ Em 2017, os resultados do Ideb ficaram em 6,1 nos Anos Iniciais, 4,7 nos Anos Finais e 3,6 no Ensino Médio.

as escolas têm autonomia para segui-las e determinar quando os planejamentos ocorrem. O horário é definido no começo do ano de modo que os professores possam se organizar para participar.

Os **planejamentos horizontais** são realizados por ano de escolarização em toda a Educação Básica. O objetivo é analisar o desempenho dos alunos nas várias disciplinas, buscando identificar as variações entre as disciplinas e as possíveis causas; definir as modalidades de nivelamento e apoio pedagógico a serem oferecidas, bem como sua forma de implementação; analisar coletivamente os planejamentos para as várias disciplinas, visando identificar as articulações possíveis entre os conteúdos, textos que podem ser trabalhados de forma coletiva, projetos que podem ser interdisciplinares etc.

Já os **planejamentos verticais** são executados nos Anos Finais e ocorrem por eixo curricular e área. Professores que ensinam os mesmos componentes curriculares se unem para desenvolver atividades coletivamente. Já no caso de escolas com poucas turmas, como escolas rurais e ribeirinhas, esses encontros tendem a ocorrer por área. Esses planejamentos têm como objetivo analisar o desempenho dos alunos na disciplina, considerando os conteúdos trabalhados e os previstos para cada ano, bem como as habilidades desenvolvidas e as que ainda precisam de reforço; planejar ações de nivelamento e de apoio pedagógico e suas formas adequadas de implementação; analisar os conteúdos e os objetivos que serão trabalhados em cada ano, os livros e recursos didáticos, os projetos intra e inter disciplinares; analisar o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem dos alunos, refletir coletivamente sobre os avanços obtidos e os problemas encontrados em sala de aula e estabelecer as necessidades de formação, entre outros.

Por fim, as diretrizes de formação também sugerem uma formação mensal de 04 horas para serem contabilizadas como parte do uso do $\frac{1}{3}$ do tempo, intitulada **encontro pedagógico**. Esse grupo de estudo ocorre com todos os professores dos Anos Iniciais, Finais e do Ensino Médio de uma mesma escola. Algumas unidades optam por executar as reuniões após o expediente em um dia da semana, enquanto outras optam por executá-las no final de semana. Essas formações são sempre lideradas pelos coordenadores pedagógicos, com o apoio institucional da Secretaria, que possui grupos de Assessores Pedagógicos responsáveis por acompanhar o desempenho de um grupo de 5 escolas, em média. Os assessores da Secretaria também se encontram semanalmente entre eles para pautar suas próprias formações e conduzir planejamentos em grupo.

Os Assessores Pedagógicos fazem acompanhamentos quinzenais ou mensais das escolas, dependendo das demandas internas da Secretaria. Nessas visitas, fazem

observações de sala de aula e o acompanhamento das formações, especialmente em casos críticos, auxiliando os Coordenadores Pedagógicos e os professores a elaborarem a rotina pedagógica e a desenvolverem planos de sala de aula e sequências didáticas. Por exemplo, a Diretora de Ensino menciona que apenas 10% dos alunos conseguiam resolver problemas básicos de geometria quando se iniciaram as avaliações externas e que, hoje, com as intervenções junto aos professores, esse número passou para mais de 50%.

Em 2015, foi publicado o Decreto que trata do Índice de Desenvolvimento da Educação do Acre (IDEA), indicador estadual para aferir o desempenho anual dos alunos e regulamentar o Prêmio Anual de Valorização e Desenvolvimento Profissional (VDP), caracterizado como uma espécie de 14º salário. Para receber o prêmio, a rede, as escolas e cada servidor da educação devem atender a critérios como, por exemplo, o cumprimento, nas escolas, das horas de planejamento coletivo previstos no calendário da unidade e da rede.

Por meio dessas diretrizes de formação, do acompanhamento técnico da Secretaria e da política de valorização, a rede acredita que o uso da hora-atividade esteja sendo melhor aproveitado pelos professores nas escolas. Abaixo, descrevemos as boas práticas observadas nos encontros coletivos presenciados durante o nosso período de imersão no local.

3.4.2 Uso do 1/3 do tempo

Acompanhamos o grupo de estudo dos professores dos Anos Iniciais da Escola Estadual Georgete Eluan Kalume e dos Anos Finais da Escola Estadual Padre Antônio Diogo Feijó. Relatamos as boas práticas que observamos na primeira escola para, em seguida, elaborar sobre a visita à escola Padre Antônio Diogo Feijó.

O encontro pedagógico coletivo da Escola Estadual Georgete Eluan Kalume ocorreu à noite e durou quatro horas. A formação teve como foco o estudo de gêneros textuais e os métodos de ensino. Foram contemplados uma **sequência de atividades colaborativas e métodos ativos de aprendizagem**. Inicialmente, os formadores apresentaram um questionamento para ser discutido entre os presentes: “O que os professores precisam saber sobre produção de texto para ter um bom resultado com os alunos em sala de aula?”. Após o questionamento, uma sequência de atividades foi executada, **utilizando o material didático** ofertado pelo Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), contendo leituras colaborativas, revisão de gêneros textuais, correção e avaliação de textos, análise de casos em vídeo e uma sessão de perguntas e respostas onde todos os professores compartilharam

experiências — entre elas como avaliar uma produção textual e qual a melhor forma de oferecer uma devolutiva para o aluno.



Coordenadora pedagógica e professores avaliam produção textual de alunos em dinâmica de grupo

Em outros momentos voltados para a utilização do $\frac{1}{3}$ do tempo, como nas formações horizontais, são analisados os dados educacionais oriundos das avaliações internas e externas, bem como a rotina pedagógica e os planos de sala de aula elaborados pelos docentes. Os professores ficam responsáveis por definir o gênero que vão trabalhar, bem como as estratégias e recursos no plano de aula. Eles detalham todos os procedimentos e metodologias de acordo com a realidade de sua sala e apresentam isso em grupo para avaliação e validação dos outros professores e do coordenador pedagógico.

Os coordenadores ainda ressaltam a importância de conduzir observações de sala de aula. De acordo com esses profissionais, muitas vezes o planejamento discorre sobre uma intervenção a ser executada com os alunos. Todavia, quando os professores estão em sala, podem enfrentar dificuldades e executar algo totalmente diferente daquilo proposto no plano. Apenas com a observação eles são capazes de compreender o que é feito, avaliar a práxis do professor e assim elaborar intervenções personalizadas para cada docente, apoiando-os de forma mais intencional nos planejamentos verticais, horizontais e no encontro pedagógico.

Já na Escola Estadual Padre Antônio Diogo Feijó, os planejamentos horizontais e os encontros pedagógicos ocorrem bimestralmente, e os verticais quinzenalmente. De

acordo com o coordenador pedagógico, a escola faz um esforço para alocar os professores no início do ano de modo que possam participar dos planejamentos verticais juntos. Os encontros ocorrem da seguinte forma com os professores do Ensino Fundamental:

PRIMEIRO TURNO - ENSINO FUNDAMENTAL			
Disciplina	Professores	Dia/Horário	Coord. Pedagógico
Religião	Leônidas	3º feira 08h às 10h	Lúcia Amorim
Língua Portuguesa	Josenísia	3º feira 08h às 10h	Lúcia Amorim
Inglês	Sandra Chaves, e Sandra Cantiga	4º feira	Lúcia Amorim
Ciências	Débora Cristina, Lucyane e Willian	2º feira	Jorge
Matemática	Daniela, Ducicléia	4º feira 08h às 10h	Jorge
História	Edimar, Cláudio e Lidia	5º feira 09h15 às 10h15	Jorge
Educação Física	Débora, Marcela	6º feira 08h às 10h	Lúcia Amorim
Geografia	Arilsom, Afif	6º feira	Lira
Geografia	Elizabeth, Fabiane	6º feira 08h às 10h	Lúcia Amorim

SEGUNDO TURNO - ENSINO FUNDAMENTAL			
Disciplina	Professores	Dia/Horário	Coord. Pedagógico
História	Débora, Reginalda e Orlândia	2º feira 13h às 15h	Lúcia Amorim
Arte	Gleiciane	2º feira 13h às 15h	Lúcia Amorim
Religião	Leônidas	2º feira 14h às 15h	Lúcia Amorim
Ciências	Ligimara, Jailson e César	3º feira 15h45 às 16h35	Jorge
Português	Sandra Chaves, Jacicléia, Maria e Iara.	4º feira 16h às 18h	Lúcia Amorim
Inglês	Liliany Souza, Willian	4º feira 15h15 às 16h15	Jorge
Matemática	Gilmerez, Claudio, Jerciney e Rayfran	5º feira 15h15 às 16h15	Jorge

Geografia	Aparecida, Elizabeth e Eliando	6º feira 13h às 15h	Lúcia Amorim
Educação Física	João Leite	6º feira 16h às 17h30	Lira

Nesta escola, as 4 horas do encontro pedagógico acompanhado nesse estudo de caso foram utilizadas para debater os dados das avaliações externas e internas por sala e propor soluções conjuntas para alavancar o desempenho dos alunos. Para tanto, foi utilizado um caderno com o nome de cada aluno em cada sala, que trazia os seus respectivos desempenhos bimestrais. A avaliação ocorre por turma, por componente curricular e por aluno. No encontro pedagógico, os coordenadores avaliaram o desempenho por turma utilizando os descritores das avaliações, a **coerência sistêmica** do uso do $\frac{1}{3}$ do tempo e das formações. Os professores com os melhores desempenhos nos diferentes componentes curriculares compartilharam as estratégias que utilizam em cada sala de aula com os seus pares.

Compartilhados os resultados dos alunos no encontro pedagógico, os coordenadores criam, junto com os professores, sequências didáticas nos planejamentos verticais e horizontais e elaboram planos de sala de aula, utilizando como base as orientações curriculares do estado. Cada professor possui uma pasta na sala da coordenação com as sequências didáticas alinhadas às orientações curriculares, e que são compartilhadas com outros professores. Além disso, são discutidas estratégias de gestão de sala de aula para maximizar o tempo de instrução.

Os encontros pedagógicos e os planejamentos verticais e horizontais complementam-se um ao outro, pois cada momento objetiva alcançar uma ou mais características de formações continuadas efetivas e promover o aperfeiçoamento da prática didática e do conhecimento do conteúdo. Por exemplo, a Escola Estadual Padre Antônio Diogo Feijó utilizou o encontro pedagógico para debater o rendimento escolar com os professores para, em seguida, trabalhar sequências didáticas e estratégias para alavancar o aprendizado dos alunos nos planejamentos verticais e horizontais.

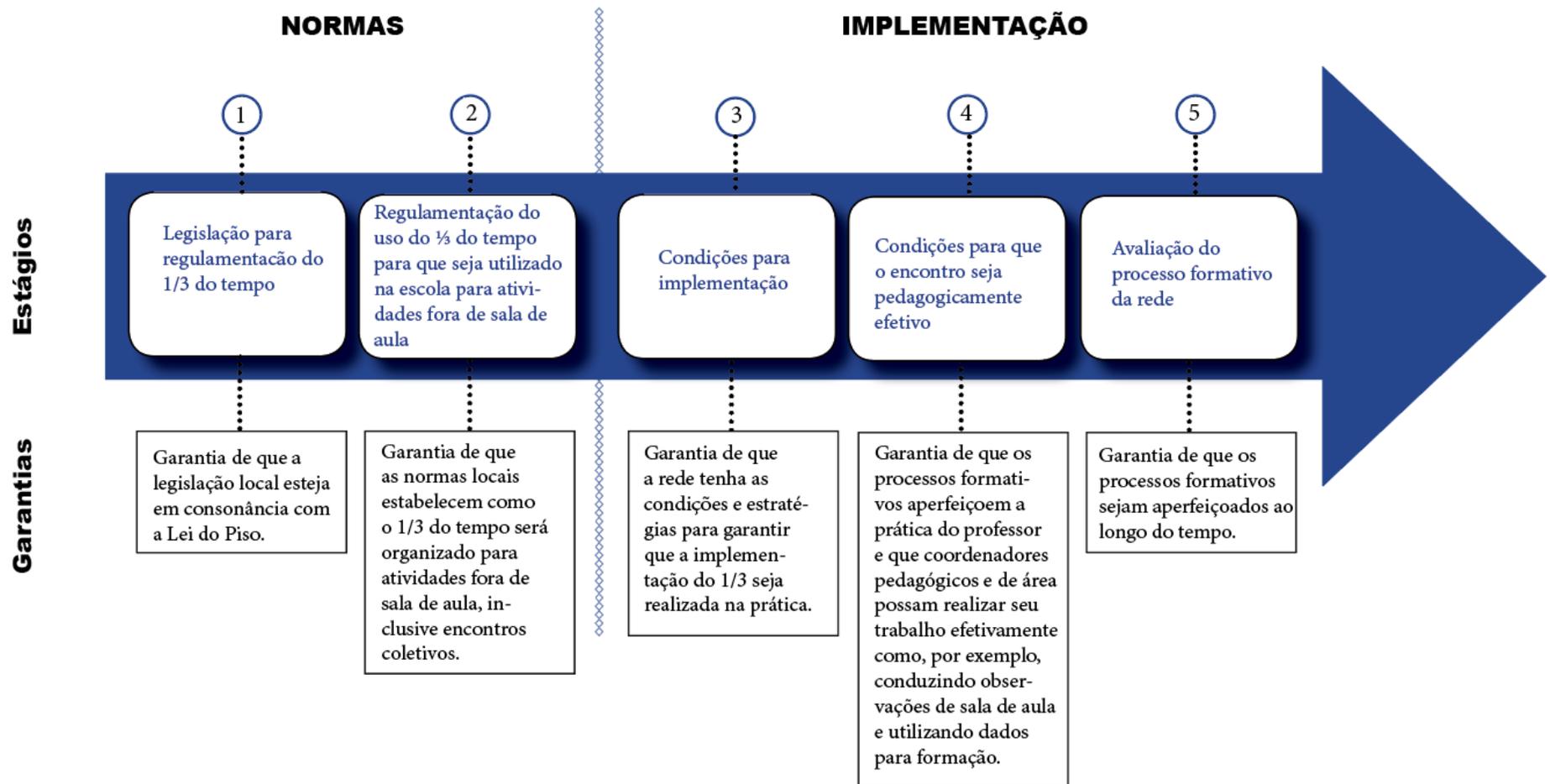
4. CONSOLIDADO GERAL DE APRENDIZAGENS

A partir da metodologia escolhida para a pesquisa, com suas etapas de aprendizado sobre o uso do $\frac{1}{3}$ nas redes públicas de ensino brasileiras, consolidamos nossas aprendizagens e utilizamos o diagrama da página seguinte para propor temáticas/estágios centrais para a institucionalização e implementação efetiva dessa política, especialmente para formações continuadas coletivas. Vale ressaltar que esse

diagrama é uma proposta inicial de um debate muito mais amplo que tem sido travado no Brasil. Reconhecemos que esse documento não é um manual, e as etapas propostas não são exaustivas e muito menos excludentes. De fato, elas podem ser consideradas e implementadas de forma concomitante pela gestão pública.

Os dois primeiros estágios referem-se à elaboração de normativas sobre a carga horária dos professores, para que ela esteja em consonância com a Lei do Piso e garanta que parte da hora-atividade seja utilizada para planejamentos e formações coletivas entre os docentes. Os estágios seguintes referem-se à implementação dessas normativas na ponta, de forma que tenham características inerentes a formações continuadas efetivas.

O USO DO 1/3 DO TEMPO e a implementação de boas práticas



Estágio 1: Legislação para regulamentação do 1/3 do tempo

Garantia de que a legislação local esteja em consonância com a Lei do Piso.

Observamos diferentes estratégias e caminhos para a institucionalização do 1/3 do tempo nas redes. Em nossa pesquisa, tivemos contato com municípios e estados que regulamentaram a lei por meio de decreto, lei, resolução do Conselho de Educação local e até mesmo uma portaria do Secretário. Geralmente, a lei que estabelece o Estatuto do Magistério dispõe sobre a jornada docente, definindo a carga horária e a distribuição desse tempo entre a sala de aula e as demais atividades. O ideal seria atualizar essa legislação para que ela esteja em total consonância com a Lei do Piso. Do ponto de vista legal, nenhuma rede de ensino pode descumprir o que a Lei do Piso estabelece, mas pode e deve regulamentar como ela será implementada no seu contexto específico.

Qualquer que seja a opção adotada pelas Secretarias, o uso do 1/3 do tempo deve estar voltado para o aprimoramento dos processos pedagógicos e da relação professor-aluno, o que ressalta o papel do próximo estágio proposto, que se refere às formações continuadas e aos planejamentos individuais e coletivos. Afinal, como exposto pela Fundação Carlos Chagas em seu estudo “Formação Continuada de Professores: Contribuições da Literatura Baseada em Evidências”, é por meio de encontros e das trocas de experiências entre pares que os docentes tendem a aprimorar a prática didática e os processos pedagógicos.

Estágio 2: Regulamentação do uso do 1/3 do tempo para planejamentos e formações continuadas na escola.

Garantia de que as normas locais estabelecem como o 1/3 do tempo será organizado para atividades fora de sala de aula, inclusive encontros coletivos.

Se o município e o estado tiverem alinhado as leis locais à Lei do Piso, mas não tiverem especificado que parte da hora-atividade deve ser destinada para os encontros coletivos, os dirigentes podem utilizar os mesmos mecanismos institucionais listados acima para isso. A regulamentação do uso do 1/3 do tempo na escola para formação continuada e planejamentos coletivos estabelece a periodicidade dos encontros e pode auxiliar na criação de uma rotina formativa para a rede, bem como elucidar como esse trabalho será executado na rede e em cada escola.

Essas normativas podem definir, bem como enfatizar, os seguintes pontos:

- As leis federais e estaduais/municipais que respaldam o uso da hora-atividade, especificamente os encontros coletivos em rede;

- Os motivos pelos quais a Secretaria propõe esses encontros coletivos em rede, entre eles o desempenho da rede nas avaliações externas;
- As estratégias metodológicas utilizadas para guiar as formações continuadas em rede;
- O papel do formador e do coordenador pedagógico nesse processo;
- A carga horária do $\frac{1}{3}$ do tempo disponibilizada para encontros coletivos, bem como o horário em que esses encontros deverão ocorrer.

Além de regulamentar o uso da hora-atividade para que esteja de acordo com a Lei do Piso, é importante que o município e o estado analisem qual será o agente responsável pela manutenção e avaliação dos processos formativos durante o uso do $\frac{1}{3}$ do tempo nas escolas (ex.: uma escola ou centro de formação para professores). Se uma Secretaria já tiver uma instituição responsável pela manutenção da política de formação continuada, então essa seria uma grande candidata a cumprir essa função.

Deve-se avaliar, também, quais políticas estruturantes a rede possui – como currículo, material didático e avaliação – e como o uso do $\frac{1}{3}$ do tempo será utilizado para que estas políticas estruturantes aprimorem os processos pedagógicos nas escolas e se traduzam em melhores resultados de aprendizagem para os alunos. Esse arranjo irá auxiliar a rede a criar coerência entre as políticas educacionais e assim contemplar outro aspecto inerente a formações continuadas efetivas.

Estágio 3: Condições para a implementação do $\frac{1}{3}$ do tempo.

Garantia de que a rede tenha as condições e estratégias para garantir que a implementação do $\frac{1}{3}$ seja realizada na prática.

Reconhecendo que a regulamentação e a implementação abrangem aspectos legais e, acima de tudo, processuais, é importante que a rede consiga se estruturar e definir como irá efetivar o uso do $\frac{1}{3}$ do tempo para que seus planejamentos e formações contemplem a participação coletiva de todos os professores. Esse, sem dúvida, é um dos maiores desafios encontrados pelas redes em todo o país. Listamos abaixo algumas dificuldades encontradas e estratégias que podem ser utilizadas para o alcance dessa meta. Vale ressaltar que essas estratégias não são excludentes e podem ser implementadas de forma concomitante.

a) Estabelecer Espaços Coletivos

O primeiro desafio diz respeito aos espaços coletivos disponíveis aos professores e coordenadores pedagógicos nas escolas. Assim como existe a

necessidade de se oferecer salas de aula adequadas para a criação e participação coletiva dos estudantes, professores e coordenadores pedagógicos também necessitam de espaços apropriados para conduzir seus planejamentos coletivos. Algumas Secretarias de Educação alugam prédios e espaços adaptados para escolas, onde muitas vezes não existem locais para sala de professores ou de reuniões. Isso deve ser avaliado e colocado como pauta para a implementação do $\frac{1}{3}$ do tempo. Nesses casos, algumas Secretarias optam por utilizar e/ou criar espaços coletivos, como um centro ou escola de formação, ou até mesmo reorganizar a carga horária dos professores para que façam uso do $\frac{1}{3}$ em outra escola. Para tanto, as Secretarias podem definir um plano logístico e orçamentário que contemple a criação, reforma e/ou realocação de espaços coletivos das escolas e da rede como um todo.

b) Adequar carga horária dos professores

O plano orçamentário também deve prever outro aspecto muito relevante para a efetiva participação dos docentes durante a hora-atividade, especialmente nos encontros coletivos. Este plano orçamentário é essencial para garantir que as Secretarias tenham condições de contratar professores adicionais ou até mesmo expandir os contratos daqueles que já atuam na rede, de forma a conseguir implementar o $\frac{1}{3}$ do tempo para todos, como foi o caso de Fortim e do Distrito Federal. Nesses locais, os professores tiveram suas cargas horárias expandidas para que pudessem lecionar e participar dos encontros coletivos da rede nos locais de ensino.

Pela complexidade, as redes geralmente não têm conseguido garantir $\frac{1}{3}$ de planejamento para 100% dos docentes, muitas vezes optando por implementá-lo de forma gradual. Por exemplo, elas podem começar pelos Anos Finais, depois Anos Iniciais e, por último, chegar à Educação Infantil. Essa escolha deve sempre ser pautada pelas carências e demandas da rede.

No caso do município de Novo Horizonte, os professores da Educação Infantil tinham apenas 20 horas de contrato, dedicadas exclusivamente ao trabalho com as crianças. Inicialmente, o município adicionou horas extras para que eles pudessem participar da hora-atividade. Ao longo dos anos, a rede expandiu os contratos desses professores de 20 horas para 30 horas, de modo que pudessem se dedicar de maneira mais exclusiva à rede e aos trabalhos de aprimoramento dos processos pedagógicos, o que inclui as duas horas semanais da Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo.

1) Modificar Matriz Curricular

A implementação do $\frac{1}{3}$ do tempo também pode implicar em uma mudança na matriz curricular dos alunos dos Anos Iniciais. Antes, era comum que estudantes nessa fase tivessem um único professor durante toda a sua jornada escolar no

turno matutino ou vespertino. Porém, dependendo da forma como a política de 1/3 do tempo é implementada, os professores passam a dividir suas turmas com outros docentes para que possam ter seu tempo de planejamento garantido. Em algumas redes, a matriz curricular dos Anos Iniciais passou a incorporar educação física, inglês e arte, permitindo que o professor generalista tenha tempo para o seu planejamento individual e coletivo.

Tal alteração requer um grande esforço de planejamento por parte das redes, que precisam entender, com precisão, qual a situação atual da sua carência de professores, rever e aprovar sua matriz curricular com escolas, sindicato e conselho de educação, ter um concurso válido para convocar professores ou fazer contratação temporária onde não houver essa possibilidade.

Como destacado nos estudos de caso, um exemplo desse processo de mudança na matriz curricular ocorreu no município de Fortim, que possui professores dos Anos Iniciais atuando em duas áreas. A primeira, que compreende as matérias de Língua Portuguesa, Matemática e Ciências, e a segunda, que engloba as matérias de História, Geografia, Artes e Língua Inglesa. Quando um grupo de professores de uma área leciona, o outro planeja, e vice-versa.

Como descrito acima, os estados e municípios podem, quando possível e dentro dos limites orçamentários, contratar ou expandir os contratos dos professores que já atuam na rede, bem como organizar a distribuição da carga horária dos docentes de modo que possam participar colaborativamente dos planejamentos e formações.

O ideal seria que cada professor pudesse se dedicar a uma unidade de ensino, com espaço suficiente para acomodar toda a sua carga horária, a exemplo do que ocorre nas “jornadas ampliadas de 40 horas” do Distrito Federal. Caso haja a inviabilidade de tal ação, é necessária uma análise da rede para que se defina onde e quando o professor participará dos momentos de estudo. Em algumas delas, o professor participa de planejamentos e formações na unidade escolar em que ele tem a maior carga-horária alocada.

No Distrito Federal, quando um professor não tem toda sua carga horária acomodada por uma escola, sua jornada é dividida de modo que ele possa fazer o planejamento coletivo nas duas escolas. Esse modelo, chamado de jornada de “20 mais 20 horas”, garante que os profissionais colaborem com os docentes de sua área, bem como com todos os professores e gestores de cada escola em que lecionam.

d) Outras alternativas (formações no final de semana/nucleação)

Compreendendo que nem sempre é possível atrair talentos, contratar mais professores e criar novos espaços, os dirigentes podem, também, pensar em

alternativas para que a hora-atividade seja utilizada colaborativamente entre os professores. A depender do arranjo político e do relacionamento com os professores, o dirigente pode, por exemplo, instituir formações semanais ou mensais com o colegiado após o expediente diurno ou nos finais de semana, como no caso de Novo Horizonte e Acre, respectivamente — sempre respeitando, entretanto, a carga-horária contratada.

Em outros casos, quando o professor tem sua carga horária dividida entre várias unidades de ensino e não consegue participar dos encontros coletivos em todas elas, a Secretaria pode conduzir um processo de nucleação e determinar em qual das escolas o professor irá executar o $\frac{1}{3}$ do tempo para planejamentos coletivos. Para tanto, é preciso fazer arranjos no início do ano e pactuar com escolas, gestores e professores onde esses encontros ocorrerão.

Embora essa não seja a situação ideal — pois cada escola e sala de aula possui um contexto diferenciado —, ela pode auxiliar professores em escolas muito pequenas, onde só há uma turma por ano de escolarização, a participar de momentos de planejamento e de formação com outros profissionais que atendam aos mesmos anos de escolarização, permitindo ainda a troca de experiência entre unidades da rede. Centralizar alguns momentos de planejamento coletivo em algumas escolas também permite que a Secretaria envie formadores a um número menor de locais para realizar ou ao menos acompanhar as formações.

Nesses casos, para que as formações concentradas em algumas escolas façam sentido, é preciso que a rede trabalhe a partir de um currículo e materiais próprios. Dessa forma, o professor pode se beneficiar dessas formações independentemente da escola em que atua. Além disso, sugere-se que, adicionalmente, cada escola garanta momentos para a integração do seu corpo docente, permitindo o alinhamento entre o planejamento de cada ano de escolarização e entre cada componente curricular. Nos casos onde esses encontros coletivos na própria escola não forem possíveis, cabe ao coordenador pedagógico garantir a coesão entre seus professores.

Com a regulamentação do uso do $\frac{1}{3}$ do tempo para planejamentos e formações continuadas na escola, os municípios e estados estarão contemplando algumas das características de formações continuadas efetivas, como a duração prolongada e a participação coletiva. A partir disso, poderão oferecer suporte para os professores formadores e coordenadores pedagógicos para que possam aprimorar os processos formativos da rede.

Estágio 4: Condições para que o encontro seja pedagogicamente efetivo

Garantia de que os processos formativos aperfeiçoem a prática do professor e que coordenadores pedagógicos e de área possam realizar seu trabalho

efetivamente, como, por exemplo, conduzindo observações de sala de aula e utilizando dados para formação.

Diante da regulamentação do uso do $\frac{1}{3}$ do tempo para formações e planejamentos coletivos na escola, os dirigentes da educação se deparam com outro questionamento: como fazer com que esses encontros sejam pedagogicamente efetivos?

Como exposto ao longo desse estudo, a metodologia utilizada pelas Secretarias para formar técnicos, coordenadores e professores é de suma importância para o desenvolvimento da prática didática dos docentes. Os dirigentes e os técnicos são aconselhados a pensar quais metodologias farão parte do projeto pedagógico da Secretaria, o qual irá determinar o modo como esses encontros coletivos são conduzidos.

Além disso, é imprescindível que se valorize o papel do formador, dos diretores e dos coordenadores pedagógicos para que a escola possa, de fato, se tornar um espaço de formação. Na realidade, esse processo de valorização pode e deve ocorrer paralelamente aos outros estágios de implementação do uso do $\frac{1}{3}$ do tempo.

A liderança desempenhada por esses profissionais é essencial para a criação de uma cultura voltada para a aprendizagem nas escolas. Os coordenadores pedagógicos devem ser selecionados e indicados com base no seu desempenho e formados para aperfeiçoarem, junto aos professores, os processos pedagógicos que envolvem o planejar, o ensinar e o avaliar. Para tanto, é necessário que estes sejam preparados para utilizar os dados das avaliações para embasar o planejamento pedagógico, conduzir observações de sala de aula, oferecer devolutivas, elaborar sequências didáticas, analisar os planos de aula, compreender as lacunas de formação do corpo docente e buscar recursos para supri-las, entre outras funções.

Para essa formação, é ideal que a Secretaria elabore instrumentos de acompanhamento de processos formativos e pedagógicos, como, por exemplo, de observação de sala de aula. Além disso, é importante que o órgão demonstre, por meio de suas formações e apoio técnico, como os processos de formação docente devem ocorrer, priorizando os métodos ativos de aprendizagem e o foco no conhecimento pedagógico do conteúdo, e como a relação coordenador-professor deve ser construída. Um bom recurso para ser utilizado é o guia do QEdu: “O Papel do Coordenador Pedagógico” (<http://qedu.org.br/ebook/o-papel-do-coordenador-pedagogico>).

Estágio 5: Avaliação do processo formativo da rede

Garantia de que os processos formativos sejam aperfeiçoados ao longo do tempo.

Para que a cultura escolar seja institucionalizada em rede, as Secretarias podem se organizar de modo que o acompanhamento do trabalho desenvolvido pelas escolas ocorra em cascata, especialmente em casos onde a formação deve ser ofertada para milhares de professores. O processo de acompanhamento em cascata é geralmente posto em prática em redes que oferecem formações em escala, ou quando uma rede maior oferece suporte para uma rede menor, como nos casos onde o regime de colaboração entre estados e municípios é instituído.

O acompanhamento em cascata objetiva certificar que as diferentes políticas educacionais e boas práticas possam ser implementadas em todas as escolas de forma equitativa. Além de promover coerência e consistência entre as escolas da rede, o acompanhamento da Secretaria é essencial para a efetivação das formações, da integração e disseminação de boas práticas, especialmente em escolas prioritárias, ou seja, aquelas onde a aprendizagem dos alunos ainda não é adequada.

Assim como fizeram o estado do Acre e municípios como Fortim e Novo Horizonte, esse modelo requer que a Secretaria crie grupos de acompanhamento pedagógico compostos por técnicos com experiências exitosas de sala de aula e formação de professores. No modelo em cascata, os técnicos ficam responsáveis por um grupo de escolas ou por uma determinada área do conhecimento, e acompanham o trabalho dos coordenadores pedagógicos de áreas específicas. Além disso, elaboram formações pontuais, contextualizadas para a realidade das escolas e para as necessidades dos professores e dos alunos.

Para que isso ocorra, é essencial que as redes utilizem e enxerguem o valor das avaliações e do acompanhamento da Secretaria. Embora o acompanhamento seja uma importante etapa do ciclo de aprendizagem de uma rede e do aperfeiçoamento das práticas pedagógicas, ele pode ser interpretado erroneamente como monitoramento e penalização. Desse modo, os dirigentes educacionais devem manter uma comunicação clara e aberta com os professores, enfatizando a aprendizagem como o foco do acompanhamento realizado pela Secretaria. Nesse contexto, é importante que o órgão se empenhe para criar incentivos de valorização ao docente e aos profissionais da educação.

Geralmente, quando mudanças são propostas à jornada de trabalho do professor, políticas de incentivo também são utilizadas para motivar os docentes a utilizarem o $\frac{1}{3}$ do tempo adequadamente, fomentando os processos pedagógicos na escola. Esse é o caso, por exemplo, de Fortim e Acre, que criaram um bônus para ser ofertado aos profissionais da educação em escolas que conseguem atingir as metas de aprendizagem no final do ano letivo.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não há divergências quanto a importância de políticas de formação continuada docente para o desenvolvimento de um sistema educacional de qualidade. A exemplo das economias que encabeçam o ranking do PISA, como a Singapura, a Suécia e o Japão, o Brasil tem adotado medidas voltadas para desenvolver o acesso e qualidade das formações continuadas oferecidas a seus professores (Teacher Education Week, 2018 & The Guardian, 2013). Um dos principais passos neste sentido foi dado em 16 de julho de 2008, quando foi instituída no país a lei 11.738, conhecida como a Lei do Piso, que estabelece o salarial nacional mínimo para profissionais da educação básica e determina uma composição de jornada de trabalho que aloque 1/3 do seu tempo para atividades extraclasse.

No entanto, a implementação da Lei do Piso vem enfrentando diversos obstáculos desde sua regulamentação dez anos atrás, como uma contestação (desde então superada) diante do Supremo Tribunal Federal (STF) impetrada pelos governos estaduais do Mato Grosso do Sul, Rio Grande do Sul, Paraná, Ceará e Santa Catarina e dificuldades orçamentárias na maior parte das redes. Considerando estes desafios, bem como a importância de uma formação docente efetiva, o Todos Pela Educação comissionou ao CEIPE FGV uma pesquisa para:

1. Identificar redes estaduais e municipais que já garantem aos professores o uso efetivo do $\frac{1}{3}$ do tempo;
2. Mapear os fatores críticos para o sucesso dessas experiências;
3. Elaborar recomendações para formuladores de políticas públicas educacionais.

Para tanto, foram realizadas uma pesquisa de abrangência nacional com redes estaduais e municipais, entrevistas com dirigentes e gestores escolares, uma revisão de literatura e quatro imersões em redes selecionadas: as redes estaduais do Acre e do Distrito Federal e as redes municipais de Fortim, no Ceará, e Novo Horizonte, em São Paulo.

Primeiramente, foi identificado que, embora muitas redes estaduais e municipais tenham institucionalizado o $\frac{1}{3}$ do tempo em consonância com a Lei do Piso, a maioria ainda não conseguiu implementar boas práticas características de formações continuadas efetivas. Conforme estudo desenvolvido pela Fundação Carlos Chagas explorada durante a revisão de literatura, as boas práticas observadas em programas de formação continuada transformadores da prática docente são:

1. O foco no conhecimento pedagógico do conteúdo;
2. O foco nos métodos ativos de aprendizagem;
3. O foco na colaboração entre professores da mesma rede, escola e/ou que ensinam os mesmos componentes curriculares;

4. Uma duração prolongada, intensiva e contínua;
5. O foco na coerência com outras políticas educacionais da rede.

De acordo com nossa pesquisa, apenas 13% das redes estaduais, por exemplo, afirmaram que seus professores recebem devolutivas para aprimorar sua prática didática durante esse tempo.

Entre aquelas que foram capazes de institucionalizar o uso do $\frac{1}{3}$ do tempo e observar uma ou mais das características comuns a formações continuadas efetivas, no entanto, foi possível discernir algumas estratégias e prioridades comuns. Estas são:

No nível da rede:

1. Entre as estratégias para assegurar os encontros coletivos, os gestores optaram por contratar novos professores, expandir a carga horária dos que já atuavam na rede e mudar a matriz curricular de modo que os docentes pudessem lecionar e fazer seus planejamentos em uma única escola;
2. Foram capacitados técnicos para oferecer suporte aos coordenadores pedagógicos e utilizadas políticas educacionais da rede, como currículo e avaliação, para guiar os processos formativos, assegurando a coerência entre as políticas educacionais. Também foi fornecido apoio adicional para escolas prioritárias.
3. A maioria consegue garantir uma formação centralizada para professores e coordenadores pedagógicos, que acontecem numa periodicidade bimestral ou semestral.

No nível da escola:

4. O enfoque dado pelos gestores foi no conteúdo da formação ao invés da metodologia utilizada nos encontros;
5. Todos os gestores relatam que há uma cultura de observação de sala de aula, mas afirmam em sua maioria que essa diretriz não é institucionalizada em rede;
6. Todos os gestores enfatizaram a importância do perfil do coordenador pedagógico e sua formação continuada para o processo de melhoria contínua da rede.

Foram identificados, assim, os seguintes estágios da institucionalização e implementação de uma política de formação continuada efetiva:

1. Definir a legislação para regulamentação do $\frac{1}{3}$ do tempo;
2. Estabelecer a regulamentação do uso do $\frac{1}{3}$ do tempo para planejamentos e formações continuadas na escola
3. Garantir condições para a implementação do $\frac{1}{3}$ do tempo
4. Garantir condições para que o encontro seja pedagogicamente efetivo

5. Efetuar uma avaliação do processo formativo da rede

Cabe destacar, no entanto, que esta sistematização não se propõe a esgotar o tema e que as etapas propostas não são exaustivas e muito menos excludentes.

Finalmente, enfatizamos também que não pretendemos apresentar um modelo fechado para o complexo desafio de implementação da hora-atividade nas redes públicas de ensino. Objetivamos dar continuidade ao diálogo já existente no Brasil sobre o tema, subsidiando boas práticas a partir do compartilhamento de experiências já existentes em território nacional. Pretendemos, dessa forma, auxiliar gestores e profissionais da educação na formulação de políticas alinhadas com as melhores práticas, aprendizados e experiências de redes educacionais brasileiras acerca da utilização efetiva do uso do 1/3 do tempo.

6. REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

BRASIL, LDB. Lei 9394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em < www.planalto.gov.br >. Acesso em: 03 de Janeiro de 2019.

Fundação Carlos Chagas. (2017). Formação Continuada de Professores: Contribuições da Literatura Baseada em Evidências. Retrieved from https://www.todospelaeducacao.org.br//arquivos/biblioteca/fcc_formacao_continuada_de_professores.pdf

Hanushek, E. A., & Wößmann, L. (2007). Education Quality and Economic Growth. World Bank Publications. Retrieved from http://siteresources.worldbank.org/EDUCATION/Resources/278200-1099079877269/547664-1099079934475/Edu_Quality_Economic_Growth.pdf

Presidência da República. Lei do Piso, nº 11.738 § (2008). Retrieved from
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2008/lei/111738.htm

Teacher Education Week, 2018. “What Other Countries Can Teach the U.S. About Teacher Professional Development”. Publicado em 11 de junho de 2018. Último acesso em 10/01/2018. Disponível em
<https://blogs.edweek.org/teachers/teaching_now/2018/06/oeed_pisa_teacher_professional_development.html>.

The Guardian, 2013. “Lessons for educators: which countries are miles ahead in CPD?”. Publicado em 10 de outubro de 2013. Último acesso em 10/01/2018. Disponível em <<https://www.theguardian.com/teacher-network/teacher-blog/2013/oct/10/lessons-educators-countries-ahead-cpd>>
<<https://www.theguardian.com/teacher-network/teacher-blog/2013/oct/10/lessons-educators-countries-ahead-cpd>>.

Zhang, M., Ding, X., & Xu, J. (2016). Developing Shanghai Teachers. National Center on Education and the Economy. Retrieved from
<http://www.ncee.org/wp-content/uploads/2016/01/DevelopingShanghaiTeachersWEB.pdf>



FGV EBAPE

*CENTRO DE EXCELÊNCIA
E INOVAÇÃO EM POLÍTICAS
EDUCACIONAIS*

